

L'apprenance comme concept central en entrepreneuriat : une illustration à partir du cas des étudiants en mobilité internationale

Hadj NEKKA¹

¹Université d'Angers (France)

Gérard DOKOU²

²Université du Littoral (France)

Reçu : 25/02/2020,

Accepté: 25/06/2020,

Publié: 30/06/2020

Résumé : *Ce travail traite une problématique certes classique mais qui reste toujours d'actualité, celle de l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat. Nous avons mobilisé le concept de l'apprenance pour relancer le débat sur le manque de liens théoriques entre la recherche pédagogique en entrepreneuriat et le domaine éducatif (Greene et Rice, 2007). Nous avons cherché ici, en considérant la mobilité internationale comme une forme d'apprenance, à questionner son efficacité comme une pratique éducative en entrepreneuriat. Ainsi, nous avons tiré nos premiers résultats à partir d'un échantillon de 393 étudiants du territoire Nord Pas de Calais de la région Hauts. L'association de l'apprenance et de la littérature relative à l'éducation en entrepreneuriat nous ont permis d'identifier trois critères permettant l'évaluation d'une pratique éducative en entrepreneuriat : le profil des étudiants concernés par le programme de formation, le processus d'apprentissage et l'évaluation des forces et des faiblesses perçues par les étudiants à la fin du programme. A partir de ces trois critères, nous avons évalué l'efficacité de la mobilité internationale comme pratique éducative en entrepreneuriat.*

Mots-clés : l'apprenance, formation en entrepreneuriat, mobilité internationale en tant que processus d'apprentissage à l'entrepreneuriat.

Abstract: *This work deals with a problematic that is certainly classic but still relevant today, that of the effectiveness of entrepreneur ship training. We have used the concept of learning to deepen the debate between educational research in entrepreneurship and educational field (Greene and Rise,2007). We have worked here, considering international mobility as a form of learning, on the question of the effectiveness as an educational practice in entrepreneurship. Thus, we drew our first results from a sample of 393 students from the Nord Pas de Calais area of the Haut-region. The association of learning and literature on entrepreneurship education allowed us to identify three criteria allowing the evaluation of an educational practice in entrepreneurship The profile of the students concerned by the training program, the learning process and the assessment of the strengths and weaknesses perceived by the students at the end of the program. . From these three criteria, we assessed the effectiveness of international mobility as an educational practice in entrepreneurship.*

Keywords: learning, entrepreneurship training, international mobility as an apprenticeship process for entrepreneurship

¹ E-mail : hadj.nekka@univ-angers.fr

² E-mail : gerard.dokou-kokou@univ-littoral.fr

Introduction :

Nul ne peut nier que l'éducation à l'esprit d'entreprise a été introduite et encouragée dans de nombreux pays et dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur. Mais la question de la pertinence des méthodes de l'enseignement de l'entrepreneuriat continue de poser de nombreuses questions. Les résultats des recherches disponibles sont considérés comme superficiels voire inacceptables si l'on considère les problèmes méthodologiques qui les caractérisent. Ainsi, les chercheurs sont confrontés à une demande sociale de plus en plus importante pour répondre à la question suivante : Quel est l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'engagement des étudiants dans une activité entrepreneuriale ?

Cette question comporte plusieurs enjeux bien identifiés dans la littérature sur le sujet. Par exemple, l'enjeu financier. Dans le contexte du financement des entreprises entrepreneuriales, il a été avancé que subventionner le financement des nouveaux entrepreneurs pourrait être un gaspillage social (De Meza et Southey, 1996 ; De Meza, 2002 ; Shane, 2009). On y trouve également le risque de pousser les étudiants à s'engager dans une voie professionnelle qui ne leur convient pas. Puisque, on peut s'attendre à ce que l'éducation à l'entrepreneuriat puisse réussir à convaincre ceux qui ne sont pas adaptés à l'entrepreneuriat à devenir entrepreneurs. On y trouve aussi des avantages dans la mesure où l'éducation peut apporter des connaissances utiles aux étudiants et leur permettre surtout de découvrir leurs capacités spécifiques. Dans ce cas, une baisse des intentions entrepreneuriales n'a rien d'alarmant. Elle peut avoir une valeur sociale en permettant aux étudiants de mieux se positionner sur le marché du travail. Ces éléments indiquent la difficulté à mesurer l'efficacité des programmes de formation à l'entrepreneuriat. Un problème bien connu désormais par les chercheurs dans le domaine (Castagnos et Fayolle, 2006). La recherche continue sur cette problématique en mobilisant des modèles conceptuels divers (Ben Nasra et Boujelbene, 2013) ou encore en proposant une analyse des processus d'apprentissage dans l'éducation à l'entrepreneuriat pour mieux cerner les causes et le chemin de l'apprentissage (Graevenitz et al., 2010). Notre objectif dans cet article consiste à convoquer l'apprenance pour apporter notre contribution à la problématique de l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat. Nous considérons que l'apprenance non seulement qu'elle nous permet de ne pas dramatiser le manque du passage à l'action en ce qui concerne la création des entreprises mais elle nous aide aussi à travailler sur les situations d'apprentissages pour les rendre plus efficaces pour les apprenants à travers le sens et la motivation d'apprendre. Ainsi, en considérant une situation de mobilité internationale des étudiants comme une forme d'apprenance, nous avons montré l'amélioration qu'elle apporte en termes des compétences entrepreneuriales chez les mêmes étudiants. Nous avons structuré notre article en quatre parties. La première partie traite de la relation entre l'apprenance et l'entrepreneuriat, la deuxième partie présente la méthodologie quantitative mobilisée portant sur un échantillon de 393 étudiants du territoire Nord Pas de Calais de la région Hauts de France, la troisième partie présente les résultats et la dernière partie les discute en tenant compte de la nécessité de prendre en compte le profil, le processus d'apprentissage ainsi que l'évaluation des forces et des faiblesses soulevées par les étudiants lors de la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux.

1. Pourquoi parler d'apprenance et d'entrepreneuriat ?

Cette partie fait le point sur les aspects conceptuels au sens et aux motivations conférés à l'apprenance, à l'enseignement de l'entrepreneuriat et à la mobilité internationale des étudiants en situation d'apprentissage entrepreneurial.

1.1. L'apprenance : La domination du sens et de la motivation d'apprendre :

Tout le monde s'accorde pour dire que la formation permanente est devenue une réalité sur le plan personnel et professionnel. La formation tout au long de la vie fait certes l'objet d'un consensus et ce qui nous intéresse le plus c'est que son développement est porté par l'économie (Doray et Maroy, 2001)¹. On parle à la fin du XXème siècle de « société pédagogique » (Jackie Beillerot, 1982) ou de « société informée » (Bouchet, 1989). Avec la notion d'« apprenance », développée au début de XXIème siècle, nous avons réalisé une avancée. L'apprenance accorde une grande place au sens et à la motivation à apprendre qui dépassent largement une simple participation à la formation (Carré et Lebel, 2009). Pour ces derniers, cette évolution traduit un changement de culture de la formation et une transformation du rapport social au savoir. Les propos de Foray (2000) sont éclairants par rapport à ce changement de culture de la formation : « *on a progressivement compris [...] que certains types d'apprentissage, fortement motivés et explicites, avaient des effets économiques et peuvent aller bien au-delà de la simple conséquence d'accomplir mieux sa tâche en fonction de la répétition et de l'action* ». Le véritable problème n'est pas forcément l'information mais bien la connaissance, en tant que capacité d'apprentissage [...]. L'acquisition du savoir apprendre devient l'objectif clé en matière d'éducation et de formation dans les économies fondées sur la connaissance » (cité par Delphine Lanciers). D'autant plus, cette évolution n'est pas inquiétante et suscite de l'enthousiasme. Pour Meirieu, il s'agit d'une évolution qui va dans le bon sens : « *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer !* » (Cité par Delphine Lanciers). Jean-Marie Barbier (cité par Delphine Lanciers) nous montre que cette culture de la formation a de réelles conséquences sur le système éducatif² et il ne fait plus aucun doute qu'elle découle de la conception actuellement dominante en matière de conception de programmes éducatifs. Désormais, en milieu scolaire et professionnel, la formation va de pair avec la notion de compétence. Piaget parle de la compétence en termes de schème qu'il définit comme une « *régularité construite par tâtonnement dans l'action du sujet et qui peut être généralisée à d'autres situations* » (cité par Delphine Lanciers). En voulant répondre à la fois à des mutations du système productif et à des besoins d'évolution des pratiques managériales, la compétence s'est imposée comme un concept de référence en matière de gestion des ressources humaines en entreprise, mais aussi en matière d'éducation et de formation (Sandrine Faye) (cité par Delphine Lanciers). C'est dans cette perspective que nous mettons l'accent sur la mobilité

¹ Les pratiques de formation pour adultes se transforment suite à un contexte de crise. La formation permanente, en cherchant une meilleure articulation entre économie et formation, elle incite certains à se demander si elle ne remplacera pas Etat Providence

² Il affirme que « *les cultures de la formation conçoivent l'action éducative en rapport explicite avec des activités de référence, notamment, en formation des adultes. Elles définissent les apprentissages avec des notions proches de la notion de capacité, même si elles utilisent dans ce sens le mot « compétence », en raison même de sa valorisation actuelle. La notion de capacité et d'autres, comme le célèbre triptyque « savoir, savoir-faire et savoir-être », ou les notions d'habileté, d'attitude ou d'aptitude, ne se donnent pas comme centrées sur les savoirs mais sur les sujets apprenants et les situations dans lesquelles ils se trouvent* ».

internationale des étudiants. Nous la considérons comme une forme d'apprenance conformément à la définition large l'apprenance proposée par Philippe Carré (2005) : un « *ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite* ».

