

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

**ÉVALUATION DES EFFETS DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES EXPÉRIENTIELLES DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU SEIN DES UNIVERSITÉS GUINÉENNES**

**THÈSE PRÉSENTÉE**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE DU**

**DOCTORAT EN ADMINISTRATION  
OFFERT CONJOINTEMENT PAR  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES ET  
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE**

**PAR**

**SIBA THÉODORE KOROPOGUI**

**JUIN 2024**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

École de gestion

Évaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans  
l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes

Siba Théodore Koropogui

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Cécile Fonrouge

Présidente du jury

Étienne St-Jean

Directeur de recherche

Ahmadou Oury Koré Bah

Codirecteur de recherche

Olivier Toutain

Examineur externe

Jean Bibeau

Représentant de l'UdeS

Oumar Doumbouya

Représentant du milieu de pratique

## SOMMAIRE

La présente thèse étudie l'impact causal d'un dispositif d'éducation constitué d'un contenu de cours d'entrepreneuriat diffusé au travers d'une approche pédagogiques basée sur l'apprentissage expérientiel et certains indicateurs liés à la carrière entrepreneuriale auprès d'étudiant·e·s universitaires en République de Guinée. La thèse se veut déterminer la capacité de l'éducation à l'entrepreneuriat à améliorer significativement l'auto-efficacité entrepreneuriale, le développement de l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière tout en examinant l'effet des pédagogies expérientielles dans ce processus.

Elle se propose de répondre à l'une des préoccupations majeures du gouvernement guinéen. Celui-ci doit faire face à la problématique de l'emploi des diplômé·e·s universitaires et de l'enseignement professionnel qui deviennent de plus en plus nombreux·se·s et constituant l'essentiel des demandeur·e·s de premier emploi. Sachant les faibles capacités de la fonction publique et du secteur privé à absorber les milliers de gradué·e·s issu·e·s des universités et écoles techniques, l'entrepreneuriat et le travail indépendant sont devenus des alternatives encouragées par les autorités guinéennes pour les demandeur·se·s d'emplois.

Toutefois, les efforts fournis pour inciter à l'entrepreneuriat sont davantage orientés vers le soutien aux PME que l'entrepreneuriat. Les autorités guinéennes estiment que l'amélioration du climat des affaires et l'octroi d'avantages aux investisseurs pourraient inciter à se lancer en entrepreneuriat. Les quelques initiatives en faveur de l'entrepreneuriat s'inscrivent dans une logique d'accompagnement au développement de projets entrepreneuriaux et de financement. Toutefois, les stratégies utilisées pourraient ne pas être adaptées au contexte tout en ne produisant pas l'effet attendu. Très souvent, les bénéficiaires de telles initiatives ne sont pas préparé·e·s à la carrière entrepreneuriale en amont. Ils et elles ne le découvrent seulement qu'une fois sélectionné·e·s pour être accompagné·e·s. En conséquence, lorsqu'ils et elles sont

confronté·e·s à la réalité entrepreneuriale, nombreux·ses abdiquent en arguant la complexité du processus. Cette situation ramène sur la table toute la pertinence de l'éducation à l'entrepreneuriat pour les préparer.

Cependant, l'éducation à l'entrepreneuriat a longtemps été moins valorisée en Guinée. Pendant le séjour de résidence, très peu d'universités guinéennes proposaient un programme de formation ou des cours orientés à l'entrepreneuriat ou la création d'entreprises. Toutefois, très récemment, la promotion de l'entrepreneuriat en milieu universitaire prend de l'ampleur, notamment avec l'expérimentation du nouveau statut d'étudiant-entrepreneur. Dans un tel contexte, il est important de se pencher sur les contenus les plus adaptés ainsi que les approches pédagogiques susceptibles de mieux préparer les étudiant·e·s à la carrière entrepreneuriale. En effet, le séjour de résidence a montré que les contenus de cours d'entrepreneuriat et les méthodes pédagogiques utilisées ont besoin d'être améliorés. C'est alors que les approches expérientielles se présentent comme une avenue prometteuse. De ce fait, cette thèse se propose d'en expérimenter une pour évaluer ses effets sur le développement de l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière.

Pour ce faire, la présente étude utilise un devis de recherche mixte en mobilisant des approches quantitatives et qualitatives pour analyser de manière approfondie les relations entre l'éducation à l'entrepreneuriat et le développement de ces indicateurs liés à la carrière entrepreneuriale tout en examinant le rôle des pédagogies expérientielles. Cette orientation vers une mixité se justifie par le souci de répondre à une préoccupation méthodologique relevée dans la littérature qui invitent à cette combinaison pour décortiquer la complexité du phénomène entrepreneurial. Ainsi, les données quantitatives recueillies au travers d'un questionnaire renseigné par les étudiant·e·s avant et après avoir été soumis au traitement (formation à l'entrepreneuriat utilisant une approche pédagogique basée sur l'action, la pratique, l'expérience et la réflexion) sont couplées à des données qualitatives collectées au travers des entretiens auprès de quelques-un·e·s d'entre eux et elles.

Les résultats montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat est globalement efficace pour le choix de carrière indépendamment de la pédagogie adoptée. Cette efficacité transparaît à travers les améliorations observées dans l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière au sein des deux groupes. Ces résultats soutiennent l'idée que l'éducation à l'entrepreneuriat contribue de manière positive à la formation et à la clarté de l'identité de carrière des étudiant·e·s. En revanche, le développement de certaines dimensions de l'AEE nécessite l'utilisation des pédagogies expérientielles.

La recherche offre des contributions significatives tant sur le plan théorique que managérial, tout en soulignant des limites importantes à prendre en compte. Sur le plan théorique, les résultats enrichissent la compréhension du développement de l'AEE en révélant une complexité dans son amélioration à travers l'éducation à l'entrepreneuriat. Les méthodes pédagogiques expérientielles se distinguent en favorisant le développement de certaines dimensions de l'AEE, tandis que les approches classiques renforcent les connaissances théoriques sans nécessairement impacter l'AEE. Cette constatation élargit également la théorie de l'identité en montrant l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la formation de l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Ce faisant, elle met en exergue le rôle clé des interactions éducatives et des mentors.

Au niveau managérial, les résultats suggèrent que l'intégration de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes académiques peut améliorer les perspectives de carrière des personnes étudiantes. Les pédagogies expérientielles sont particulièrement recommandées pour leur efficacité dans le renforcement de l'AEE. Toutefois, leur mise en œuvre nécessite des ressources et une préparation accrues. De plus, l'adaptation de l'éducation à l'entrepreneuriat aux besoins spécifiques des personnes étudiantes, en tenant compte de leur niveau d'avancement entrepreneurial, est également essentielle. Enfin, la collaboration avec l'écosystème entrepreneurial peut enrichir l'apprentissage

des personnes étudiantes en offrant des expériences pratiques et des opportunités de mentorat.

Cela dit, la présente recherche a plusieurs limites à considérer, notamment le risque de biais lié à la présence du chercheur en tant qu'enseignant et chercheur dans le même contexte. De plus, les biais de non-réponse, la composition hétérogène des groupes et la limitation temporelle de l'étude soulignent la nécessité d'une interprétation prudente des conclusions. Enfin, l'utilisation d'échelles adaptées et la diversité des niveaux d'avancement des personnes étudiantes dans le processus entrepreneurial représentent des défis méthodologiques importants à considérer dans les recherches futures.

## RÉSUMÉ

De plus en plus utilisées en éducation à l'entrepreneuriat, les pédagogies expérientielles visent à préparer efficacement les étudiant·e·s à la carrière entrepreneuriale par une combinaison de théorie et de pratique. Toutefois, la recherche dans ce domaine fait face à des défis conduisant à des résultats souvent mitigés. En réponse aux appels des chercheur·e·s, la présente thèse rapporte les résultats d'une quasi-expérimentation prétest/posttest avec groupe témoin non équivalent auprès de personnes étudiantes guinéennes couplée à une étude de cas multiples. Le but poursuivi est d'évaluer l'effet des pédagogies expérientielles pour les préparer à la carrière entrepreneuriale ainsi que d'examiner leurs perceptions quant au développement de leur auto-efficacité entrepreneuriale, identité entrepreneuriale et cristallisation de leur carrière ainsi que les facteurs qui y contribuent.

À cet effet, deux approches pédagogiques (classiques contre expérientielles) sont comparées. Les résultats montrent que l'identité entrepreneuriale des étudiant·e·s ainsi que la clarté de leur identité de carrière s'améliorent indépendamment de la méthode d'enseignement utilisée. En revanche, l'auto-efficacité entrepreneuriale augmente plutôt avec les approches expérientielles. Ainsi, les résultats montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat contribue de manière positive à la formation et à la clarté de l'identité de carrière des étudiant·e·s. En revanche, pour ce qui est du développement de l'AEE, les résultats suggèrent une efficacité plus marquée des pédagogies expérientielles. Ce faisant, ces résultats ont des implications pratiques importantes pour l'éducation à l'entrepreneuriat. Ils suggèrent que les programmes éducatifs devraient privilégier les approches pédagogiques expérientielles qui semblent plus efficaces.

**Mots clés :** apprentissage expérientiel ; éducation à l'entrepreneuriat ; auto-efficacité entrepreneuriale ; identité entrepreneuriale ; cristallisation de carrière.

## ABSTRACT

Increasingly used in entrepreneurship education, experiential pedagogies aim to effectively prepare students for entrepreneurial careers through a combination of theory and practice. However, research in this field faces challenges leading to often mixed results. In response to calls from researchers, this thesis reports the results of a quasi-experimental pretest/posttest with a non-equivalent control group of Guinean students, coupled with a multiple-case study. The aim was to assess the effectiveness of experiential pedagogies in preparing them for an entrepreneurial career, and to examine their perspectives on the development of their entrepreneurial self-efficacy, entrepreneurial identity, and crystallization of their career identity, as well as the factors that contribute to this.

To this end, two pedagogical approaches (traditional versus experiential) were compared. The results showed that students' entrepreneurial identity and clarity of career identity improved irrespective of the teaching method used. On the other hand, entrepreneurial self-efficacy tends to increase with experiential approaches. The results show that entrepreneurship education makes a positive contribution to the formation and clarity of students' career identity. On the other hand, when it comes to the development of AEE, the results suggest a more marked effectiveness of experiential pedagogies. In so doing, these results have important practical implications for entrepreneurship education. They suggest that educational programs should favor experiential pedagogical approaches, which appear to be more effective.

**Keywords:** experiential learning; entrepreneurship education; entrepreneurial self-efficacy; entrepreneurial identity; career identity crystallization.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	3
RÉSUMÉ .....	7
ABSTRACT.....	8
LISTE DES TABLEAUX.....	12
LISTE DES FIGURES.....	14
LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	15
REMERCIEMENTS .....	18
INTRODUCTION .....	20
<b>PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE.....</b>	<b>25</b>
1.1. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT ET EMPLOYABILITÉ DES DIPLOMÉS UNIVERSITAIRES .....	25
1.2. PROMOTION DE L'ENTREPRENEURIAT EN GUINÉE .....	28
1.3. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT EN GUINÉE.....	38
1.4. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT À L'UNIVERSITÉ GÉNÉRAL LANSANA CONTÉ DE SONFONIA .....	43
<b>DEUXIÈME CHAPITRE CONTEXTE THÉORIQUE .....</b>	<b>51</b>
2.1. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT ET PÉDAGOGIES EXPÉRIENTIELLES.....	51
2.1.1. Éducation à l'entrepreneuriat .....	52
2.1.2. Pédagogies expérientielles et éducation à l'entrepreneuriat .....	58
2.2. FONDEMENTS THÉORIQUES .....	62
2.2.1. Théorie de l'apprentissage expérientiel .....	62
2.2.2. Modèle de l'évènement entrepreneurial.....	71
2.2.3. Théorie du comportement planifié .....	73
2.2.4. Théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC).....	76
2.2.5. Théorie de l'identité .....	84
2.3. HYPOTHÈSES, OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	90
2.3.1. L'auto-efficacité entrepreneuriale .....	90
2.3.2. Identité entrepreneuriale.....	97

<b>TROISIÈME CHAPITRE CADRE OPÉRATOIRE .....</b>	<b>107</b>
3.1. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE.....	107
3.2. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	109
3.3. DEVIS DE RECHERCHE .....	111
3.3.1. Recherche expérimentale .....	113
3.3.2. Recherche par étude de cas .....	123
3.4. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION PROPOSÉE .....	126
3.4.1. Notions fondamentales en entrepreneuriat.....	131
3.4.2. Démarches entrepreneuriales .....	132
3.4.3. Processus entrepreneurial.....	132
3.5. COLLECTE DE DONNÉES .....	137
3.5.1. Variables et échelle de mesure.....	137
3.5.2. Méthodes de collecte des données .....	140
3.6. ANALYSE DES DONNÉES .....	141
3.6.1. Analyse des données quantitatives.....	141
3.6.2. Analyse des données qualitatives.....	142
<b>QUATRIÈME CHAPITRE RÉSULTATS.....</b>	<b>144</b>
4.1. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE.....	144
4.1.1. Description de l'échantillon .....	144
4.1.2. Analyse des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat .....	150
4.1.3. Analyse des effets des pédagogies expérientielles.....	157
4.1.4. Synthèse des résultats de l'analyse quantitative.....	166
4.2. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE.....	167
4.2.1. Développement de l'AEE .....	168
4.2.2. Développement de l'identité entrepreneuriale .....	179
4.2.3. Développement de la cristallisation de carrière .....	190
4.2.4. Synthèse des analyses qualitatives .....	199
<b>CINQUIÈME CHAPITRE DISCUSSION .....</b>	<b>203</b>
5.1. APPORTS SPÉCIFIQUES .....	203
5.1.1. En rapport avec l'auto-efficacité entrepreneuriale .....	204
5.1.2. En rapport avec l'identité entrepreneuriale .....	206

5.1.3. En rapport avec la cristallisation de carrière.....	209
5.2. CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE .....	212
5.2.1. Implications théoriques .....	213
5.2.2. Implications managériales.....	216
5.3. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	218
5.4. PISTES FUTURES DE RECHERCHE .....	222
CONCLUSION.....	224
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	228
ANNEXE A .....	258
CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINES .....	258
ANNEXE B.....	260
QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE .....	260
ANNEXE C.....	271
GUIDE D'ENTRETIEN .....	271
ANNEXE D .....	276
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT ÉLECTRONIQUE POUR LA PARTICIPATION AU SONDAGE.....	276
ANNEXE E.....	280
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION AUX ENTRETIENS QUALITATIFS.....	280
ANNEXE F .....	284
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE .....	284
ANNEXE G .....	286
AUTORISATION POUR LA COLLECTE DE DONNÉES AU SEIN DE L'UGLC- SC.....	286
ANNEXE H .....	288
AUTORISATION POUR LA COLLECTE DE DONNÉES AU SEIN DE L'UK..	288
ANNEXE I.....	290
AUTORISATION POUR LA RÉALISATION DU SÉJOUR DE RÉSIDENCE EN ENTREPRISE.....	290

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Programmes de formations proposés par l'UGLC-SC.....	44
Tableau 1.2. Répartition des programmes de premier cycle au sein des deux universités .....	127
Tableau 3.1. Comparaison des deux groupes sur des variables sociodémographiques (étude pilote) .....	129
Tableau 3.2. Comparaison des deux universités sur quelques variables d'intérêts ..	130
Tableau 3.3. Description du programme et de l'approche pédagogique.....	136
Tableau 4.1. Comparaison des groupes sur des variables qualitatives ( $\chi^2$ ).....	147
Tableau 4.2. Comparaison des groupes sur des scores moyens (T-Tests).....	147
Tableau 4.3. Matrice de corrélation .....	149
Tableau 4.4. Distribution des scores d'AEE avant et après l'intervention .....	151
Tableau 4.5. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de reconnaissance des opportunités .....	152
Tableau 4.7. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de planification.....	152
Tableau 4.8. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de définition de l'entreprise .....	153
Tableau 4.9.. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de compétences conceptuelles/humaines .....	153

Tableau 4.10. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de compétences financières.....	153
Tableau 4.11. Évolution de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans les deux groupes expérimentaux .....	154
Tableau 4.12. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'identité entrepreneuriale .....	156
Tableau 4.13. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la cristallisation de carrière .....	157
Tableau 4.14. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Opportunités.....	158
Tableau 4.15. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Planification .....	160
Tableau 4.16. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Définition de l'entreprise.....	160
Tableau 4.17. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Compétences conceptuelles/humaines.....	162
Tableau 4.17. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Compétences financières .....	163
Tableau 4.18. Effet des pédagogies expérientielles sur l'identité entrepreneuriale ..	164
Tableau 4.19. Effet des pédagogies expérientielles sur la cristallisation carrière.....	165
Tableau 4.20. Statut de confirmation des hypothèses .....	167
Tableau 4.21. Évolution de la perception de l'AEE des personnes étudiantes .....	177
Tableau 4.22. Évolution de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes ....	188
Tableau 4.23. Évolution de la cristallisation de carrière des personnes étudiantes ..	197

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1. Cycle de l'apprentissage expérientiel .....	65
Figure 2.2. Styles d'apprentissage .....	69
Figure 2.3. Rôles des éducateurs dans le cycle d'apprentissage .....	70
Figure 2.4. Modèle de recherche.....	105
Figure 4.1. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE-Reconnaissance d'opportunité.....	159
Figure 4.2. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE-Définition de l'entreprise.....	161
Figure 4.3. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE-Compétences financières .....	163
Figure 4.4. Facteurs contribuant à l'évolution de l'AEE, l'identité et la cristallisation en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat .....	202

## **LISTE DES ABBRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AEE	: Auto-efficacité entrepreneuriale
AGUIPE	: Agence Guinéenne pour la Promotion de l'Emploi
AN	: Assemblée Nationale
ANCOVA	: Analyse de la Covariance
APIP	: Agence pour le Promotion des Investissements Privés
APS	: Abstrait/Passif/Secondaire
BSTP	: Bourse de sous-traitance et de partenariat
CAB	: Cabinet
CAP	: Concret/Actif/Primaire
CEREH	: Comité éthique de la recherche avec des êtres humains
CFE	: Centre de Formalité des Entreprises
CGA	: Centres de Gestion Agréés
CC	: Cristallisation de carrière
Enabel	: Agence Belge de Développement
Diff	: Différence
DRH	: Direction des Ressources Humaines
EPTC	: Énoncé de politique des trois conseils
FODIP	: Fonds de développement industriel et des PME
FONIJ	: Fonds national pour l'insertion des jeunes

GIE	: Groupement d'intérêt économique
IE	: Identité Entrepreneuriale
IEA	: Intervention Entrepreneuriat Agricole
IEF	: Intervention Entrepreneuriat Féminin
IEU	: Intervention Entrepreneuriat Urbain
InRPME	: Institut de Recherche sur les PME
Intégra	: Projet d'Intégration Socio-Professionnelle
ITC	: International Trade Centre
JBV	: Journal of Business Venturing
LARSSHE	: Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales, Humaines et Économiques
LASAG	: Laboratoire d'Analyse SocioAnthropologique de Guinée
Ln	: Logarithme népérien
MCIPPP	: Ministère en charge des investissements et des partenariats publics-privés
MEE	: Modèle de l'évènement entrepreneurial
MPME	: Micro, Petite et Moyenne Entreprise
OIM	: Organisation International pour les Migrations
ONUDI	: Organisation des nations-unies pour le Développement Industriel
PME	: Petite et Moyenne Entreprise
PNUD	: Programme des Nations-Unies pour le Développement
PRECOP	: Projet de renforcement de la compétitivité des PME
PRG	: Présidence de la République de Guinée

RNIG	: Réseau National des Incubateurs de Guinée
SADEN	: Salon des Entrepreneurs
SARL	: Société à Responsabilité Limitée
SGG	: Secrétariat Général du Gouvernement
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
SRE	: Service des relations avec les entreprises
TCP	: Théorie du comportement planifié
TSC	: Théorie Sociale Cognitive
TSCC	: Théorie Sociale Cognitive de la Carrière
UDS	: Université de Sherbrooke
UGLC-SC	: Université Général Lansana Conté – Sonfonia Conakry
UK	: Université de Kindia
UNCDF	: Fonds d'équipement des nations-unies
UNOPS	: bureau des nations-unies pour les services d'appui aux projets
UQTR	: Université du Québec à Trois-Rivières
USD	: United States Dollar

## REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce projet doctoral a été un long un laborieux parcours. Je n'aurais pas pu aller au bout de ce parcours sans le soutien et l'accompagnement de plusieurs personnes. Aussi, je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers mon directeur de recherche, Monsieur Étienne St-Jean, pour son accompagnement bienveillant et rigoureux tout au long de cette thèse. Ses remarques pertinentes et constructives ont grandement contribué à l'enrichissement de ce travail. De plus, les opportunités qu'il m'a ouvertes ont permis d'améliorer mes capacités dans plusieurs domaines.

Je souhaite également exprimer mes sincères remerciements à mon codirecteur de recherche, Monsieur Ahmadou Oury Koré Bah, qui a accepté de m'encadrer dès le début de mon projet doctoral en Guinée. Ses orientations et conseils ont été d'une aide précieuse, notamment pour faciliter mon intégration sur mon terrain de recherche.

Je suis également reconnaissant envers les membres du jury pour l'attention qu'ils et elles ont portée à ce travail et pour leurs précieuses contributions. Notamment, madame Cécile Fonrouge, Monsieur Jean Bibeau, Monsieur Olivier Toutain et Monsieur Oumar Doumbouya.

J'adresse également mes remerciements à l'Université du Québec à Trois-Rivières pour son soutien constant tout au long de ma formation et de ma recherche. Mes remerciements s'étendent également aux chercheur·e·s de l'Institut de recherche sur les PME (INRPME), ainsi qu'à mes enseignant·e·s du programme de doctorat en administration, pour leur contribution à mon développement académique.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance envers le Professeur Daniel Lamah, actuel recteur de l'UGLC-SC et ancien recteur de l'UK, M. Lonseny Kéita, directeur du service de relations avec les entreprises de l'UGLC-SC et Monsieur Aïssata Mady

Camara, professeur titulaire du cours d'entrepreneuriat pour leur appui et leur implication dans ma recherche.