1.2. L'enseignement de l'entrepreneuriat : un questionnement par le sens et la motivation d'apprendre :

La recherche sur les effets de l'éducation sur l'entrepreneuriat a préoccupé les chercheurs pendant plusieurs décennies. Les premiers travaux ont tout simplement décrit les cours d'entrepreneuriat (Vesper et Gartner, 1997), ont discuté le contenu d'une bonne éducation à l'entrepreneuriat (Fiet, 2001) et ont évalué l'impact économique de ces cours en comparant les preneurs et les non-preneurs (Chrisman, 1997). D'autres chercheurs se sont certes intéressés à la relation entre l'éducation à l'entrepreneuriat et les attitudes, l'intention ou l'action entrepreneuriales, mais leurs travaux manquent de solidités méthodologiques (Krueger et Brazeal, 1994). Cependant sur le même registre, il existe des études empiriques qui ont confirmé l'impact positif des cours ou des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat dans les Universités sur l'attractivité perçue et la faisabilité perçue de la création de nouvelles entreprises (Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Fayolle et al., 2006). Ces résultats rejoignent ceux de Dainow (1986) et de Gorman et al. (1997) qui ont réalisé des revues de la littérature sur l'éducation aux entreprises et à l'entrepreneuriat et également ceux de McMullan et al. (2002) qui ont indiqué que certains programmes d'entrepreneuriat encouragent les entrepreneurs à démarrer une entreprise. Si ces résultats sont à prendre avec prudence (Graevenitz et al. 2013), nous pouvons tout de même leur attribuer un certain crédit. Tout d'abord parce que les critiques sur les faiblesses méthodologiques ne sont catégoriques (Graevenitz et al., 2010). Ces deniers font des exceptions en reconnaissant la solidité des travaux de Peterman et Kennedy (2003), Souitaris et al. (2007) et Oosterbeek et al. (2010)³. Ensuite, des travaux récents comme ceux d'Avillanoza et Domingo (2020) corroborent ces résultats à l'aide d'une recherche expérimentale. En cherchant à déterminer l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur les attitudes à l'égard de la création d'entreprise, la désirabilité, la compétence et l'intention d'entreprendre, ils montrent que le programme d'éducation à l'esprit d'entreprise a une influence significative sur l'attitude des étudiants à l'égard de la création d'une entreprise et sur l'intention d'entreprendre⁴. Mis à part les travaux d'Oosterbeek et al. (2010), après avoir étudié l'impact de la formation à l'entrepreneuriat dans un cours obligatoire, que concluent sur un effet insignifiant sur les compétences entrepreneuriales auto-évaluées des élèves et sur un effet significativement négatif du cours sur les intentions entrepreneuriales, ceux de Peterman et Kennedy (2003) constatent que l'exposition à l'éducation en entreprise a affecté les intentions entrepreneuriales des élèves du secondaire surtout lorsqu'il s'agit de participants ayant de faibles propensions entrepreneuriales ex ante⁵ et ceux de Souitaris et al. (2007) observent que la sensibilisation par le biais d'un programme d'entrepreneuriat d'un semestre peut conduire à des intentions

³ Notamment en raison de l'usage des conceptions de groupes de contrôle pré-test-post-test.

⁴ Les auteurs ont installé un mini-magasin à l'intérieur du campus de l'école et ont enseigné aux étudiants les bases des opérations commerciales pendant quatre mois. On a demandé aux étudiants de s'évaluer avant et après le programme sur leurs perceptions des attitudes à l'égard du démarrage d'une entreprise, de la désirabilité entrepreneuriale, de la compétence et de l'intention.

⁵ Comparativement aux participants qui ont de fortes intentions entrepreneuriales ex ante.

entrepreneuriales plus fortes. Compte tenu de ces résultats, ce n'est pas la question méthodologique qui doit nous préoccuper⁶ mais le cadre conceptuel de référence des travaux existants. Ainsi, nous rejoignons les travaux de Graevenitz et *al.* (2013) qui suggèrent qu'un problème d'ordre conceptuel et donc théorique qu'il faut régler. Autrement dit, ces auteurs nous ont proposé de corriger une lacune conceptuelle en faisant remarquer la rareté des contributions qui ont tenté d'étudier la nature des processus d'apprentissage qui se produisent pendant l'éducation à l'entrepreneuriat. Ils indiquent que les processus d'apprentissage ne sont pas mis en évidence et que les étudiants sont d'emblée considérés comme capables et portent de l'intérêt au domaine. Pour nous, le lien avec l'apprenance se révèle tout à fait intéressant puisque le sens et la motivation à apprendre méritent d'être questionnés. Graevenitz et *al.* (2010) vont dans ce sens en mettant l'accent sur l'importance de savoir si l'activité entrepreneuriale convient aux étudiants et c'est cela qui permet ensuite d'apprécier leur aptitude entrepreneuriale pour devenir entrepreneur. Ces apprentissages sont ici considérés comme des régulateurs permettant aux étudiants d'ajuster à la hausse ou à la baisse leurs intentions entrepreneuriales. Sur un autre registre, nous considérons que l'éducation à l'entrepreneuriat nous aide à mieux comprendre l'apprenance et notamment dans sa version en termes de déploiement des différentes formes d'apprentissage. La littérature montre que l'éducation à l'entrepreneuriat apporte beaucoup de choses aux étudiants puisqu'elle peut se déployer selon différentes formes et faire l'objet d'innovation pédagogique de toute sorte (Bécharde et Gregoire, 2009). Dans sa forme classique, l'éducation à l'entrepreneuriat est susceptible d'influencer les connaissances et les compétences à travers un enseignement orienté sur les méthodes, les concepts et la mobilisation d'exemples concrets. Un apport non négligeable puisque certains considèrent ces connaissances et ses prises consciences comme nécessaires à une réduction du coût pour devenir entrepreneur. Bien entendu, nous sommes ici sur une forme qui ne peut pas changer de beaucoup les intentions entrepreneuriales même si les compétences et les connaissances enseignées auront des éléments génériques⁷. Sans lister toutes les formes, nous voulons ici nous contenter de nous focaliser sur une forme qui peut aider les étudiants à réduire l'incertitude lors d'un engagement potentiel dans une carrière d'entrepreneur. Il s'agit d'une forme de cours à l'entrepreneuriat mais les étudiants sont engagés dans un cadre expérimental pour conduire une activité entrepreneuriale. Par exemple, les étudiants seront encadrés pour accompagner des fondateurs de startups dans leurs activités quotidiennes⁸. Dans cette perspective, l'éducation à l'entrepreneuriat si elle affecte les attitudes et les perceptions des étudiants, elle peut également affecter leurs intentions entrepreneuriales, et donc leurs actions. Ces formes d'apprentissage favorisant l'expérimentation accordent au sens et à la motivation des étudiants une place centrale. Grâce à ces formes, on peut inciter les étudiants à ajuster et à affiner leur évaluation de leur propre aptitude à l'entrepreneuriat. Ainsi, nous pouvons amener certains étudiants à se rendre compte par eux-mêmes qu'une carrière entrepreneuriale ne leur convient pas alors d'autres étudiants feront une évaluation positive de leur aptitude entrepreneuriale. Un tel enseignement permettra aux étudiants de ne pas se retrouver dans une incertitude quant à leurs propres compétences entrepreneuriales et se poseront donc moins de questions sur leurs aptitudes entrepreneuriales.