À ma conjointe Sény Béatrice et mes enfants, Geneviève Odette et Siba Richard, je témoigne toute ma gratitude pour leur soutien indéfectible tout au long de ce parcours doctoral. Mes remerciements vont également à ma sœur Odette, mon frère Fassou Pascal et mon neveu Moïse Junior pour leur compréhension et leur soutien pendant mon absence. Par la même occasion j'adresse mes remerciements à ma grand-mère Odette, mes oncles Moussa, Antoine, Michel, Nestor, Samouka, Dalmeda, Jacques, mes tantes Delphine, Djénabou, Odette et Gladis mes beaux-parents Richard, Fara, Patherne, Mathias, Hervé, ma belle-mère KolKol Judes pour leur soutien et encouragement tout le long de la réalisation de la présente thèse.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à mes camarades du doctorat en administration pour leur soutien et leur camaraderie.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement les membres du Laboratoire d'Analyse SocioAnthropologique de Guinée (LASAG) de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia Conakry et du Laboratoire de Recherche en Sciences Sociales, Humaines et économiques (LARSSHE) de l'Université de Kindia pour leur accueil pendant mes séjours de terrain, en particulier Ibrahima Sory Condé, Mohamed Manéah Diakité, Tamba Alima Kamano, Moussa Dallo Gamamou et Molou 2 Guilavogui ainsi que tou-te-s ceux et celles qui ont contribué sous quelques formes que ça soit à l'aboutissement du présent projet.

Merci à tous pour votre soutien et votre contribution à la réussite de ce travail de recherche.

## INTRODUCTION

L'éducation à l'entrepreneuriat suscite de l'intérêt auprès des décideur·se·s, chercheur·e·s, éducateur·e·s et étudiant·e·s, en raison de son impact potentiel sur le développement des compétences entrepreneuriales et la stimulation de la croissance économique (Bae et al., 2014; Walter et Dohse, 2012). En particulier, les décideur·e·s politiques l'utilisent comme un levier stratégique pour stimuler l'innovation et l'activité économique (Pedersen et Lindquist, 2012). Dans les économies en développement, elle est utilisée comme moyen de lutte contre la pauvreté et le chômage, surtout de certaines couches sociales comme les jeunes (Acs et al., 2018; Bruton et al., 2018).

Les chercheur·e·s, de leur côté, explorent comment l'éducation à l'entrepreneuriat peut favoriser le développement des connaissances, aptitudes et orientation entrepreneuriale des étudiant·e·s vers la carrière entrepreneuriale (Hägg et Kurczewska, 2022). Les éducateur·e·s en entrepreneuriat cherchent constamment pour leur part à améliorer les méthodes d'enseignement pour maximiser l'impact sur les étudiant·e·s (Fayolle, 2007). Cela implique l'intégration de méthodes pédagogiques variées, allant des approches expérientielles aux méthodes plus classiques, afin d'adresser les besoins divers des apprenant·e·s (Fayolle et Gailly, 2015; Hägg et Gabrielsson, 2020).

En parallèle, les étudiant·e·s sont de plus en plus attiré·e·s par l'éducation à l'entrepreneuriat, non seulement pour acquérir des compétences techniques, mais aussi pour développer une identité de carrière claire ainsi que renforcer leur confiance en leur potentiel entrepreneurial (Sá et Holt, 2019; Zhao et al., 2005). Dans cette perspective, les pédagogies expérientielles constituent une avenue prometteuse. En effet, il est désormais bien établi dans la littérature que l'entrepreneuriat peut faire l'objet d'enseignement. À cet effet, des chercheur·e·s encouragent ce type d'enseignement (Henry, Hill, et Leitch, 2005a, 2005b). Cette invitation est soutenue par le fait que l'entrepreneur·e a besoin de connaissances et de compétences qu'il ou

elle acquiert au cours d'un processus d'apprentissage (Gartner, 1988). Toutefois, le débat reste encore ouvert quant aux méthodes pédagogiques les plus adaptées pour enseigner l'entrepreneuriat de manière à produire les effets souhaités. Ainsi, des chercheur·e·s explorent l'efficacité de différentes approches pour mieux préparer les étudiant·e·s à l'entrepreneuriat comme choix de carrière entrepreneuriale (voir Mukesh et al., 2020).

Pour étudier l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat et par extension celui des pédagogies expérientielles, les chercheur·e·s utilisent plusieurs indicateurs à partir desquels celui-ci peut être observé. De ceux-ci, l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE) qui réfère à la confiance d'une personne en ses capacités à réaliser avec succès des tâches entrepreneuriales, compte parmi les plus utilisés (St-Jean et al., 2022; Zhao et al., 2005). Une AEE développée chez les étudiant·e·s signifie être mieux préparé·e·s à relever les défis de l'entrepreneuriat, notamment dans un contexte où les opportunités d'emploi peuvent être limitées, comme c'est souvent le cas dans les pays en développement (Valerio et al., 2014). C'est en cela qu'elle est considérée comme un prédicteur important du choix de la carrière entrepreneuriale.

Par ailleurs, des revues systématiques de la littérature comme celle réalisée par Nabi *et al.* (2017) invitent à explorer d'autres indicateurs pour mieux appréhender les impacts de l'éducation à l'entrepreneuriat. À cet effet, l'identité entrepreneuriale est de plus en plus étudiée en entrepreneuriat (Davis, 2019; Mmbaga *et al.*, 2020; Radu-Lefebvre *et al.*, 2021). Elle réfère à la manière dont les personnes se perçoivent en tant qu'entrepreneur·e·s. Cette perception influe sur la manière dont elles s'engagent dans l'entrepreneuriat et sur leur persévérance face aux obstacles (Donnellon et al., 2014). Une identité entrepreneuriale bien définie est donc essentielle pour l'engagement et la réussite dans ce domaine. Aussi, elle est considérée comme un prédicteur important du choix de la carrière entrepreneuriale. En effet, comme le soutiennent Leitch et Harrison (2016), les identités des humains guident leurs comportements. De plus, l'éducation à

l'entrepreneuriat joue un rôle important dans sa découverte et sa construction (Davis, 2019; Donnellon et al., 2014; Radu-Lefebvre et al., 2021).

Ainsi, la présente étude aborde l'éducation à l'entrepreneuriat en examinant le rôle des approches pédagogiques. Particulièrement, elle s'intéresse à l'efficacité des pédagogies expérientielles pour préparer les étudiant·e·s à la carrière entrepreneuriale. De ce fait, elle examine leur effet sur le développement de l'AEE ainsi que l'identité de carrière en lien avec l'entrepreneuriat. En rapport avec l'identité de carrière, elle aborde l'identité entrepreneuriale ainsi que la cristallisation de carrière. Cette dernière est importante car, elle permet d'améliorer les objectifs de carrière (Taylor, 1988). La cristallisation de carrière concerne la clarté et la précision des objectifs de carrière des étudiant·e·s (Barrett et Tinsley, 1977b). En effet, une carrière cristallisée, soit claire et précise facilite la formation de l'identité liée à une profession (Landine, 2016), dans ce cas-ci, celle liée à l'entrepreneuriat. Étudier la cristallisation de carrière est donc important et surtout dans le contexte des pays en développement, où les trajectoires professionnelles peuvent être incertaines et les ressources limitées (Patton et McMahon, 2021). Dans un tel contexte, aider les étudiant·e·s à clarifier leur identité de carrière est donc primordial pour leur développement personnel et professionnel.

L'objectif visé par l'étude est double. D'abord, évaluer les impacts de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'AEE des étudiant·e·s, leur identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière tout en explorant la contribution des pédagogies expérientielles dans le renforcement de ces impacts. Ensuite, explorer et analyser les perceptions des étudiant·e·s sur la manière dont leur AEE, identité entrepreneuriale et cristallisation de carrière se sont développées tout en regardant le rôle de la pédagogie usitée dans ce processus.

Étudier l'AEE, l'identité entrepreneuriale, et la cristallisation de carrière dans un contexte pédagogique revêt une importance majeure. En éducation à l'entrepreneuriat, comprendre comment ces variables se développent et sont

influencées par différentes approches pédagogiques est essentiel pour concevoir des programmes d'enseignement efficaces. Par exemple, l'AEE, est influencée par les expériences éducatives des étudiant·e·s. L'exposition à des tâches entrepreneuriales réalistes et la participation à des simulations d'entreprise sont susceptibles d'améliorer la confiance des étudiant·e·s dans leurs compétences entrepreneuriales (Newman et al., 2019). Ainsi, l'analyse de l'impact des différentes méthodes pédagogiques sur l'AEE permet d'identifier les approches les plus efficaces pour la renforcer (Bandura, 1977; Zhao et al., 2005).

De même, l'identité entrepreneuriale se forme et évolue en fonction des interactions et des expériences des étudiant·e·s dans le cadre éducatif (Chen et al., 2021). Des activités pratiques, des rencontres avec des entrepreneur·e·s expérimenté·e·s et des projets réels peuvent aider les étudiant·e·s à se percevoir en tant qu'entrepreneur·e·s et à intégrer cette identité dans leur conception de soi (Donnellon et al., 2014). Quant à la cristallisation de carrière, elle est primordiale pour aider les étudiant·e·s à clarifier leurs objectifs professionnels. Dans un contexte pédagogique, il est important d'offrir des occasions de réflexion et d'exploration de carrière. Cela aide les étudiant·e·s à définir plus clairement leur parcours professionnel futur. C'est particulièrement vrai en entrepreneuriat, où la voie à suivre peut-être moins définie que dans d'autres carrières (Schroder et Schmitt-Rodermund, 2006).

Cette étude se distingue des travaux antérieurs sur différents aspects. D'abord, elle compare différentes approches pédagogiques pour examiner comment elles affectent différemment l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Cette perspective est moins courante dans la littérature en éducation à l'entrepreneuriat. La plupart des travaux antérieurs n'établissent pas de comparaison directe entre ces approches. Soit, elle étudie l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat de manière globale ou étudie l'efficacité d'une approche pédagogique particulière sans la comparer à une autre. Dans la même veine, très peu d'études explorent le développement de la cristallisation de carrière. De plus, en utilisant une approche de recherche mixte, alliant

méthodes quantitatives et qualitatives, la présente étude permet une compréhension plus nuancée de l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat. En outre, le choix de la Guinée comme contexte d'étude enrichit la recherche et offre de précieux enseignements sur les dynamiques propres à un pays en développement, un cadre souvent négligé dans la littérature sur l'éducation à l'entrepreneuriat.

La présente thèse aborde ces différents aspects susmentionnés à travers cinq chapitres. Le premier aborde la problématique managériale qui motive la réalisation de l'étude. Le deuxième, quant à lui, se consacre au cadre théorique. Il présente une synthèse de la littérature sur l'éducation à l'entrepreneuriat et les pédagogies expérientielles. Ensuite, expose les principales théories servant de base aux relations théorisées entre les différents concepts, et se termine par le développement des hypothèses, ainsi que la formulation des questions et objectifs de recherche. Le troisième chapitre fait une présentation détaillée du devis de recherche, des aspects épistémologiques, ainsi que des considérations éthiques. Le quatrième chapitre se penche quant à lui sur la présentation des résultats de la recherche. Le cinquième chapitre pour sa part porte sur la discussion des résultats, en montrant comment ceux-ci s'alignent ou contrastent avec les travaux antérieurs, tout en abordant les implications théoriques et managériales. Il souligne aussi les limites et pistes de recherches futures. Le document s'achève avec une conclusion qui rappelle les principaux résultats tout en abordant l'originalité de la recherche.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE**

Ce premier chapitre présente la problématique managériale qui justifie la réalisation de cette étude. Il aborde successivement trois points. D’abord, il présente que l’entrepreneuriat suscite l’intérêt des autorités gouvernementales qui la considèrent comme une solution aux difficultés rencontrées par les diplômés universitaires sur le marché de l’emploi. Ensuite, il se penche sur les politiques mises en œuvre par le gouvernement guinéen pour promouvoir l’entrepreneuriat. Enfin, il traite de la place accordée à l’éducation à l’entrepreneuriat au sein des Universités guinéennes en général, et celle de l’Université Général Lansana Conté de Sonfonia en particulier, qui constitue le terrain d’étude.

#### 1.1. ÉDUCATION À L’ENTREPRENEURIAT ET EMPLOYABILITÉ DES DIPLOMÉS UNIVERSITAIRES

À l’instar de celles d’autres pays en développement, les autorités guinéennes font face au problème d’emploi des diplômé·e·s universitaires qui deviennent de plus en plus nombreux/ses (Barry, 2016). La fonction publique et le secteur privé ne sont plus en mesure d’absorber la masse de gradué·e·s des universités et centres de formation professionnelle mis sur le marché de l’emploi chaque année. Les données les plus récentes indiquent des taux d’emploi et de chômage respectivement de 62,3% et 5,5%<sup>1</sup>. Les diplômé·e·s universitaires et des écoles professionnelles sont les plus touché·e·s par le chômage. Ils et elles représentent respectivement 34,7% et 27,7% des chômeur·e·s (AGUIPE<sup>2</sup>, 2019), soit près de deux tiers (62,4%). Ainsi, l’entrepreneuriat

---

<sup>1</sup> Trading Economics (2024). Guinée : taux de chômage. Consulté sur le 23-06-2024 sur <https://fr.tradingeconomics.com/guinea/unemployment-rate>

<sup>2</sup> Agence Guinéenne pour la Promotion de l’Emploi

et le travail indépendant se présentent comme des alternatives à leur employabilité (Banque mondiale, 2019; Diallo, 2020; Tambwe, 2019).

Recourir à l'entrepreneuriat comme moyen pour améliorer l'employabilité des diplômé·e·s universitaires nécessite que ces dernier·e·s soient incité·e·s à s'y orienter comme choix de carrière. Ainsi, plusieurs universités dans différentes parties du monde ont introduit l'éducation à l'entrepreneuriat dans leurs programmes de formation (Chambard, 2013; Verzat *et al.*, 2016). En France par exemple, quelques progrès ont été constatés dans ce sens. La loi du 4 Août 2008 définissant le statut d'auto-entrepreneur (Verzat *et al.*, 2016), l'adoption en 2009 du statut d'étudiant-entrepreneur (Chambard, 2013), les assises entrepreneuriales de 2013 et la loi de la refondation de l'école de la République (Verzat *et al.*, 2016) ont contribué peu à peu à l'intégration de l'entrepreneuriat dans le système éducatif. De plus, il est envisagé de faire de l'entrepreneuriat un enseignement pour tous les programmes d'éducation (Chambard, 2013) de l'école primaire à l'Université (Verzat *et al.*, 2016).

Certains pays africains déploient des efforts semblables pour promouvoir l'éducation entrepreneuriale. Au Maroc, depuis la loi 01/00 sur la réforme de l'enseignement supérieur en 2000, quelques universités ont introduit l'entrepreneuriat dans leurs programmes de formation (Bellache, 2018). Depuis 2011, tous les programmes de formation des universités intègrent des cours de sensibilisation à l'entrepreneuriat (Bellache, 2018; Zahrane, 2019). Récemment, en plus des universités, les écoles primaires et secondaires abondent dans le même sens (Infomédiaire, 2018<sup>3</sup>; Soussi et Fadili, 2018).

Le Maroc n'est pas un cas isolé en matière de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique. Sur le continent, d'autres pays ont réalisé des progrès dans ce sens. En Éthiopie par exemple, toutes les universités publiques proposent des

---

<sup>3</sup> Infomédiaire. (2018). Éducation : Le Maroc intègre l'entrepreneuriat dans ses écoles. *Infomédiaire*. Consulté le 02-02-2020 sur : <https://www.infomediaire.net/education-le-maroc-integre-lentrepreneuriat-dans-ses-ecoles/>

formations à l'entrepreneuriat. Toutefois, contrairement au Maroc, ces formations ne sont pas incluses dans tous les programmes. Ce sont uniquement les étudiant·e·s des facultés de gestion et d'économie qui en bénéficient (Gerba, 2012 ; Tarekegne et Gelaneh, 2019). De même, l'enseignement de l'entrepreneuriat prend de l'ampleur au sein des universités kenyanes. Le pays est l'un des premiers en Afrique à avoir introduit l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes universitaires. Depuis 1990, l'une des universités du pays a expérimenté un programme en entrepreneuriat de deuxième cycle permettant à des étudiant·e·s d'obtenir un diplôme en entrepreneuriat à la fin de leur formation (Bwisa, 2010).

En Afrique occidentale, la promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat progresse également. Certains pays sont par ailleurs très avancés dans ce domaine. Au Nigeria par exemple, depuis 2006, les autorités gouvernementales ont exigé aux universités d'introduire des formations à l'entrepreneuriat dans les programmes afin d'améliorer les compétences entrepreneuriales des étudiant·e·s. Depuis, toutes les universités du pays proposent de telles formations pour tous les programmes (Oguntimehin et Oyejoke, 2018). De même au Ghana, de plus en plus d'établissements de l'enseignement supérieur ont intégré des programmes en entrepreneuriat (Denanyoh *et al.*, 2015). Certains établissements font encore mieux en proposant un accompagnement entrepreneurial au travers de la création de centres d'entrepreneuriat, des incubateurs et des pépinières pour soutenir les projets entrepreneuriaux des étudiant·e·s (Nyadu-Addo et Mensah, 2018).

Toutefois, l'éducation entrepreneuriale est encore loin d'avoir trouvé la place qu'il lui faut dans les systèmes éducatifs africains. Quand bien même l'enseignement a intégré des programmes de formation universitaires de beaucoup de pays, force est de constater qu'il n'a pas intégré tous les programmes de formation (Evou et Tagne, 2017 ; Tarekegne et Gelaneh, 2019). Les formations proposées se résument en général à un seul cours avec un volume horaire insuffisant pour préparer les étudiant·e·s à l'entrepreneuriat (Tarekegne et Gelaneh, 2019). En outre, ce sont principalement les

universités qui ont pour la plupart adopté des programmes de formation en entrepreneuriat. L'enseignement préuniversitaire est en marge (Soussi et Fadili, 2018). De plus, les cours sont essentiellement diffusés en utilisant l'enseignement magistral (Rahman, 2020). Or, l'enseignement de l'entrepreneuriat implique fondamentalement une démarche basée sur l'expérimentation et la mise en action (Kubberød et Pettersen, 2018; Kyguolienė et Švipas, 2019; Pittaway et Cope, 2007).

## 1.2. PROMOTION DE L'ENTREPRENEURIAT EN GUINÉE

Le gouvernement guinéen déploie beaucoup d'efforts pour promouvoir l'entrepreneuriat afin de faire face à la pauvreté qui touche quelques 43,7% de sa population et qui reste alors un défi majeur à relever (Banque mondiale, 2021)<sup>4</sup>. Toutefois, ces efforts sont davantage orientés dans d'autres directions que vers l'éducation à l'entrepreneuriat. Les lignes ci-dessous passent en revue les actions entreprises en Guinée pour soutenir l'activité entrepreneuriale tout en mettant cette situation en exergue.

Depuis 1984, le pays a lancé une série de réformes visant à créer un environnement favorable à l'épanouissement de l'entrepreneuriat. L'actuelle politique commerciale en œuvre s'inscrit en continuité de ces réformes. En outre, une série de décrets présidentiels et d'arrêtés ministériels ont été adoptés pour encourager les investissements. Par exemple, depuis 2015, la promulgation par la loi<sup>5</sup> sur le code des investissements traduit la volonté du gouvernement guinéen de promouvoir les investissements et améliorer la compétitivité économique. Dans son essence même, ledit code vise à favoriser la création, l'extension, la diversification et la modernisation des entreprises et PME (Guinée : code des investissements, 2015). Les dispositions du

---

<sup>4</sup> Banque mondiale. (2021). Ratio de la population pauvre en fonction du seuil de pauvreté national (% de la population) —Guinea [Institutionnel]. Banque mondiale - Données. Consulté le 18-12-2021 sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.NAHC?locations=GN>

<sup>5</sup> Loi L/2015/N°008/AN

code accordent des avantages et garanties aux investisseurs. Ainsi, elles encouragent et incitent à la création d'entreprises.

À la fin de l'année 2016, le gouvernement guinéen a pris des dispositions pour moderniser et faciliter les échanges commerciaux. Entre autres, l'institution par décret<sup>6</sup> d'un Guichet unique électronique des formalités, procédures et opérations du commerce. Celui-ci a pour vocation de réunir les différents acteurs et actrices du commerce extérieur autour d'une même plateforme d'accès aux services du commerce international sans se déplacer. Cela facilite la gouvernance des affaires, réduit les coûts de transaction et améliore les profits des différents acteurs et actrices que sont les importateurs/trices, exportateurs/trices, transitaires, opérateurs/trices portuaires et aéroportuaires, banques commerciales, port autonome, douanes, ministères et agences de régulation (SGG<sup>7</sup>, 2016).

En 2017, l'État guinéen a décrété<sup>8</sup> la constitution des centres de gestions agréés (CGA) pour apporter une assistance aux petites et moyennes entreprises (PME) exerçant une activité sur le territoire national. Ces centres ont la responsabilité d'apporter un appui à ces PME en matière de gestion et de formation dans les domaines financiers, comptables, juridiques et fiscaux. L'action des CGA devrait permettre aux PME de mieux se structurer et de réduire le taux de mortalité des entreprises (SGG, 2017).

De plus, le décret<sup>9</sup> portant sur la constitution d'une SARL (Société à responsabilité limitée)<sup>10</sup> détermine la forme, l'établissement des statuts (par acte notarié ou sous seing privé) et la fixation du capital et des parts sociales pour lesquels les associés disposent de la liberté de fixer les valeurs (montant du capital social et valeur

---

<sup>6</sup> Décret D/2016/385/PRG/SGG

<sup>7</sup> Secrétariat Général du Gouvernement

<sup>8</sup> Décret D/2017/038/PRG/SGG

<sup>9</sup> Décret D/2017/114/PRG/SGG

<sup>10</sup> Société par actions en contexte du Québec

nominale des parts) apporte également des éléments d'amélioration (SGG, 2017). Cette disposition a largement contribué à la facilitation de la création de cette forme d'entreprise. Ainsi, de 2014 à 2019, les SARL représentent un peu plus d'un quart (27%) des entreprises formalisées en Guinée (APIP<sup>11</sup>, 2019).

Outre ces dispositions susmentionnées, la mise en place d'institutions et de fonds pour promouvoir les investissements constituent aussi des moyens utilisés par les autorités guinéennes pour favoriser le développement des PME avec l'espoir d'inciter à l'entrepreneuriat. Par exemple, l'Agence de Promotion des Investissements Privés (APIP) est chargée de mettre en œuvre la politique du gouvernement en matière de développement des investissements privés, de la promotion de l'entrepreneuriat et de l'appui aux entreprises. Depuis sa création par décret en 2014, elle ne cesse de multiplier et diversifier ses activités. Ainsi, elle a contribué, grâce à son guichet unique à réduire les délais et coûts de création (SGG, 2014). Par ailleurs, cette agence s'est récemment (2020) dotée d'un guichet mobile pour encourager la formalisation des entreprises en se rapprochant des entrepreneur·e·s.