⁶ La réponse ne peut être que relative puisque la formation à l'entrepreneuriat augmente la probabilité des diplômés à s'engager dans une entreprise en démarrage de 25% par rapport aux diplômés en administration générale (Greene et al. 2007).

⁷ Par exemple, savoir comment rédiger un plan d'affaires est également utile dans une entreprise établie.

⁸ Rien n'empêche que les étudiants soient préparés en classe pour mieux vivre ces expériences.

1.3. L'exemple de la mobilité internationale : une situation privilégiée pour retrouver le sens et la motivation d'apprendre :

En mobilisant le concept d'apprenance, nous pouvons proposer un lien avec la littérature sur l'enseignement de l'entrepreneuriat au moins selon un double regard. Le premier concerne la relation entre l'intention et l'action et dans laquelle le concept de compétence peut être éclairant. La compétence est d'autant plus éclairante qu'elle relève d'une approche systémique dans la mesure où nous pouvons souligner le caractère interdépendant des compétences (elles ne peuvent être isolées et se complètent entre elles), la pluralité de son contenu et son déploiement dans une situation professionnelle donnée (une résultante de savoirs, de capacités et d'aptitudes dans un contexte spécifique pour résoudre un objectif identifié) et le son caractère évolutif et mesurable (*« la compétence attendue est atteinte à un moment « t », pour un sujet « x », dans un contexte « y » mais a besoin d'être entretenue pour s'adapter au contexte professionnel changeant et perdurer »* cité par Delphine Lanciers). Nous parlons donc d'apprenance puisque l'apprenant est reconnu dans sa singularité, son intégralité et sa spécificité. Son caractère unique est le résultat de son histoire personnelle, ses projets et ses aspirations. Dans cette perspective, l'efficacité de la formation ne dépend pas seulement d'un contenu aussi efficace soit-il mais aussi de la posture du formateur. Ainsi, la relation entre l'apprenant et le formateur est également essentielle et la posture d'un formateur coach est nécessaire. Il accompagne l'apprenant dans ses réflexions et dans les régulations à réaliser. Ainsi, l'évaluation des compétences nous renseigne sur le caractère concret de la compétence⁹ et réduit l'écart entre l'intention et l'action. Autrement dit, grâce à la compétence les intentions peuvent nourrir les actions et à leur tour les actions alimentent les intentions. C'est une piste permettant une appréhension du passage à l'action à partir de l'intention et vice-versa. Ce premier regard concerne les personnes qui sont en phase de préparation de leur avenir professionnel. Dans un second regard, nous nous intéressons aux personnes qui sont déjà en activité professionnelle. Ainsi, nous visons un lien entre l'évolution du monde du travail et la motivation à créer une affaire. Celle-ci nous pousse à nous demander si le désir de travailler autrement ne rejoint pas l'esprit d'entreprise et illustre un salarié entrepreneur. En effet, l'apprenance peut illustrer certaines revendications des salariés et syndicats pour faire valoir leurs compétences acquises en travaillant. Vraisemblablement, ils ont été entendus, la validation des acquis professionnels (VAP) et de l'expérience (VAE) se développent. Bien entendu, ces victoires ont nécessité du temps comme l'indique Zarifian (2009) : *« On constate enfin, dans ce contexte de la complexification du travail, une montée des revendications des salariés de reconnaissance du travail réel et non seulement du travail prescrit et que soit appréciée leur réelle contribution à la performance des entreprises. Cela va aboutir, au tournant des années 1990, à l'abandon progressif du système basé sur la reconnaissance collective de la qualification liée au poste et à son remplacement par des règles fondées sur la reconnaissance individuelle des compétences. [...] On passe « d'une gestion à partir de contenus d'emploi, à visée prescriptive, à une gestion fondée sur la détention, la mobilisation et le développement des compétences des personnes »*. Au lieu de considérer que les salariés occupent un poste, ils mobilisent désormais des compétences. Ce développement de la notion de compétence renvoie à une autre notion importante en entrepreneuriat, il s'agit de la notion du

⁹ Sandrine Faye écrit : *« L'évaluation par compétences permet de vérifier que les connaissances ne sont pas stockées quelque part, mais qu'elles existent en substance »*.

talent. Cette dernière nous permet de bien nous inscrire dans le domaine de l'entrepreneuriat notamment lorsqu'on convoque les travaux qui font la distinction entre la compétence et le talent (Dejoux et Thevenet, 2015). Sans vouloir trop creuser les enseignements d'une telle distinction, nous admettons que la mobilité internationale, dictée de plus en plus par des attentes économiques que pédagogiques, illustre une forme d'apprenance. Nous reconnaissons avec J-M Albertini (1992), l'influence de l'évolution économique d'un pays sur ses processus d'éducation et de formation : « *l'économie mène le bal n'en déplaise aux pédagogues, ce ne sont généralement pas des raisons pédagogiques qui expliquent la diffusion effective d'une nouvelle méthode pédagogique. Les facteurs socio-économiques ont un rôle beaucoup plus déterminants* » (cité par Delphine Lanciers). Elle correspond à l'apprenance en mettant l'accent sur l'individu non seulement comme apprenant, compétent en devenir mais aussi comme familier à l'esprit d'entreprise et des qualités d'entrepreneurs, cela rejoint ce que Barbier et al. (2009) appellent les cultures de la formation¹⁰. Dans la pédagogie de l'apprentissage qui s'est avérée efficace, les actions de formation se rejoignent effaçant ainsi la frontière entre le monde scolaire et le monde professionnel. En ce sens, le travailleur contemporain (Joffre Dumazedier) ne peut que donner l'exemple. Il est le « *sujet social apprenant* », le « *gestionnaire de ses compétences* », le responsable de ses apprentissages et l'« *entrepreneur de lui-même* » (Cité par Delphine Lanciers). Certains parlent d'un « *nouveau paradigme de l'éducation et de la formation* », centré sur l'apprenant, compétent en devenir. Selon Tardif (2000), « *nous passons d'une logique photographique à une logique vidéographique* ». En plus, en France comme en Europe, les gouvernements misent sur un dispositif de formation favorisant les apprentissages permanents des individus en apportant les moyens. En outre, nous avons étudié une mobilité internationale portée par des institutions et les étudiants concernés sont avant tout des porteurs de projets. Nous sommes ainsi tout à fait en phase avec la logique indiquant les grandes lignes d'une formation qui se veut efficace à l'entrepreneuriat. Nous pouvons résumer ces grandes lignes dans le tableau (1) en considérant le profil des étudiants, l'analyse processuelle des programmes et une évaluation des compétences entrepreneuriales à partir de ce que les étudiants considèrent comme leur force ou faiblesse :

Tableau (1) : les dimensions à prendre en compte pour apprécier une formation efficace à l'entrepreneuriat

Différencier les profils des étudiants	Etudier les processus d'apprentissage	Apprécier les compétences à travers les formations expérientielles
Il est peu probable que ces étudiants soient certains de leurs aptitudes pour les tâches entrepreneuriales	Pour mieux suivre l'évolution des croyances des étudiants avant et pendant une formation à l'entrepreneuriat	Mettre les étudiants à l'œuvre sur des projets de développement d'affaires. Le but étant de travailler avec eux ce qu'ils considèrent comme étant leur faiblesse et leur force.

¹⁰ « Les cultures de la formation paraissent cohérentes dans leur fonctionnement avec des modes de penser l'action humaine distinguant et combinant moment d'activités ordonnés autour de la construction du sujet (formation) et moments d'activités ordonnés autour de la « mobilisation » des sujets (production), comme dans l'alternance ou la formation tout au long de la vie ».

2. Présentation de la méthodologique de la recherche :

La dimension méthodologique de notre travail de recherche insiste sur la collecte des premières données, la construction du questionnaire favorisée par ces dernières et l'état de l'art conceptuel, la structuration de la population enquêtée avec des profils clairement identifiés, le mode d'administration du questionnaire et les techniques d'exploitation de celui-ci.

2.1. La collecte des données :

Nous avons construit une base de données à partir d'une enquête en face à face auprès de 393 étudiants en mobilité internationale du territoire du Nord-Pas de Calais. Deux profils sont pris en compte, d'une part, des jeunes en missions socio-économiques à l'international et des porteurs de projets de coopération internationale accompagnés par Cap Solidarités, de volontaires en Service Civique International ou Volontariat International en Entreprise et, d'autre part, des étudiants en poursuite d'études ou en stage à l'international. Le second groupe est constitué de jeunes ayant lancé un projet de création d'entreprise et/ou d'activité à l'international et ayant été accueillis dans un des 7 hubhouses universitaires de la région. Il en est de même des services de stage et des relations internationales de ces établissements. Le premier groupe représente les 2/3 des étudiants enquêtés. Le profil sociodémographique des enquêtés, leurs parcours, leurs motivations et compétences humaines et techniques avant et après la réalisation du projet ainsi que leur niveau de sensibilité à la nature et à l'ampleur des projets réalisés sont pris en compte. L'approche retenue se veut longitudinale, le questionnaire de recueil d'information a été utilisé avant et après la réalisation du projet. Les informations obtenues permettent d'identifier les compétences intrapreneuriales ou entrepreneuriales des étudiants consolidées et acquises à travers le projet.