En plus du guichet unique et sa section mobile qui ont la charge de faciliter le processus de création d'entreprises, l'agence s'est dotée de directions pour améliorer ses activités. Il s'agit de la direction de promotion des investissements et celle de l'appui aux entreprises. La direction de promotion des investissements agit en amont de la création. Elle mène des démarches qui visent à encourager les investissements. De ce fait, elle organise des événements dans le but d'inciter les entrepreneur·e·s à explorer les opportunités, puis à investir. Pour sa part, la direction de l'appui aux entreprises intervient en aval de la création d'entreprise. Au travers son programme d'accompagnement, elle apporte un soutien approprié à ceux qui investissent. Pour les

---

<sup>11</sup> Agence pour la Promotion des Investissements Privés

entrepreneur·e·s locaux/locales, ce soutien peut prendre la forme d'un renforcement de capacité (APIP<sup>12</sup>, s.d.).

Le dynamisme de l'APIP se voit également dans son implication dans la mise en œuvre de nombreuses initiatives visant à booster l'entrepreneuriat dans le pays. C'est dans cette perspective qu'elle organise plusieurs évènements liés à l'entrepreneuriat en collaboration avec plusieurs organismes publics et privés. Par exemple, elle a organisé en mars 2019 la quatrième édition de la compétition *Innovation Days* avec le ministère des postes et télécommunications et de l'économie numérique. Cette compétition se veut promouvoir des projets apportant des solutions innovantes adaptées au contexte local (Diallo, 2019)<sup>13</sup>. De plus, elle est systématiquement associée à l'organisation des salons guinéens de l'entrepreneur·e (SADEN). Par ailleurs, elle a pris l'initiative d'organiser une édition délocalisée dudit salon à Kindia, une ville provinciale situé à plus de 100 km de la capitale Conakry où l'évènement est habituellement organisé. Cette initiative mise en œuvre en collaboration avec l'Agence guinéenne pour la promotion de l'emploi (AGUIPE) était centrée sur la problématique de l'entrepreneuriat en milieu rural (Ledjely, 2020a)<sup>14</sup>.

L'APIP offre également des formations à ceux qui envisagent créer des entreprises. Au travers de l'organisation *International Trade Centre* (ITC), elle est impliquée en tant qu'acteur majeur dans la mise en œuvre du programme *INTÉGRA*. Il s'agit d'une intervention financée par l'Union européenne visant l'intégration socioprofessionnelle des jeunes guinéen·ne·s. Face aux difficultés rencontrées par les entreprises à la suite de l'avènement de la pandémie de Covid-19, elle a appuyé l'organisation d'un atelier de formation sur l'accès au financement. Durant la

---

<sup>12</sup> Agence de promotion des investissements privés (s. d.) Présentation de l'APIP. Consulté le 02-08-2021 sur : <https://apip.gov.gn/A-propos>

<sup>13</sup> Diallo, A. (2019). TIC : Lancement de la 4ème édition de la compétition Innovations Days. Consulté le 2 août 2021, sur <https://www.guinee360.com/30/03/2019/nitc-lancement-de-la-4eme-edition-de-la-competition-innovations-days/>

<sup>14</sup> Ledjely (2020a). KINDIA/SADEN : au cœur du salon des entrepreneurs. Consulté le 2 août 2021 sur <https://ledjely.com/2020/02/01/kindia-saden-au-coeur-du-salon-des-entrepreneurs/>

formation, des aspects liés à la gestion financière comme l'ajustement des plans d'affaires et le réajustement des crédits contractés ont été abordés (Ledjely, 2020b)<sup>15</sup>.

Avec l'appui du Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD), l'APIP a mis en place l'initiative *Youth Connekt for Women* (Laguinéenne, 2020)<sup>16</sup>. Grâce à elle, 350 femmes entrepreneures ont été sélectionnées pour bénéficier d'un accompagnement. D'abord, elles ont été formées sur des thématiques comme l'esprit d'entreprise, l'éducation financière et les techniques de vente. Par la suite, elles ont bénéficié d'un accompagnement au développement de modèles d'affaires, la structuration de leurs projets et l'utilisation des outils digitaux (Laguinéenne, 2020). Plus récemment, l'APIP a organisé le *Guinea Investment Forum* sous la tutelle du ministère en charge des investissements et des partenariats publics-privés. Le forum visait à amener les investisseurs à conclure des transactions structurantes et faciliter les investissements. Cet événement a réuni quelques 1 600 personnes (ECOFIN, 2021)<sup>17</sup>.

Au regard de ses multiples implications, l'agence de promotion des investissements privés reste un important acteur dans l'écosystème entrepreneurial guinéen. Il est vrai que ses interventions en matière d'éducation à l'entrepreneuriat ne sont pas nombreuses. Toutefois, son omniprésence à quasiment tous les rendez-vous entrepreneuriaux dans le pays fait d'elle une partie prenante non négligeable. Il se trouve par ailleurs qu'elle s'intéresse depuis peu au milieu universitaire. En collaboration avec le service des relations avec les entreprises (SRE), elle a organisé

---

<sup>15</sup> Ledjely (2020b). Le programme INTEGRA lance un atelier virtuel sur l'accès au financement en collaboration avec l'APIP. Consulté le 2 août 2021 sur <https://ledjely.com/2020/08/26/le-programme-integra-lance-un-atelier-virtuel-sur-lacces-au-financement-en-collaboration-avec-lapip/>

<sup>16</sup> Laguinéenne (2020). Guinée : Lancement du projet « Youthconnekt for Women ». Consulté le 2 août 2021 sur <https://laguineenne.info/2020/08/01/guinee-lancement-du-projet-youthconnekt-for-women/>

<sup>17</sup> Ecofin (2021). Le Guinea Investment Forum fait son bilan : 51 projets financés pour un montant de 221 millions \$. Consulté le 9 septembre 2021 sur <https://www.agenceecofin.com/gestion-publique/2802-85665-le-guinea-investment-forum-fait-son-bilan-51-projets-finances-pour-un-montant-de-221-millions>

des séances d'informations à l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia. Ces séances visaient à présenter ses différents services ainsi que les étapes et conditions nécessaires à la formalisation d'une entreprise afin d'encourager les étudiant·e·s à envisager la création d'entreprises à la suite de leur graduation (APIP, 2021)<sup>18</sup>.

Un autre effort louable de soutien aux PME en Guinée est la mise en place de deux fonds pour l'appui à l'entrepreneuriat. Premièrement, le FODIP (Fonds de développement industriel et des PME) qui sert à financer les projets de pépinières d'entreprises, de création d'incubateurs, mais aussi soutenir l'entrepreneuriat local (SGG, 2018b). Deuxièmement, le FONIJ (Fonds national pour l'insertion des jeunes) qui vise à accompagner et soutenir l'entrepreneuriat et l'emploi des jeunes (La Guinée mon avenir, 2020)<sup>19</sup>. Toutefois, ces structures n'ont pas pour vocation première de fournir de la formation aux porteurs de projets entrepreneuriaux.

Plus récemment, deux autres fonds ont été mis en place. Créé par le décret D/2020/097/PRG/SGG en mai 2020, le fonds d'appui aux groupements d'intérêts économiques et aux entreprises a été institué dans le but d'apporter des assistances financières aux GIE (Groupement d'intérêt économique) et aux entreprises touchées par les conséquences de la pandémie de COVID19 qui satisfont à un certain nombre de critères. Ces assistances prennent la forme de prêts financiers d'un montant pouvant atteindre au maximum l'équivalent de 100.000 USD à un taux d'intérêt de 5% pour un moratoire de six mois (SGG, 2020a)<sup>20</sup>.

Le fonds d'assistance de la Bourse de sous-traitance et de partenariat (BSTP) pour les PME s'inscrit dans la même logique. Son soutien vise à renforcer la résilience

---

<sup>18</sup> APIP (2021). APIP-Guinée à la rencontre des étudiants de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia. Consulté le 9 septembre 2021 sur <https://apip.gov.gn/Actualite/16>

<sup>19</sup> La Guinée mon avenir (2020). Le fonds national pour l'insertion des jeunes (FONIJ). Consulté le 02-08-2021 sur : <https://guide.laguineemonavenir.org/listing/le-fonds-national-pour-linsertion-des-jeunes-fonij/>

<sup>20</sup> Décret D/2020/097/PRG/SGG

les entreprises face aux conséquences de la pandémie de Covid-19 (Sanoh, 2020)<sup>21</sup>. À préciser que depuis sa création par décret<sup>22</sup>, la Bourse de sous-traitance et de partenariats s'active à favoriser le rapprochement entre les petites entreprises ou entre les petites et grandes entreprises pour une co-exécution des marchés. Mais aussi d'offrir une assistance technique pour améliorer la qualification et les capacités des entreprises locales (SGG, 2018a).

Pour sa part, le fonds de garantie des prêts aux entreprises a été créé en mai 2020 par le décret D/2020/098/PRG/SGG. Comme précisé à son article 3, ce fonds vise à :

« [...] partager le risque financier pour faciliter l'accès des petites et moyennes entreprises au financement, promouvoir le développement économique et œuvrer à la réduction de la pauvreté, en fournissant des garanties et autres produits financiers similaires ou connexes, et en maximisant l'usage des autres garanties non-consommatrices de fonds publics » (SGG, 2020b : 2)<sup>23</sup>.

Pendant le séjour de résidence, l'existence d'un évènement annuel centré sur l'entrepreneuriat a été découverte : le salon des entrepreneur·e·s de Guinée (SADEN). Il s'agit d'un espace d'échange sur l'écosystème entrepreneurial (Devex, s.d.)<sup>24</sup>. Il a pour but de favoriser le réseautage entre entrepreneur·e·s grâce à un partage d'expérience entre des entrepreneur·e·s établi·e·s et des entrepreneur·e·s qui ont récemment démarré, de booster l'innovation et la créativité afin d'aider les jeunes

---

<sup>21</sup> Sanoh, S. (2020). Lutte contre la COVID19 : la Bourse de Sous-traitance lance son plan d'appui au secteur privé. Consulté le 2 août 2021, sur <https://guineenews.org/lutte-contre-la-covid-19-la-bourse-de-sous-traitance-lance-son-plan-dappui-au-secteur-prive/>

<sup>22</sup> Décret D/2018/278/PRG/SGG

<sup>23</sup> Décret D/2020/098/PRG/SGG

<sup>24</sup> Devex (s.d.) Salon des Entrepreneurs de Guinée (SADEN). Consulté le 2 août 2021, sur <https://www.devex.com/organizations/salon-des-entrepreneurs-de-guinee-saden-152750>

entrepreneurs à faire bouger leurs affaires (MCIPPP<sup>25</sup>, 2019). La première édition dudit salon s'est tenue du 12 au 14 mars 2019. Depuis, les responsables de l'initiative en organisent une chaque année. Ainsi, la deuxième édition a eu lieu du 11 au 12 mars 2020. Avec l'évolution de la pandémie de Covid19, l'édition de 2021 s'est tenue du 10 au 11 juin (SADEN<sup>26</sup>, 2021). Une autre édition s'est tenue du 12 au 13 octobre 2022 avec une orientation davantage centrée sur l'entrepreneuriat féminin en Guinée (Camara, 2022)<sup>27</sup>.