2.2. Construction du questionnaire :

Une revue de la littérature (Dokou, 2020) nous permis d'appréhender les compétences entrepreneuriales à partir de trois types de besoins (le besoin d'être, le besoin de savoir et le besoin de pouvoir). Sur cette base, nous construisons un questionnaire structuré autour de 247 items pris comme des variables explicatives. Les axes de ces 247 items sont consignés dans le tableau qui suit.

Tableau 1: Description des variables du questionnaire

Identification	Sexe, âge, niveau d'études, filière d'études, CSP des parents, objet du séjour, mode d'accompagnement, continent et durée du séjour
Besoin d'être	Identité de soi (17 items), accomplissement (14 items), pouvoir (5 items), autonomie (6 items), confiance en soi (9 items), persévérance (7 items), tolérance au stress (6 items), auto-efficacité (3 items), optimisme (6 items), résilience (4 items)
Besoin de savoir	Capacité conceptuelle (7 items), cognition (8 items), apports de la mobilité (18 items), acquis de la mobilité (6 items), contenu de la citoyenneté liée à la mobilité (17 items), accompagnement lors de la mobilité (7 items)
Besoin de pouvoir	Innovation (7 items), Attitude face à la concurrence (6 items), attitude face au changement (6 items), action (9 items), motivations pour la mobilité (21 items), créativité (11 items), flexibilité (8 items), communication (8 items), réseautage (8 items), résolution des problèmes (6 items), esprit critique (7 items), productivité (6 items), leadership (5 items)

L'enquêté est invité à répondre aux questions qui lui sont posées à travers une échelle de Likert allant de 1 à 4 (totalement en désaccord, plutôt en désaccord, plutôt d'accord, totalement d'accord). Pour mesurer les changements issus de la mobilité internationale en termes d'impacts sur les compétences entrepreneuriales, nous avons invité chaque étudiant interrogé à se positionner sur le niveau de chacune des variables avant et après sa mobilité. L'étudiant se prononce également sur l'efficacité ou non des mesures d'accompagnement lors de sa mobilité. Le temps de réponses requis est d'environ 50 minutes pour un questionnaire de 11 pages.

2.3. Personnes interrogées et démarche de l'enquête :

Nous avons destiné le questionnaire aux étudiants en mobilité internationale du territoire Nord Pas de Calais de la région Hauts de France. Ainsi, les étudiants des universités et écoles de Lille, Valenciennes, Arras et ceux du Littoral Côte-d'Opale constituent la base de notre échantillon. Le recensement des effectifs des étudiants est consigné dans le tableau ci-après.

Tableau 2: Répartition des effectifs des personnes interrogées suivant les universités

Etablissements	Nombre d'étudiants	Etudiants en mobilité	Total répondants
Université d'Artois	11000	160	45
Université et écoles de Lille et Roubaix	84000	8900	223
Universités du Littoral Côte d'Opale	8000	130	85
Universités du Hainaut-Cambrésis	11000	160	40
Total	114000	9350	393

Plus de 8% des étudiants du territoire de l'enquête sont en mobilité internationale. Le nombre de répondants représente un peu plus de 4%. Même s'il s'agit d'un échantillon de convenance, nous avons plus que doublé la taille de l'échantillon initial qui était de 150 enquêtés. Pour récolter les informations, nous avons opté pour l'administration en ligne et en face à face. L'administration en ligne s'est effectuée grâce à la plateforme Google Forms. L'enquête en face à face s'est faite, en deux temps, sur les sites des différentes universités et écoles de la région. Trois binômes d'étudiants de licence et de master professionnels formés et accompagnés par notre équipe ont constitué l'équipe des enquêteurs. En outre, notre partenaire Cap Solidarités nous a fourni près de 100 questionnaires exploitables, ils concernent surtout des jeunes qui ont effectué des projets solidaires à l'international.

2.4. Profils des enquêtés :

Comme l'indique le tableau ci-dessous, les profils des enquêtés sont mis en rapport avec ceux issus de l'étude documentaire.

Tableau 3 : Tableau comparatif des profils enquêtés

Eléments	Etude terrain	Etude documentaire
Sexe	Fille (56%) ; garçons (44%)	Plus de filles que de garçons
Age	20 - 25 ans (76,5%)	Majoritairement des jeunes de 20- 25 ans
Niveau d'études	Master (61,4%) Licence (38,6%)	Licence, Master DUT, BTS
Filières d'études	Economie gestion (34,6%) Sciences (30,1%) Lettre et art (18,7%)	Lettres, Sciences humaines, gestion ou droit, santé
Objet du déplacement	Etudes (52%) Stage (36%) Missions solidaires (12%)	Séjour étude et stage subdivisés en courts et longs séjours
Accompagnement	Universités et écoles Etat, collectivités Association	Etat, collectivités, UE (ERASMUS) Organismes privés Universités et Ecoles
Continent du séjour	Europe (60%) Amériques, Asie (25%) Afrique (15%)	Royaume Uni, Espagne et Allemagne bref l'Europe
Durée	2 à 6 mois (66%) 7 mois et plus (34%)	Durée moyenne entre 2 mois et 4 mois Durée moyenne de 8 mois
Niveau de vie : CSP parents	Famille avec un revenu moyen élevé : parents cadres et professions intellectuelles	Les étudiants des écoles partent plus en mobilité que ceux des universités. Les familles avec un bon revenu.

Les profils des 393 enquêtés sont quasiment identiques à ceux identifiés dans l'état de l'art professionnel. Il apparaît que les jeunes qui partent en mobilité internationale sont plus des filles majoritairement âgées de 20 à 25 ans inscrites dans les filières Lettres, Sciences humaines, Economie et Gestion ou Droit avec les niveaux master et licence. Ces jeunes partent pour des séjours d'études ou de stages le plus souvent en Europe d'une durée moyenne de 2 à 6 mois (8 mois maximum). Les jeunes qui vivent l'expérience de la mobilité sont souvent issus de familles aisées ; ceci explique l'écart entre le nombre des jeunes en mobilité dans les écoles et ceux des universités. La plupart d'entre eux sont accompagnés par leurs établissements pour les aider dans les démarches administratives et même sur le plan financier. Ils contactent les collectivités afin de bénéficier de bourses mises à leur disposition pour leur projet de mobilité.

La majorité des mobilités s'effectuent dans le cadre d'études ou de stage, mais notre étude repère également 12% de mobilités en projets solidaires, soit près de 1 étudiant sur 8 dans notre échantillon. Malgré tout, chaque étudiant effectue la mobilité de différentes manières. Nombreux sont les facteurs qui entrent en jeu pour la décision du séjour à l'étranger. En fonction de son niveau d'études, de sa filière, de son établissement, de l'objet du déplacement et de la destination choisie, l'étudiant en mobilité se retrouve catégorisé en profil de séjour. Dans le cas du premier séjour, la décision de mobilité répond plutôt à une envie soudaine de voyage, sur une destination facile d'accès, plus qu'à une contrainte

organisée ou susceptible d'être valorisée par un diplôme. Une étude du Cereq sur « Les séjours à l'étranger en cours d'études » apporte des données quantitatives et indique que les séjours d'études relèvent de 62% des cas, un stage pour 38%, diplômant pour 38 % seulement, hors programmes pour 41 %, en échange entre établissements 27%, en programme européen pour 22%, effectué dans un pays de l'UE dans 59%, l'Amérique du nord 16% et l'Asie 8%¹¹. En fonction de la durée du séjour se détachant comme la caractéristique la plus captivante, on trouve cinq profils-types, classes ou groupes de séjours, synthétisés comme suit :

<i>Groupe des très courts séjours linguistiques</i>	<i>Groupe des courts séjours pour un stage ou un travail</i>	<i>Groupe des stages de durée intermédiaire</i>	<i>Groupe longs séjours (6 mois ou plus)</i>	<i>Groupe parti dans le cadre d'un échange scolaire ou universitaire</i>
Concerne 24 % des jeunes mobiles. Le séjour dure moins d'un mois et est effectué dans le cadre d'un échange scolaire ou universitaire présenté comme obligatoire dans leur scolarité.	Concerne 20% des mobiles. Leur séjour a duré un ou deux mois et était motivé par un stage (86%des jeunes) et /ou un travail (51% des jeunes).	1/5 des jeunes durent entre 3 et 5 mois et donnent souvent lieu à la création de contacts professionnels (pour 53 % des jeunes).	17% des jeunes qui ont bénéficié d'une bourse ou d'une aide publique pour partir. Il s'agit d'échanges scolaires ou universitaires au cours desquels les jeunes ont souvent pu nouer des contacts professionnels.	Concerne 18% des jeunes. 58% parmi-eux affirment que le séjour leur a permis d'obtenir un diplôme ou une certification.