L'intérêt du gouvernement guinéen pour l'entrepreneuriat se traduit également dans le fait qu'il encourage les institutions internationales à orienter leur appui à son développement. Aussi, de nombreux projets et programmes actuellement en œuvre en Guinée appuient l'insertion socioprofessionnelle de différentes couches sociales par l'entrepreneuriat. Par exemple, l'entrepreneuriat constitue l'un des trois (3) piliers qui traduisent la coopération bilatérale du gouvernement guinéen avec le Royaume de Belgique (2019-2023). Ce programme "entrepreneuriat" se veut contribuer à la création d'emplois décents et de qualité et à l'augmentation des revenus stables et durables pour les hommes et femmes. Cinq projets (intervention) sont mis en œuvre en son sein : l'intervention entrepreneuriat agricole (IEA), l'intervention entrepreneuriat urbain (IEU), l'intervention entrepreneuriat féminin (IEF), l'intervention économie créative et l'intervention économie verte. En outre, l'institution (Enabel) en charge de l'implémentation dudit programme met en œuvre d'autres projets allant dans le même sens. C'est le cas du programme INTEGRA financé par l'Union européenne au travers le fonds fiduciaire d'urgence et porté par le consortium composé de l'agence belge de développement, le Programme des nations pour le développement (PNUD) et le fonds

---

<sup>25</sup> Ministère en charge des investissements et des partenariats publics-privés (2019). SADEN 2019, un salon pour promouvoir l'entrepreneuriat guinéen. Consulté le 2 août 2021, sur <https://invest.apigguinee.com/article/saden-2019-un-salon-pour-promouvoir-l-entrepreneuriat-guineen>

<sup>26</sup> Salon des entrepreneurs (2021) consulté le 02-08-2021 sur : <http://www.salondesentrepreneursdeguinee.com/>

<sup>27</sup> Camara, M. (2022). SADEN 2022 : la promotion de l'entrepreneuriat féminin au cœur des activités. Consulté le 07-02-2023 sur : <https://mediaguinee.org/saden-2022-la-promotion-de-l-entrepreneuriat-feminin-au-coeur-des-activites/>

d'équipement des nations-unies (UNCDF). Ledit programme vise à accompagner 8.000 jeunes vers l'emploi salarié, indépendant et l'entrepreneuriat. Il a pour objectif de soutenir l'insertion socioprofessionnelle durable des jeunes guinéens et la réintégration des migrants de retour (ENABEL, 2019).

En plus, d'autres institutions abondent dans le même sens. Par exemple, la banque mondiale a financé pour six ans la mise en œuvre d'un projet qui visait particulièrement les jeunes, notamment des porteurs de projets. Il est mis en œuvre par le ministère de la Jeunesse et de l'emploi des jeunes. En outre, le projet de renforcement de la compétitivité des PME (PRECOP) vise également à soutenir le développement, la croissance et l'accès aux financements des PME dans les secteurs à fort potentiel de croissance. Il se veut renforcer la capacité des Micro, Petites et Moyennes Entreprises – MPME à se développer, à créer des emplois et de la richesse, contribuer efficacement à l'inclusion socio-économique des jeunes et des femmes et faciliter l'accès des entreprises au financement (PRECOP, s.d.)<sup>28</sup>.

En plus, quelques agences onusiennes multiplient leur appui à l'auto-emploi, notamment à l'intention des migrants clandestins qui, ayant échoué à rejoindre l'Europe par la méditerranée reviennent au pays ainsi que pour les personnes appartenant à certaines couches sociales vulnérables. Ces appuis sont apportés par l'Organisation des nations-unies pour le Développement Industriel (ONUUDI), le bureau des nations-unies pour les services d'appui aux projets (UNOPS) et l'Organisation internationale pour les migrations (OIM).

Tous ces efforts ont contribué à développer un environnement favorable au développement des PME. Aussi, ces dernières années sont caractérisées par l'émergence de structures d'accompagnement. Les incubateurs et les accélérateurs longtemps absents en Guinée deviennent de plus en plus nombreux. La création du tout

---

<sup>28</sup> Precop (s.d.). Présentation. Consulté le 02-08-2021 sur : <https://precop.org/>

premier incubateur en Guinée date du 6 mai 2016 (Diarra, 2016)<sup>29</sup>. Depuis, il s'en crée de plus en plus. Actuellement, il est possible d'en compter une dizaine. Une récente étude sur les structures d'accompagnement en Guinée a permis d'en identifier sept. Il s'agit de Jatropha hub, les Studios Kirah, Osez innovez, Ose ton emploi, EBooster, TOogueda et Trustee (RNIG<sup>30</sup>, 2020). Toutefois, cette étude est moins exhaustive car elle a exclu d'autres incubateurs comme Saboutech, premier incubateur officiellement enregistré en Guinée en tant que tel (Diarra, 2016). Il en est de même pour Cofina Startup house (Cofina, s.d.)<sup>31</sup> ainsi que Waliyètèbè (Mediaguinee, 2019)<sup>32</sup>.

Les incubateurs et autres structures d'accompagnement s'activent à stimuler l'envie d'entreprendre. Ils offrent un accompagnement sous plusieurs formes aux porteurs de projets entrepreneuriaux ainsi qu'aux entrepreneurs déjà installés. Il s'agit entre autres de préincubation, incubation, accélération, formations, conseils, réseautage, mentorat, coaching, fourniture d'espace de co-working ou de prototypage et financement (RNIG, 2020).

Ainsi, nous pouvons retenir que le gouvernement guinéen a entrepris une série de réformes et d'initiatives pour promouvoir l'entrepreneuriat, répondant ainsi aux défis économiques et à la pauvreté. Depuis 1984, des décrets et arrêtés ont été adoptés pour encourager les investissements, incluant le Code des investissements et le Guichet unique électronique. Ces mesures visent à faciliter la création et la gestion des PME. L'APIP, créée en 2014, joue un rôle clé en réduisant les délais et coûts de création d'entreprises et en organisant divers événements pour stimuler l'entrepreneuriat.

---

<sup>29</sup> Diarra, F. (2016). Saboutech, premier incubateur spécialisé de Guinée. *Forbes Afrique*. <https://forbesafrique.com/saboutech-premier-incubateur-specialise-de-guinee/>

<sup>30</sup> Réseau National des Incubateurs de Guinée

<sup>31</sup> Cofina Group (s.d.). Incubateur Cofina. Consulté le 02-08-2021 sur <https://www.groupecofina.com/incubateur-cofina-startup-house/>

<sup>32</sup> Mediaguinee (2019). Boffa : L'ITC inaugure un incubateur afin d'outiller les jeunes à travers la formation professionnelle, technique et l'entrepreneuriat. Consulté le 02/02/2020 sur <https://mediaguinee.org/boffa-litc-inaugure-un-incubateur-afin-doutiller-les-jeunes-a-travers-la-formation-professionnelle-technique-et-lentrepreneuriat/>

En parallèle, des fonds spécifiques comme le FODIP et le FONIJ soutiennent les projets entrepreneuriaux et l'emploi des jeunes. Des initiatives récentes incluent des fonds d'appui aux entreprises affectées par la COVID-19 et un fonds de garantie des prêts. L'APIP, avec le soutien d'organisations internationales, organise des formations et des programmes d'accompagnement pour les entrepreneurs, y compris des initiatives ciblées pour les femmes. Ces efforts concertés visent à créer un environnement favorable au développement entrepreneurial et à stimuler la croissance économique en Guinée.

Nonobstant, peu de place est accordée à l'éducation à l'entrepreneuriat. Les efforts susmentionnés sont davantage orientés vers le développement et la pérennité des PME. La préparation des futur·e·s entrepreneur·e·s est soutenue dans une moindre mesure. Ainsi, la prochaine section discute de la place accordée à l'éducation à l'entrepreneuriat afin de placer la problématique managériale dans ce contexte précis.

### 1.3. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT EN GUINÉE

Les efforts fournis par la Guinée en matière de promotion de l'éducation à l'entrepreneuriat restent encore moindres. Comme évoqué supra, ces efforts sont davantage orientés vers l'appui aux PME que sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Ainsi, cette dernière est très faiblement intégrée aux programmes de formation des universités.

Lors du séjour de résidence, nous avons visité 29 universités guinéennes sur 50. Plus de deux tiers (65,5%) d'entre elles sont localisées dans la capitale Conakry. Les autres sont localisées dans les villes de Coyah, Dubréka et Nzérékoré (10% pour chaque ville) ainsi qu'à Boké, Faranah et Kindia (3,4% pour chacune). Elles sont pour la plupart des universités privées (65,5%).

Cette collecte avait pour objectif d'aider à se faire une meilleure idée du niveau d'intégration de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes universitaires guinéens. Il ressort des visites que très peu d'universités guinéennes (7%) proposent un parcours de formation débouchant sur une graduation en entrepreneuriat. Il s'agit là de deux des universités visitées lors du séjour de résidence. L'une d'entre elles propose un baccalauréat en entrepreneuriat tandis que l'autre propose cette graduation au niveau de la maîtrise. Cependant, depuis la création du département qui propose un baccalauréat en entrepreneuriat, aucun·e étudiant·e ne s'y était inscrit·e. Par ailleurs, ladite Université, évoluant dans le privé est sur le point de fermer par manque de clientèle (étudiant·e·s). Quant à l'université qui propose la maîtrise en entrepreneuriat, il s'agit d'un nouveau programme pour lequel l'administration de l'école fait de la publicité pour attirer des étudiant·e·s. La toute première cohorte devrait démarrer les cours à la session automnale de 2021.

En plus de ces deux universités qui proposent un parcours diplômant en entrepreneuriat, quelques autres universités guinéennes proposent des parcours (spécialisations) en entrepreneuriat au sein de certains départements. Cela est vrai pour quelques 17% des universités visitées. Cette spécialisation est proposée aux étudiants de baccalauréat en administration des affaires, en industrie agro-alimentaire, en génie informatique, en sciences du développement ainsi qu'aux étudiant·e·s de maîtrise en Économie-Gestion et en Logistique et Transport.

Face à l'intérêt suscité par les autorités pour l'entrepreneuriat, de plus en plus d'universités ont intégré des cours d'entrepreneuriat dans leurs programmes d'études. Cela est vrai pour un peu plus de deux tiers (69%) d'entre elles. Un quart de ces universités l'ont intégré pour tous les étudiants de tous les départements. Elles estiment qu'en offrant ce cours à tous, elles leur offrent plus d'opportunités de carrière. En plus d'elles, le cours d'entrepreneuriat est proposé par les autres universités aux étudiant·e·s de deux (quatre universités), ou trois (une université) ou encore quatre (une université) départements. Toutefois, il est à noter qu'un quart des universités qui proposent au

moins un cours en entrepreneuriat n'offrent cette opportunité qu'aux étudiants d'un seul département : le baccalauréat en administration des affaires.

Les étudiant·e·s en administration des affaires sont ceux/celles à qui le cours d'entrepreneuriat est le plus proposé. À l'exception de celles qui le font pour tous leurs étudiant·e·s, plus de la moitié (57,1%) des autres universités qui proposent des cours d'entrepreneuriat le font uniquement pour le département administration des affaires. Viennent ensuite les cours aux départements en économie (au moins trois universités) et les départements en sciences du développement, sciences techniques, sciences de l'environnement, industrie agro-alimentaire, logistique-transport, droit, sociologie ainsi que banque-assurance.

En termes d'intitulé de cours, dix terminologies sont utilisées pour désigner les cours d'entrepreneuriat diffusés. La plus usitée est *Entrepreneuriat* ou *Entrepreneurship*. L'une ou l'autre de ces terminologies constitue l'intitulé du cours d'entrepreneuriat au sein de 45% des universités au sein desquelles l'entrepreneuriat est enseigné. Création et reprise d'entreprise (trois universités), étude de marché (trois universités), esprit entrepreneurial (deux universités), étude de projet (deux universités), économie de l'entrepreneuriat (deux universités), plan d'affaires (deux universités), environnement juridique de l'entreprise (une université), entrepreneuriat digital (une université) et initiation à l'esprit d'entreprise (une université) sont les autres terminologies utilisées pour désigner les cours d'entrepreneuriat.