Les caractéristiques du séjour sont liées au cursus des étudiants : les diplômés du supérieur, minoritaires dans la classe des très courts séjours linguistiques, deviennent largement majoritaires quand la durée des séjours s'accroît. Les diplômés universitaires (bac+3 à bac+5) effectuent les séjours les plus longs tandis que les sortants de l'école de commerce ou d'ingénieurs sont les plus représentés dans le groupe des stages de durée intermédiaire. Les très courts séjours linguistiques restent principalement l'apanage des sortants du secondaire.

¹¹ Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? Le Bref du Céreq n° 348 juillet/août, 2016.

2.5. Traitement des données :

L'analyse statistique de cette étude a pour but d'évaluer l'impact de la mobilité internationale sur le développement des compétences entrepreneuriales des étudiants en mobilité internationale. Ces compétences sont déterminées à partir des besoins d'être, de savoir et de pouvoir. Le croisement de ces données permet de quantifier l'apport de la mobilité internationale au niveau des compétences que nous qualifions d'intra-entrepreneuriale. Aussi, nous avons utilisé la version 25 du logiciel SPSS (Statistical Package for Social Sciences) pour apprécier l'impact de la mobilité sur les compétences entrepreneuriales. Après avoir, grâce à Google Forms, récupéré les données sous forme de fichier Excel et ensuite importées dans le logiciel SPSS, nous avons effectué un tri à plat et une analyse statistiques multidimensionnelles. Nous avons eu recours au tri-à-plat pour extraire les moyennes de chaque variable avant et après la mobilité, pour appréhender ensuite les écarts entre les moyennes des variables après et avant la mobilité. Un écart positif est synonyme d'une acquisition de compétences alimentant la capacité entrepreneuriale des étudiants, en revanche, une différence négative traduit une perte de compétences. Un écart nul indique un statu quo, c'est-à-dire que la mobilité n'a suscité aucune compétence. Cette méthode simple permet d'apprécier les premières tendances des résultats obtenus. Pour consolider les résultats fournis par le tri-à-plat, nous avons eu recours à une des méthodes adaptées aux échantillons de grandes tailles. En effet, les techniques de statistiques inférentielles sont nombreuses et nous avons retenues quelques-unes que nous avons appuyées par des tests statistiques en retenant une marge d'erreur de 5%. Alpha de Cronbach a servi pour apprécier la qualité du questionnaire conçu ainsi que la qualité des différents blocs ou ensembles de variables qui le forment¹². Il nous a ainsi vérifié la fiabilité et validité de notre échelle de mesure. Nous avons lancé ensuite une analyse en composantes principales (ACP) pour les différents blocs de variables (chaque bloc captant un certain nombre de compétences), tout en tenant compte de deux critères essentiels pour l'extraction des composantes. Nous sommes appuyés sur le critère de Kaiser et donc ne retenir que les composantes principales dont la valeur propre initiale est supérieure à 1¹³. Dans le cas où l'ensemble des composantes générées ne représente pas 50% de l'information, nous avons procédé à un repêchage des composantes de telle sorte que nous puissions atteindre le minimum de 50% fixé. Dans notre étude, tous les tests, que nous avons lancés, génèrent un indice KMO supérieur à 0,60, un score tout à fait acceptable. Nos analyses ont permis de restituer les 247 variables en 58 composantes et chaque composante représente un ensemble de variables classées par importance de corrélation. Nos traitements des données se sont terminés par une analyse factorielle discriminante (AFD) pour pouvoir séparer des sous-populations en fonction de plusieurs caractéristiques (analyse multivariée). Le but étant ici d'étudier les relations entre les variables qualitatives et un ensemble de variables explicatives quantitatives. Cette analyse nous a permis de déterminer les variables les plus discriminantes dans les groupes d'items. Nous avons eu recours au lambda de Wilks pour comparer simultanément plusieurs

¹² Dans notre étude, nous avons travaillé avec des variables catégorielles ou sociodémographiques, nous n'allons pas nous servir de la moyenne ou de la variance comme référence. Les valeurs que nous accordons aux catégories sont aléatoires, nous n'avons pas jugé pertinent de calculer la moyenne d'une variable catégorielle. De plus, la moyenne obtenue dépendrait du nombre d'observations dans chaque catégorie. Nous avons plutôt travaillé à partir des fréquences (ou encore, les occurrences ou les proportions) obtenues dans chaque cellule du tableau croisé.

¹³ Chacune des variables initiales a une valeur propre égale à 1. Une combinaison linéaire dont la valeur propre est supérieure à 1 apporte plus d'informations qu'une des variables initiales. Elle est alors retenue comme composante principale.

moyennes. En mobilisant la statistique F, à partir des 247 variables initiales, 47 ont été considérées comme étant les plus pertinentes. Enfin, nous avons utilisé l'analyse typologique consistant à agréger les individus selon leurs ressemblances à partir de variables choisies. Dans les familles d'individus obtenues, les comportements ou caractéristiques intragroupes sont les plus proches et les caractéristiques intergroupes sont les plus différentes. A l'aide de cette méthode, nous avons pu rassembler les individus présentant approximativement les mêmes caractéristiques.

3. Présentation des résultats et discussion de la recherche :

Afin de résumer au mieux nos premiers résultats, nous avons regroupé toutes les catégories afin d'en faire une moyenne globale suivant chaque type de besoin. Nous constatons que tous les axes sont en progression. Cela confirme l'hypothèse de l'acquisition de compétences transversales durant une mobilité internationale. En effet, au-delà de l'exigence avancées (Greene et al. 2007), consistant que les étudiants d'aujourd'hui en entrepreneuriat doivent comprendre la nature mondiale des affaires pour réussir, la dimension internationale est également un levier favorisant la promotion de leurs compétences entrepreneuriales.

3.1. Le besoin d'être :

Nous avons constaté ici une évolution de +9% au minimum pour chacun des sous axes. Ainsi, nous observons qu'une mobilité internationale encadrée favorise le développement du savoir être des étudiants. En comparant l'avant et l'après, il y a un développement de la maturité des étudiants et leur confiance en eux-mêmes. Le sous axe concernant l'importance des facteurs de confiance en soi est celui qui a le plus progressé (+14.11%), au contraire des facteurs de l'identité de soi qui ont le moins évolué (+9.31%).

Tableau 5 : Moyennes des items du besoin d'être

Sous axes principaux	Moyenne globale avant la mobilité	Moyenne globale après la mobilité	Ecart global	Ecart (%)
1.Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de l'identité de soi suivants	2,99	3,27	0,28	9,31
2.Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'accomplissement personnel suivants	2,79	3,06	0,27	9,62
3.Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de pouvoir suivants	2,69	2,98	0,30	11,02
4.Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'autonomie suivants	2,71	3,00	0,29	10,69
5. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de confiance en soi suivants	2,56	2,92	0,36	14,11
6. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de persévérance suivants :	2,86	3,20	0,34	11,79
7. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de tolérance au stress suivants	2,56	2,84	0,27	10,60
8. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de l'auto-efficacité suivants	2,89	3,29	0,40	13,86
9. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'optimisme suivants	2,77	3,11	0,35	12,47
10. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de résilience suivants	2,67	3,01	0,34	12,73

3.2. Le besoin de savoir :

A ce niveau, nous pouvons constater que les axes sont en haute amélioration, cela appuie donc le fait que l'enquête obtient de meilleures connaissances ainsi que des compétences après sa mobilité. De plus, il affirme mieux sa personnalité et son identité. Il revient de sa mobilité en apprenant des choses sur la vie et sur lui-même. Il est capable de mieux gérer son stress, développer un esprit d'ouverture et de mieux accepter le risque d'échec. L'axe le plus bas est en augmentation de 10.12% par rapport à l'avant mobilité¹⁴. A contrario, l'axe sur l'identité citoyenne est en hausse de +18.05%, c'est le sous axe qui a le plus progressé sur toute l'enquête, il appuie le fait qu'après la mobilité, les jeunes ont plus confiance en eux, ils ont une meilleure ambition pour leur avenir et développent des compétences non négligeables pour leur prochaine situation professionnelle.