En général, ces cours d'entrepreneuriat sont offerts à des étudiant·e·s de deuxième année de baccalauréat. C'est surtout le cas pour ceux en administration des affaires. Pour les universités qui proposent ces cours à tous leurs étudiant·e·s, c'est souvent en dernière année de parcours. Le volume horaire moyen est de 40 heures. Le cours avec le volume horaire le plus faible est de 20 heures et le plus élevé est de 45 heures. Le volume horaire le plus fréquent est de 45 heures. Il faut noter au passage que les personnes étudiantes du baccalauréat doivent valider 180 crédits de cours sur

trois ans. Environ dix cours sont programmés dans l'année pour un total de 30 cours sur les trois ans.

Les universités ont été réticentes à fournir leurs plans de cours. Toutefois, les discussions avec les responsables de départements ont permis d'identifier quelques thèmes abordés dans ces cours. Ils sont relatifs à l'entreprise et son environnement, l'entrepreneur·e et sa relation avec l'entreprise, le processus de création ainsi que la gestion ou pilotage de l'entreprise. En traitant de l'entreprise et de son environnement, les cours abordent des aspects liés à la définition, les finalités et la classification des entreprises. La réalisation d'une étude de marché, le développement de la stratégie commerciale, l'analyse des aspects juridiques, les études techniques ainsi que l'estimation du chiffre d'affaires sont des notions abordées dans le cadre du processus entrepreneurial. En ce qui concerne la gestion de l'entreprise, des aspects liés à la comptabilité, au règlement analytique, à la gestion de l'innovation et au système de management sont les notions abordées.

À l'image des autres cours, l'entrepreneuriat est essentiellement enseigné par l'usage d'approches pédagogiques classiques. Pour décrire cette approche, les acteurs rencontrés utilisent des expressions comme "cours théoriques", "cours magistraux", "approche classique" et "cours par conférence". Cette approche consiste à faire une présentation du contenu à diffuser et à répondre aux éventuelles questions des étudiant·e·s. Pour rendre plus pratique le cours, les enseignant·e·s confient des devoirs à traiter aux étudiant·e·s. D'autres fois, ces dernier·e·s sont amené·e·s à faire des présentations orales sur des thèmes spécifiques.

Bien que très peu nombreuses, quelques universités estiment recourir à des méthodes innovantes pour enseigner l'entrepreneuriat. Toutefois, en parlant d'approches innovantes, elles font référence à l'utilisation des outils technologiques pour enseigner le cours. L'un·e des acteurs/actrices indiquait à ce sujet que la méthode innovante c'est lorsque « nous utilisons les cours en lignes, la bibliothèque numérique ainsi que les cours avec les technologies de l'information et de la communication ».

Cette affirmation aide à comprendre que les approches qualifiées d'innovantes pour enseigner l'entrepreneuriat dans les universités guinéennes ne peuvent pas être considérées comme une pédagogie d'enseignement différente des approches classiques. Dans les faits, il s'agit d'une innovation (par rapport au contexte local) dans la façon d'utiliser ces approches classiques.

Un·e des enseignant·e·s du cours d'entrepreneuriat se distingue par ses approches innovantes en matière d'enseignement. À la différence d'autres enseignant·e·s, cette personne exige que ses étudiant·e·s lisent les articles qu'elle publie sur l'entrepreneuriat dans la revue des sciences économiques et de gestion de l'université. De plus, elle incite les étudiant·e·s à collecter des données sur le terrain pour simuler des études de marché. Parfois, elle invite également des entrepreneur·e·s à succès pour partager leurs expériences avec la classe. Cet·te enseignant·e envisage en outre d'expérimenter la méthodologie des jeux de rôle pour dynamiser ses cours. Ne maîtrisant pas encore pleinement cette approche pédagogique, il ou elle recherche actuellement une formation lui permettant de développer les compétences nécessaires à la réussite de cette expérimentation.

De ce qui précède, l'intégration de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les universités guinéennes reste limitée et inégalement répartie. Parmi les 29 universités visitées, seulement deux offrent un parcours complet menant à une graduation en entrepreneuriat, et une faible proportion (17%) propose des spécialisations en entrepreneuriat dans divers départements. La majorité des universités (69%) incluent au moins un cours d'entrepreneuriat, principalement destiné aux personnes étudiantes en administration des affaires. Les cours varient en intitulé et en contenu, mais ils sont souvent enseignés de manière traditionnelle, avec un accent sur les approches théoriques et magistrales.

Bien que quelques universités tentent d'introduire des méthodes d'enseignement plus innovantes, celles-ci se limitent généralement à l'utilisation de technologies de l'information pour les cours en ligne et les bibliothèques numériques. Des exemples

d'approches pédagogiques plus dynamiques, comme l'invitation de personnes entrepreneures pour partager leurs expériences et la simulation d'études de marché, restent rares et sont souvent initiés par des personnes enseignantes individuelles plutôt que par des initiatives institutionnelles. Ces efforts montrent un potentiel de développement, mais l'éducation à l'entrepreneuriat en Guinée nécessite encore des investissements pour atteindre une intégration plus profonde et plus efficace dans le système éducatif.

#### 1.4. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT À L'UNIVERSITÉ GÉNÉRAL LANSANA CONTÉ DE SONFONIA

Fondée en 2005 par l'arrêté N°2005/104/MESR/CAB/DRH, l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia de Conakry est la plus grande institution d'enseignement supérieur en République de Guinée. Localisée dans la commune de Ratoma en banlieue de la capitale Conakry, elle a été créée dans le but de désengorger l'Université de Conakry qui commençait à manquer de places pour accueillir les étudiant·e·s admis au baccalauréat unique<sup>33</sup>.

L'université héberge quatre facultés. Il s'agit de la faculté des sciences juridiques et politiques, de la faculté des sciences sociales, de la faculté des lettres et sciences du langage ainsi que de la faculté des sciences économiques et de gestion. Durant l'année académique 2020-2021, l'effectif étudiantin était de 18.744 étudiant·e·s répartis dans 15 programmes de licences (baccalauréat), 17 programmes de masters (maitrises) et deux écoles doctorales.

Comme il est possible de le constater dans le tableau 1, aucun parcours de formation proposé par l'Université ne débouche sur l'obtention d'un diplôme en entrepreneuriat. La faculté des sciences économiques et de gestion est la seule qui diffuse le cours d'entrepreneuriat. Cependant, aucun de ses départements ne propose

---

<sup>33</sup> Équivalent du diplôme d'étude collégial général au Québec

une concentration en entrepreneuriat. En revanche, deux des départements proposent au moins un cours en entrepreneuriat pour les étudiant·e·s de deuxième année de baccalauréat (licence). Il s'agit des départements administration des affaires ainsi que banque-finance.

**Tableau 1.1. Programmes de formations proposés par l'UGLC-SC**

Facultés	Programmes de licence	Programmes de masters	Écoles doctorales
Sciences juridiques et politiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sciences juridiques</li> <li>• Sciences politiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master - Droit privé fondamental</li> <li>• Master – Droit de l'environnement, mines et développement durable</li> <li>• Master – Sciences politiques</li> <li>• Master – Droit de l'homme et droit humanitaire</li> </ul>	Sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion
Sciences économiques et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sciences comptables</li> <li>• Administration des affaires</li> <li>• Sciences économiques</li> <li>• Logistique et transport</li> <li>• Banque et finance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master – Audit et Contrôle de gestion</li> <li>• Master – Gestion des ressources humaines et des organisations</li> <li>• Master – Politiques économiques et analyse des projets</li> <li>• Master – Économie de la santé</li> </ul>	
Lettres et sciences du langage	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lettres modernes</li> <li>• Langue française</li> <li>• Langue anglaise</li> <li>• Langue et civilisation arabes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master – Lettres modernes</li> <li>• Master – Sciences du langage</li> <li>• Master – Langues et civilisations d'expression arabe</li> </ul>	Sciences sociales et humaines
Sciences Sociales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sociologie</li> <li>• Géographie</li> <li>• Histoire</li> <li>• Philosophie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Master – Espace, Temps, Sociétés en Afrique</li> <li>• Master – Acteurs Sociaux et développement local</li> <li>• Master – Socio anthropologie de la santé</li> <li>• Master - Philosophie-Psychopédagogie</li> <li>• Master – Histoire de l'Afrique et des relations internationales</li> <li>• Master – Coopération migratoire et développement local</li> </ul>	

En comparant l'effectif des étudiant·e·s des deux départements à celui de toute l'Université, le constat est que la proportion d'étudiants exposés à l'éducation à

l'entrepreneuriat reste faible. Pour l'année académique 2020-2021, le département administration des affaires comptait 1 490 étudiant·e·s et celui banque-finance, 1 431. L'effectif cumulé de ces deux départements représente 15,6% de la population estudiantine. C'est ainsi dire que seulement 15,6% des étudiant·e·s de l'Université (inscrits durant l'année universitaire 2020-2021) étaient alors susceptibles de suivre un cours en entrepreneuriat dans le cadre de leur programme de formation universitaire. Cela suggère implicitement que les étudiant·e·s d'autres départements ne bénéficieront d'une telle formation qu'en dehors du cadre universitaire.

À l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia, un étudiant doit valider 180 crédits pour obtenir le diplôme de licence (baccalauréat). Ces crédits sont répartis entre 30 cours de six crédits chacun. Aussi, le cours d'entrepreneuriat enseigné aux étudiant·e·s de baccalauréat en administration des affaires ainsi qu'en banque-finance est un cours obligatoire qui compte pour six crédits. Suivant le règlement en vigueur, un crédit compte pour un investissement de 25 heures. Les six crédits nécessitent un investissement de 150 heures. Toutefois, l'apport de l'enseignant compte pour 45 heures. Les étudiant·e·s utilisent les 105 autres heures pour effectuer des recherches et lectures personnelles en complément des notions apprises en classe.

Pour se faire une meilleure idée du contenu enseigné et des approches pédagogiques utilisées, une discussion avec le titulaire du cours *Entrepreneurship* au département administration des affaires a été tenue. À la suite de cette discussion, nous avons pu obtenir le plan de cours d'entrepreneuriat auprès du département. Il ressort de l'analyse de cette discussion ainsi que du plan de cours que face à la pléthore d'effectifs, la personne chargée de cours privilégie les séances magistrales comme méthode pédagogique. Ces séances sont accompagnées d'exercices pratiques et d'études de cas. En fonction de la disponibilité, des entrepreneur·e·s sont invité·e·s pour partager leurs expériences avec les étudiant·e·s.

Le cours *Entrepreneurship* au département administration est diffusé aux étudiants de licence 2 (deuxième année au baccalauréat) pour 15 séances de trois heures

chacune et pour un total de 45 heures. Le cours se veut « développer le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020) des étudiant·e·s de sorte qu'ils puissent « découvrir et exploiter [leur] potentiel entrepreneurial » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020). Le descriptif du cours ajoute que le cours « joue un rôle clé dans le développement des compétences entrepreneuriales » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020). Ainsi, le cours est censé apporter à l'étudiant·e, « des connaissances sur les éléments clés du succès de l'entrepreneur·e » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020), l'aider à découvrir le rôle de l'entrepreneur·e dans le développement et « de se situer par rapport à l'entrepreneuriat » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020).