¹⁴ La situation semble être déjà bonne dès le départ, les étudiants trouvent que les bourses pour la mobilité sont suffisantes, qu'il y a assez d'aide et d'information pour le départ.

Tableau 6 : Moyennes des items du besoin de savoir

Sous axes principaux	Moyenne globale avant la mobilité	Moyenne globale après la mobilité	Ecart global	Ecart (%)
1. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de capacité conceptuelle suivants	2,75	3,13	0,37	13,54
2. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de cognition suivants	2,84	3,24	0,40	14,14
3.1. Selon vous, la mobilité internationale apporte : (satisfaction personnelle, sens des responsabilités, établir des priorités...)	2,87	3,29	0,43	14,88
3.2 Selon vous, la mobilité internationale vous permet : (d'être à l'écoute des autres, d'intégrer plus efficacement un groupe, ...)	2,86	3,35	0,49	17,12
3.3 Selon vous, la mobilité internationale apporte, au niveau de votre personnalité (ambition ; confiance en soi, négociation...)	2,91	3,43	0,52	18,05
3.4 A propos de la mobilité, je pense que (bourses suffisantes, encouragements par l'état...)	2,51	2,77	0,25	10,12

3.3. Le besoin de pouvoir :

Les moyennes des sous axes sont à ce niveau toujours en nette progression et restent suffisamment stables. Ainsi, il y a une nette amélioration dans les domaines de la créativité, du marketing, du leadership, etc. Ceci est favorable au développement de la capacité entrepreneuriale de l'étudiant. La progression la plus faible de ces axes concerne l'attitude face à la concurrence, qui augmente seulement de 9%, ce qui est déjà un très bon point. Au fur et à mesure des expériences, cette progression va encore plus augmenter. En revanche, l'axe sur l'importance des facteurs de réseautage augmente de +16.49%, ce qui est énorme. Cela montre encore plus que la mobilité permet aux jeunes de se constituer un réseau efficace et cela est prometteur pour rentrer complètement dans la vie active.

Tableau 7 : Moyennes des items du besoin de pouvoir

Sous axes principaux	Moyenne globale avant la mobilité	Moyenne globale après la mobilité	Ecart global	Ecart (%)
1. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'innovation suivants	2,54	2,85	0,31	12,03
2. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'attitude face à la concurrence suivants	2,94	3,23	0,29	9,82
3. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'attitude face aux changements	2,92	3,32	0,40	13,52
4. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs d'action suivants	2,86	3,20	0,35	12,17
5. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de motivations pour la mobilité internationale suivants	2,83	3,14	0,31	10,81
6.1 Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de créativité suivants	2,73	3,11	0,38	14,04
6.2. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de flexibilité suivants	2,89	3,32	0,43	14,84
6.3. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de communication suivants	2,95	3,35	0,40	13,57
6.4. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de réseautage suivants	2,78	3,24	0,46	16,49
6.5. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de résolution de problème suivants	2,73	3,18	0,45	16,35
6.6. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de l'esprit critique suivants	2,89	3,28	0,40	13,76
6.7 Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de productivité et d'initiative	2,82	3,24	0,41	14,58
6.8. Positionnez-vous selon l'importance des facteurs de Leadership et de responsabilités	2,95	3,34	0,39	13,23

Notre étude montre clairement que la mobilité a un impact très positif sur le jeune mobile. Tous les points sont en progression ce qui prouve que les étudiants ont acquis des compétences entrepreneuriales. Les étudiants arrivent à améliorer sensiblement leur capacité entrepreneuriale, son estime de soi, et son ouverture sur le monde et sur les autres.

3.4. Compétences acquises :

Les étudiants dès leur retour d'une mobilité internationale développent des compétences transversales et se montrent plus soit pour initier des projets d'affaires ou pour commencer une carrière en entreprise. Voici les compétences entrepreneuriales que notre à mise en évidence et qui sont corroborées par notre étude documentaire.

Tableau 4: Compétences acquises

Eléments	Etude terrain	Etude documentaire
Compétences transversales	- Sentiment d'être une nouvelle personne à chaque expérience - Développement de l'indépendance - Responsabilités - Aisance - Autonomie - Confiance en soi - Acquisition de nouvelles connaissances	- Autonomie - Compétences linguistiques - Compétences techniques, interculturelles et générale - Compétences sociales et des connaissances - Développement de la confiance en soi - la tolérance de l'ambiguïté - la curiosité - la confiance - la sérénité - la détermination - le dynamisme - tolérance culturelle et ethnique - Meilleure compréhension de soi, des autres
Compétences entrepreneuriales	- Responsabilités - Autonomie - Facilité à prendre des risques (partir à l'aventure, se débrouiller...) - Capacité à travailler dans des conditions difficiles - Facilité d'adaptation - Détermination à atteindre leurs objectifs - Curiosité - Meilleure gestion du stress - Esprit d'équipe - Capacité relationnelle (écoute,	- Plus apte à trouver leur projet professionnel (Changement d'étude, de parcours, reprise, ou soient ils créent leur propre boîte) - Prise de responsabilités - Importance accordé au bien-être au travail - Adaptation aux changements - Communication et émergence de l'esprit entrepreneurial - Facilitation d'accès à l'emploi - Développement de l'organisation et de la planification - Esprit critique - Travail d'équipe

Eléments	Etude terrain	Etude documentaire
	diplomate, réseau...) - Originalité, créativité, innovation, productivité - Esprit d'initiative - Communication - Organisation - Prise en compte du marché - Diriger, planifier, contrôler - Se remettre en question - Capacité d'obtenir l'adhésion à ses idées	- Créativité - Prise d'initiative et innovation

4. Discussion des premiers résultats :

Les éléments de discussion des résultats de notre recherche portent sur la formation à l'entrepreneuriat au travers de l'apprenance, l'incursion avec quelques théories de référence et sur les limites à prendre en compte dont certaines sont issues des dimensions méthodologiques retenues.

4.1. Retour sur les dispositifs pertinents de formation à l'entrepreneuriat :

Nous voulons discuter la pertinence de nos résultats par rapport aux trois critères que nous avons identifiés dans la réflexion théorique menée. Nous ne revenons pas sur l'apprenance puisque la mobilité internationale s'est révélée une forme d'apprentissage intéressante mettant l'apprenant au cœur de sa progression et son développement personnel. L'ensemble de nos résultats vont dans ce sens. En revanche, il serait bon d'aborder la pertinence de ce dispositif en termes d'éducation à l'entrepreneuriat. Nous avons distingué trois niveaux qui nous permettent de revenir sur la pertinence de la mobilité internationale en tant que dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat. Tout d'abord au niveau du profil des étudiants où il faut commencer par les différencier selon le degré de certitude qu'ils ont dans leurs aptitudes pour les tâches entrepreneuriales. Nous avons cherché à tenir compte de cet aspect en raisonnant en termes de besoin. Plus le besoin d'être, de savoir et de pouvoir est grand, plus nous sommes en mesure de considérer un niveau fort d'incertitude chez l'étudiant. Bien évidemment, le cas de la mobilité internationale dans une optique entrepreneuriale laisse penser que nous sommes dans une situation où les jeunes sont en phase de préparation pour une insertion professionnelle réussie. Globalement, ils veulent consolider des points forts et améliorer des points faibles. A tort ou à raison, ils ne craignent pas l'entrepreneuriat au sens de développement d'affaires mais cherchent à s'armer pour mettre toutes les chances de réussite de leur côté. En ce sens, nous avons là une dimension bien absente dans le débat relatif à l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat. Autrement dit, la mobilité internationale peut précéder les enseignements de l'entrepreneuriat ou au mieux constituer une forme de sensibilité au domaine. En tant que forme permettant le développement des compétences des étudiants, elle facilite leur assimilation quelle que soit la forme d'éducation à l'entrepreneuriat retenue. Elle met aussi les étudiants dans une situation plus aisée pour choisir leur carrière professionnelle. Bien entendu, nous ne revenons pas ici sur les autres avantages en termes de développement personnel des étudiants.

Revenons maintenant à l'idée relative au dispositif d'apprentissage lui-même, c'est-à-dire l'étude du processus d'apprentissage en tant que tel. A ce stade, nous avons plutôt indiqué la nécessité d'avoir des dispositifs qui nous permettent de mesurer les progrès des étudiants. Ainsi, toutes les formes expérimentales se sont avérées performantes. Dans cette étude, nous avons distingué cinq profils d'étudiants à la mobilité internationale, si nous ne pouvons pas nier l'intérêt que la mobilité internationale quelle que soit sa forme pour les étudiants, toutes les formes ne sont pas à retenir dans une optique examinant leur pertinence pour l'éducation à l'entrepreneuriat. Bien entendu, seules les mobilités internationales pour des stages et surtout ceux qui relèvent d'une véritable immersion dans des projets d'affaires méritent l'attention. La méthodologie retenue dans ce travail nous permet de mesurer le développement des compétences avant et après. Une mesure qui mérite d'être approfondie à l'aide d'une méthodologie qualitative limitée aux expériences concrètes de gestion de projets ou de pilotage de programme d'affaires. Les approches exclusivement quantitatives restent bien entendu valables lorsqu'on se limite à un seul programme dans le but de mieux suivre l'évolution des croyances des étudiants avant et pendant une formation à l'entrepreneuriat.

Enfin, il nous reste l'appréciation des compétences à travers des formations expérientielles. A ce niveau, il s'agit de ne retenir que les étudiants qui mènent des projets de développement d'affaires dans le cadre d'une mobilité internationale. Si nos résultats cernent les étudiants concernés, il reste à travailler, notamment avec les volontaires, sur ce qu'ils ont perçu comme étant leur faiblesse et leur force dans la réalisation de ces projets. De nombreuses techniques de développement des compétences peuvent être mobilisées pour mener à bien ce travail. Au-delà, des techniques, ce sont les postures adoptées par les formateurs qui nous paraissent les plus importantes à analyser. Une extrême prudence s'impose à ce niveau nécessitant un travail de préparation avec chaque étudiant. A l'occasion de ce travail, il serait bon de vérifier la typologie des profils déjà conçue. Dans la phase de préparation, il serait question de découvrir l'étudiant, de l'inviter à faire un travail critique sur les tâches qu'il a réalisées. Il faut bien le guider dans ce travail qui est essentiel dans sa formation. En effet, un retour critique sur les diverses tâches au sein du projet par l'étudiant lui-même est le fondement d'un apprentissage à partir d'un vécu professionnel.

4.2. Questionnement de quelques cadres théoriques de références :

Dans un premier temps, nous voulons discuter la théorie du comportement planifié qui paraît un cadre théorique propice à la mobilisation de l'apprenance dans une étude sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Une grande partie de la littérature se rapporte à la théorie de l'entrepreneuriat en tant que comportement intentionnel. Dans ce cadre théorique, l'intentionnalité est un état d'esprit qui dirige l'attention d'une personne, donc son action, vers une direction lui permettant d'obtenir quelque chose. Selon cette théorie, il est possible donc de mieux prédire le comportement planifié en s'intéressant aux intentions de ce comportement plutôt qu'à d'autres dimensions telles que les attitudes, les croyances, la personnalité ou la démographie. Ajzen (1991) précise que la psychologie sociale confirme que les intentions sont le meilleur prédicteur du comportement planifié notamment lorsque le comportement cible est rare, difficile à observer ou lorsqu'il implique des décalages temporels imprévisibles. Autrement dit, lorsque le comportement cible permet à une personne de contrôler totalement sa performance comportementale, les intentions seules suffisent à prédire son comportement, (Ajzen, 1991). Des auteurs

comme Lent et al. (1994) indiquent que les intentions se sont avérées être un prédicteur non biaisé de l'action, même en cas de décalage temporel. Si les intentions peuvent prédire le comportement, certaines attitudes spécifiques prédisent l'intention. Les attitudes découlant d'influences exogènes (Ajzen, 1987), elles affectent la relation entre les intentions et le comportement en facilitant ou en empêchant ainsi la réalisation des intentions. Les modèles basés sur l'intention décrivent comment les influences exogènes changent les intentions et donc le comportement réel (Kim et Hunter, 1993). Dans une grande variété de comportements cibles et d'intentions associées, les attitudes expliquent plus de 50% de la variance des intentions, les intentions expliquant à leur tour plus de 30% de la variance des comportements. Avoir une intention entrepreneuriale indique un engagement à démarrer une nouvelle entreprise et, à l'aide de mesures éducatives, nous pouvons donc influencer l'attitude envers l'esprit d'entreprise. L'entrepreneuriat est un bon exemple de comportement intentionnel planifié mais il ne faut pas mélanger l'impact de la formation à l'entrepreneuriat avec celui de l'éducation et des expériences entrepreneuriales antérieures qui peuvent influencer les attitudes à l'égard de la création d'entreprise. L'apprenance nous semble être le moyen par lequel nous pouvons éviter cet amalgame.

Dans un second temps, nous nous saisissons de la règle de Bayes qui a connu de nombreuses remises en cause et en même temps qu'elle reste considérée dans certains cas comme une bonne approche pour décrire au mieux le comportement d'apprentissage si les sujets mettent à jour leurs croyances après une interaction avec des personnes appartenant à des groupes plus importants. C'est en ce sens que les cours en entrepreneuriat peuvent être utiles même s'ils ne conduisent pas toujours à la création d'entreprise. Toute la question reste de savoir pourquoi les gens ne mettent pas toujours leurs croyances à jour. Les études expérimentales en psychologie et en économie comportementale avancent comme première explication le phénomène de sur-confiance parce qu'on croit savoir plus qu'on ne sait réellement et on ne voit pas donc l'erreur de jugement qui existe entre notre croyance et la réalité. La littérature a identifié deux grandes sources de violations du bayésianisme et de sur-confiance : les biais cognitifs et les biais motivationnels. Ainsi, il ne faut pas mettre tous les cours dans le même sac et distinguer ceux qui mettent en œuvre des innovations pédagogiques pour surmonter ces obstacles et les autres. Bien entendu, une connaissance des publics s'impose et l'évaluation des risques de se retrouver face à ces obstacles doit être effectuée pour cerner, en fonction des objectifs pédagogiques visés, les solutions appropriées. L'apprenance ne peut que nous encourager à explorer une telle voie. Si nous devons juger les formes d'apprentissage sur leur propre aptitude à préparer les étudiants pour les tâches entrepreneuriales, nous pouvons porter notre attention sur le processus d'apprentissage de l'aptitude entrepreneuriale. Les travaux de Graevenitz et al. (2013) nous offre un excellent exemple en considérant qu'un cours en entrepreneuriat doit être appréhendé comme un générateur des signaux en influençant la découverte par les étudiants de leur propre aptitude face aux tâches entrepreneuriales. Il devient ainsi une occasion pour chaque étudiant de recevoir des signaux contradictoires et différents étudiants peuvent recevoir des signaux de qualité différente. Les auteurs ont pu identifier sur cette base trois types de situations : des étudiants qui n'apprennent rien et des étudiants qui apprennent et découvrent qu'ils aiment ou n'aiment pas l'entrepreneuriat. Ainsi, ils ont tenté de mesurer à quel point un étudiant est sûr qu'il est ou n'est pas un entrepreneur. Dans cette optique, un cours qui laisse inchangée la croyance moyenne sur l'aptitude entrepreneuriale mais conduit à une plus grande polarisation des croyances peut être considéré comme un succès. L'efficacité d'un cours est liée aux objectifs visés.

4.3. Apports et limites méthodologiques :

Les difficultés méthodologiques pour traiter la thématique de l'éducation à l'entrepreneuriat sont réelles même lorsque nous travaillons sur une source plus ou moins maîtrisable comme nos étudiants. Si à certains égards, nous avons réussi à surmonter quelques obstacles, la complexité était telle que nous n'avons pas pu faire face à la complexité du sujet. Le premier problème concerne la collecte des données avant et après la mobilité internationale. Environ 10% des étudiants interrogés n'ont pas pu remplir le questionnaire avant et après leur mobilité, comme nous l'avions souhaité. Pour des raisons de disponibilité, certains étant déjà revenus lors de notre enquête et nous avons accepté à leur faire compléter le questionnaire au retour. Les étudiants ont alors pris le temps de se projeter dans l'état d'esprit dans lequel ils étaient avant de partir (environ 6 mois avant) et lors de l'enquête, quelques semaines après leur retour. Les enquêtes réalisées au retour ont couvert des délais différents entre la date de retour et l'enquête. Certains ont complété l'enquête juste une semaine après être rentrés, d'autres étudiants ont participé à l'étude par rapport à une mobilité internationale qu'ils avaient effectuée plusieurs mois auparavant. Or, on sait qu'il faut un certain délai pour que ce transfert de compétences ait lieu après l'expérience à l'étranger. Ce délai dépend aussi des caractéristiques personnelles ou cognitives de chacun. En pleine phase d'adaptation au retour, les compétences ainsi acquises ont souvent un caractère tacite et les participants ont besoin d'une période d'introspection pour en prendre conscience. Il est donc possible que nos résultats auraient été différents si tous les participants avaient attendu 6 mois ou plus avant de répondre à notre étude. Le second problème est lié à la longueur du questionnaire (247 variables interrogées sur 11 pages). Au-delà des réticences, il a été difficile d'obtenir la totale disponibilité des étudiants pendant une heure entière, pour un travail qui n'est pas obligatoire ni intégré dans un cours. Des temps d'ateliers le midi avec sandwich fourni ont été imaginés par Cap Solidarités pour inciter les étudiants à participer et d'autres mesures ont été également tentées. Une dernière limite a trait au profil dans la mesure où les étudiants ayant des profils différents ne pourront pas faire de réponses multiples. Par exemple, un étudiant qui avait vécu une mobilité d'études et un projet solidaire devait choisir et ne cocher qu'un de ces deux objets différents. Généralement la mobilité formelle est plus reconnue et les étudiants ont l'habitude de la mettre en avant. Une partie des répondants a effectué plusieurs types de mobilités différentes, y compris des projets solidaires, mais dans l'impossibilité d'apporter une réponse cumulative complète, ils ont sélectionné en priorité les mobilités formelles (études et stages). Ces difficultés nous incitent à vérifier les résultats en mobilisant une démarche qualitative. Le projet de recherche nous a permis de collecter de nombreuses informations que nous devons exploiter pour donner nos avis sur le sujet et faire des propositions pour améliorer et encourager les jeunes à vivre cette expérience. Plusieurs questions soulevées par Greene et al. (2007) pourront également trouver des réponses. Par exemple, les étudiants peuvent-ils être des entrepreneurs ? ou encore qui devrait enseigner l'éducation entrepreneuriale ? même si une combinaison judicieuse entre universitaires et des praticiens de l'entrepreneuriat est à privilégier.

Conclusion:

Dans cet article nous avons cherché à traiter une problématique certes classique mais essentielle dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat. Nous avons mobilisé le concept de l'apprenance, ce qui est appréciable dans un domaine où il existe un manque de liens théoriques entre la recherche pédagogique en entrepreneuriat et le domaine éducatif lui-même (Greene et al. 2007). Si cette mobilisation apparaît à première vue pertinente, la littérature sur l'apprenance indique bel et bien l'ampleur des efforts nécessaires lorsqu'une société mise sur l'apprenance (Nekka et Naschberger, 2019). Ces derniers soulignent deux types d'efforts à réaliser en particulier. D'une part, les moyens qu'il faut donner à tous afin d'agir dans des environnements professionnels complexes et changeants (importance de l'employabilité durable) et, d'autre part, la mobilisation des capacités de compréhension des formes plurielles de l'environnement humain (innovation organisationnelle). Ainsi, une double action est nécessaire à la fois au niveau sociétal et organisationnel. On peut dire que ça tombe bien, l'entrepreneuriat s'y prête à cette double action. Ainsi des fertilisations croisées sont à développer entre les deux champs. Les dimensions sociétale et organisationnelle peuvent être exploitées conjointement pour définir les formes d'une gestion efficace du savoir. Leurs contributions respectives doivent nous suggérer des voies de progrès pour développer un savoir apprendre et un savoir former dans des temporalités et des espaces nouveaux (Caspar et Carré, 1999). C'est cette fertilisation que nous avons cherché à développer dans cette recherche, d'autres essais sont envisageables. Ainsi, le potentiel théorique nous paraît énorme. Si cette fois-ci, nous avons privilégié une entrée par le niveau international, d'autres niveaux valent aussi la peine d'autant plus que l'entrepreneuriat a un ancrage local notamment pour les débutants. Au-delà, de la nécessité de zoomer sur les compétences entrepreneuriales en les distinguant des compétences génériques à l'aide des analyses qualitatives, les pistes théoriques ouvertes par cette recherche restent nombreuses.

Références Bibliographiques :

- Ajzen I. (1991), The theory of planned behavior, *Organizational and Human Decision Processes*, 50 (2), p. 179-211.
- Avillanoza R.A. et Domingo M.D. (2020), Effect of Entrepreneurship Education Program to Attitudes Toward Starting a Business, Entrepreneurial Desirability, Competence, and Intention, *International Review of Management and Business Research*, Vol. 9, Issue.4, p.87-94
- Barbier J-M., Bourgeois E., Chapelle G. et Ruano-Borbalan J-C. (2009), Encyclopédie de la formation, Presses Universitaires de France.
- Bécharde J-P., Gregoire D. (2009), Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : modèle et illustrations, *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2, vol. 8, p. 35 à 56
- Ben Nasra K., Boujelbene Y. (2013), Assessing the impact of entrepreneurship education, *2nd World Conference On Business, Economics And Management*.
- Carré, P. (2014), L'apprenance: une autre culture de la formation, *Cours de P. Carré à l'université Paris Ouest Nanterres*, 12 février 2014, p. 6

Carre P. ; Lebel M. (2009), Apprenance, in BOUTINET, J-P. L'ABC de la VAE, ERES, *Éducation-Formation*, 2009, p. 75-76.

Carre P. (2020), L'apprenance - un nouveau rapport au savoir, Dunod.

« Rapport au savoir et société cognitive », Université Paris X. 2000, p. 2

Dainow W. (1986), "Training and education of entrepreneurs: The current state of the literature", *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, Vol. 3, No. 4, pp. 10-23.

Dejoux C. et Thevent M. (2015), Gestion des talents, Dunod, Paris.

Dokou G-A-K (2020), La construction de l'identité professionnelle et citoyenne : développement des compétences transversales à partir des missions socio-économiques à l'international, Connaissances et Savoirs Eds.

Doray P. et Maroy C. (2001), La construction des relations entre économie et éducation, l'exemple de la formation en alternance, *Éducation et sociétés*, 1, n°7, p. 51 à 65

Fayolle A. (2000), L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif français : un regard sur la situation actuelle, *Gestion 2000*, mai-juin 2000, p. 77-95.

Fayolle A., Gailly B., Lassas-Clerc N. (2006), Assessing the impact of entrepreneurship education programmes : A new methodology", *Journal of European Industrial Training*, vol. 30, n° 9, p. 701-720

Fiet J. O. (2001), The Theoretical Side of Teaching Entrepreneurship, University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical, Research Reference in Entrepreneurship, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1511002>

Graevenitz V.G, Harhoff D. et Weber R. (2010), The Effects of Entrepreneurship Education, *Journal of Economic Behavior & Organization*, doi:10.1016/j.jebo.2010.02.015

Gorman G., Hanlon D. et King W. (1997), "Some research perspectives on entrepreneurial education, enterprise education and education for small business management : a ten year review", *International Small Business Journal*, Vol. 15, No. 3, p. 56-77.

Greene P.G. et Rice M., P. (2007), Entrepreneurship Education, Cheltenham, UK: Edgar Elgar Publishing Limited, 543 pages

Krueger, N. F. Brazeal, D. V. (1994), Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18, p. 91-104.

Lanciers, D., quelques éléments au service du numérique et de la formation, lien de l'article (<http://delphine-lanciers.fr/index.php/lapprenance/>)

Mcmullan, W., Chrisman, J., Vesper, K. (2002), "Lessons from successful innovations in entrepreneurial support programming," *Innovation and Entrepreneurship in Western Canada*:

Nekka H. et Naschberger C. (2019), Manager les organisations : Une contribution à partir de l'apprenance, in Frimousse éd, L'apprenance au service de la performance durable, EMS, Paris, p. 231-240

Oosterbeek H., Van Praag M., Ijsselstein, A. (2010), The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442-454.

Peterman N. E., Kennedy J. (2003), Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship : Theory & Practice*, 28, 129-144.

Souitaris, V., Zerbinati, S. Al-Laham, S. (2007), Do Entrepreneurship Programs Raise Entrepreneurial Intention of Science and Engineering Students? The Effect of Learning, Inspiration and Resources. *Journal of Business Venturing*, 22, 566-591.

Tardif J. (2000), Document d'accompagnement. Conférence organisée par la Direction régionale du ministère de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue, 3 novembre.

Tkachev A., Kolvereid L. (1999), "Self-employment intentions among Russian students", *Entrepreneurship and Regional Development*, vol. 11, p. 269-280

Vesper K.H., Gartner W.B. (1997), « Measuring progress in entrepreneurship education », *Journal of Business Venturing*, 12(5), p. 403-421.

Zarifian, P. (2009), Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle, Le Travail humain, Presses Universitaires de France.