Le cours est subdivisé en deux grandes parties. La première partie aborde de façon générale les notions liées à l'entrepreneur·e, l'entreprise et l'entrepreneuriat. La seconde quant à elle se consacre à la pratique de l'entrepreneuriat. Les différentes sections de chaque partie visent à rendre les étudiant·e·s capables de « découvrir et développer leur potentiel entrepreneurial » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020), évaluer des opportunités d'affaires, décrire le processus entrepreneurial, développer un plan d'affaires et planifier la création d'une entreprise.

La première partie du cours est composée de trois sections. La première section intitulée « L'entrepreneuriat : un phénomène économique et social » (plan de cours *entrepreneurship*, 2020) aborde des sujets relatifs à la définition de l'entrepreneuriat et autres concepts associés, du rôle de l'entrepreneur·e dans le développement économique ainsi que de l'entrepreneuriat féminin et social. Une étude de cas sous la forme de discussion avec les étudiant·e·s permet de clore ce premier chapitre. Ces discussions portent sur les difficultés/obstacles à l'entrepreneuriat en contexte guinéen. La deuxième section est basée sur les avenues entrepreneuriales. Il aborde les formes de création d'entreprise. La création, la reprise, la franchise, l'essaimage et l'intrapreneuriat sont les différentes notions abordées. La dernière section traite quant à elle de l'entrepreneur·e, ses motivations, aptitudes, attitudes et comportements.

La seconde partie du cours porte sur le processus entrepreneurial. Ses neuf sections passent en revue les différentes étapes de ce processus. La source de l'idée entrepreneuriale ainsi que la découverte d'une opportunité d'affaires sont abordées dans la toute première section. La seconde section est consacrée à l'étude de faisabilité du projet entrepreneurial qui se solde par le développement d'un plan d'affaires. Les trois prochaines sections (trois, quatre et cinq) traitent des études de marché, techniques et juridiques. Les sections six, sept et huit sont consacrées aux aspects financiers du projet entrepreneurial. Notamment, le calcul des charges (section six), le capital de départ (section sept), la planification financière (section huit). La dernière section aborde des notions relatives à la finalisation du processus de création d'entreprises. Une heure de présentation orale effectuée par les étudiant·e·s sur les formalités de création d'entreprises en contexte guinéen est prévue à la fin du cours.

Des lignes ci-dessus, il ressort que l'éducation à l'entrepreneuriat n'a pas encore été bien intégrée dans le système éducatif guinéen. Les politiques d'appui à l'entrepreneuriat des jeunes sont orientées dans une autre direction. Elles s'inscrivent dans une logique d'accompagnement au développement de projets entrepreneuriaux et de financement (Diallo, 2020). Toutefois, les stratégies utilisées ne sont pas toujours adaptées au contexte et ne produisent le plus souvent pas l'effet attendu (Diallo, 2020; Koropogui, 2019). Leurs bénéficiaires ne sont en général pas préparés à la carrière entrepreneuriale en amont (Koropogui, 2019). Ils le découvrent seulement qu'une fois sélectionnés pour être accompagnés. En conséquence, confrontés à la réalité entrepreneuriale, nombreux abdiquent en arguant la complexité du processus (Diallo, 2020; Koropogui, 2019). Cette situation ramène sur la table toute la pertinence de l'éducation à l'entrepreneuriat pour préparer à ces éventualités.

Les difficultés rencontrées par les politiques réactives à l'emploi des diplômés universitaires par l'entrepreneuriat trouvent une part d'explication dans le système éducatif en place. Celui-ci prépare les étudiant·e·s non pas à la carrière entrepreneuriale, mais à l'emploi salarié (Degeorge et Fayolle, 2011). De ce fait,

l'emploi salarié demeure l'unique option de carrière vers laquelle tous les diplômé·e·s se ruent. Cependant, les opportunités restent limitées dans ce domaine (Somparé et Somparé, 2020; Tambwe, 2019). La quasi-absence de l'éducation à l'entrepreneuriat dans les programmes de formation universitaires ainsi que les perspectives d'emploi limitées font de l'insertion socioprofessionnelle des diplômé·e·s un véritable défi. Une récente étude indique que plus de la moitié des chômeur·se·s ou des chercheur·e·s de premier emploi (62,4%) en Guinée sont des diplômé·e·s universitaires et d'écoles professionnelles (Banque mondiale, 2019)<sup>34</sup>.

Chaque année, le système éducatif orienté vers l'éducation à l'emploi graduate de milliers d'étudiant·e·s avec des compétences inadaptées à la demande du marché de l'emploi et à l'entrepreneuriat. Avec des opportunités d'emplois limitées, ces gradué·e·s viennent gonfler l'effectif des chômeur·se·s et chercheur·e·s de premier emploi. Désespérés par cette situation, nombreux·ses s'engagent dans une aventure migratoire clandestine au péril de leur vie en espérant trouver mieux ailleurs (OIM, 2019; PNUD, 2019). Ceux ou celles qui restent sur place vivent un sentiment de frustration qu'ils ou elles n'hésitent pas d'extérioriser par leur participation à des mouvements sociaux de protestation contre les autorités gouvernementales (Goïta et Cherif, 2019).

S'ils ou elles veulent augmenter leur chance de décrocher un emploi, les diplômé·e·s universitaires guinéen·ne·s sont contraint·e·s de faire des formations complémentaires dans d'autres domaines (Barry, 2016). Malheureusement, même avec ces formations, les emplois auxquels ils ou elles ont accès restent quelquefois précaires (Banque mondiale, 2019). Ceux ou celles d'entre eux/elles qui décident de se mettre à leur propre compte en se lançant dans une activité entrepreneuriale sans une formation préalable dans ce domaine réussissent difficilement. Une étude réalisée en contexte

---

<sup>34</sup> Banque mondiale (2019). L'emploi, la productivité et l'inclusion des jeunes (p. 65) [Note politique].

Saisie le 02-02-2020 sur :

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/404271578493855609/pdf/Note-de-Politique.pdf>

guinéen indique que la probabilité qu'une entreprise survive plus de trois ans après sa création reste faible lorsque l'entrepreneur-dirigeant n'a reçu aucune formation dans le domaine de l'entrepreneuriat (APIP<sup>35</sup>, 2020).

L'éducation à l'entrepreneuriat est susceptible de contribuer à la résolution de la problématique du choix de la carrière d'entrepreneur au sein de la population estudiantine (Khosravipour et Keikhah, 2013). À ce propos, des recherches suggèrent que l'entrepreneuriat peut faire l'objet d'enseignement (Nabi *et al.*, 2017). Toutefois, la question de comment l'enseigner de sorte à produire les effets escomptés continue à faire l'objet de débats.

Des revues systématiques de la littérature sur l'éducation à l'entrepreneuriat encouragent des recherches qui examinent l'impact des pédagogies et des contenus sur certains indicateurs entrepreneuriaux (Lorz *et al.*, 2013; Nabi *et al.*, 2017). Cette recommandation est motivée par les résultats contradictoires et confus auxquels ont conduit les recherches sur l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat (Martin *et al.*, 2013; Mwasalwiba, 2010; Nabi *et al.*, 2017). L'utilisation d'approches pédagogiques et de contenus variés et quelques fois moins adaptés est invoquée pour expliquer cette situation (Martin *et al.*, 2013; Mwasalwiba, 2010; Nabi *et al.*, 2017).

Ce chapitre a mis en exergue que l'entrepreneuriat pourrait constituer une alternative pour améliorer l'emploi des milliers d'étudiant·e·s gradué·e·s chaque année par les institutions d'enseignement supérieur de la Guinée. Cela constitue une nécessité du fait des faibles capacités de la fonction publique et du secteur privé à absorber ces demandeur·se·s d'emplois. Toutefois, bien que soucieuses de promouvoir l'emploi de ces diplômé·e·s par l'entrepreneuriat, les autorités guinéennes orientent davantage leurs efforts vers les PME, soit des entreprises déjà démarrées. Ainsi, les initiatives en faveur du soutien à l'entrepreneuriat sont limitées et quelques fois moins adaptées pour promouvoir des comportements entrepreneuriaux chez les bénéficiaires. L'un des

---

<sup>35</sup>Agence pour la Promotion des Investissements Privés

facteurs principaux mis en cause est le fait que ces stratégies ne préparent pas suffisamment leurs bénéficiaires à la carrière entrepreneuriale. L'éducation à l'entrepreneuriat qui aurait pu être un moyen pour préparer ces futur·e·s entrepreneur·e·s reste peu intégrée aux programmes d'enseignement des universités. De ce fait, très peu d'étudiant·e·s guinéen·ne·s ont la chance de découvrir l'entrepreneuriat dans leur cursus scolaire ou universitaire.

Les rares étudiant·e·s qui sont exposé·e·s à l'entrepreneuriat n'arrivent pas à acquérir les compétences et connaissances nécessaires du fait que les approches pédagogiques usitées ne sont pas appropriées. Les cours magistraux restent l'approche pédagogique utilisée. Pourtant, l'enseignement de l'entrepreneuriat implique fondamentalement une démarche basée sur l'expérimentation et l'action. Or, les chargé·e·s de cours sont confronté·e·s à des difficultés quant à l'utilisation d'une telle démarche. C'est essentiellement le cas de l'Université qui constitue le terrain d'étude de cette thèse. Les titulaires des cours d'entrepreneuriat sollicitent une amélioration des approches d'enseignement de l'entrepreneuriat afin d'aider à développer des connaissances et compétences pratiques chez les étudiant·e·s.

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **CONTEXTE THÉORIQUE**

L'éducation à l'entrepreneuriat est un sujet qui gagne en popularité. Les structures de recherche ainsi que les chercheurs qui s'y intéressent sont de plus en plus nombreux (Lorz et al., 2013). Il s'ensuit une intensification de la publication d'articles dans ce domaine (Blenker et al., 2014). Ces articles abordent le sujet sous différents angles. Pour l'essentiel, ils expliquent que l'éducation à l'entrepreneuriat affecte un certain nombre d'indicateurs entrepreneuriaux. De plus, certains s'intéressent particulièrement aux dispositifs pédagogiques utilisés. Ce chapitre aborde plus en détails ces deux aspects dans les lignes qui suivent. Par la suite, il discute des fondements théoriques qui soutiennent la relation entre ces approches pédagogiques et les principaux concepts étudiés dans la présente recherche.

#### **2.1. ÉDUCATION À L'ENTREPRENEURIAT ET PÉDAGOGIES EXPÉRIENTIELLES**

Cette thèse aborde l'éducation à l'entrepreneuriat sous l'angle du contexte pédagogique. Cette piste reste pertinente à explorer pour au moins deux raisons. Premièrement, il existe aujourd'hui une confusion dans la littérature quant à la capacité de l'éducation à l'entrepreneuriat à atteindre les résultats escomptés dépendamment de la méthode pédagogique utilisée (Mwasalwiba, 2010). Les approches pédagogiques pourraient aider à apporter des éclairages dans ce domaine. Deuxièmement, un dispositif pédagogique cohérent permet d'une part d'améliorer l'éducation à l'entrepreneuriat et d'autre part, de faciliter l'évaluation de son impact (Lorz *et al.*, 2013; Martin *et al.*, 2013).

Un dispositif pédagogique est nécessairement composé d'un contenu à enseigner, d'objectifs et de résultats pédagogiques à atteindre, mais aussi d'une méthode d'enseignement (Daneshjoovash et Hosseini 2019 ; Mwasalwiba, 2010 ; Sirelkhatim et Gangi, 2015 ; Srivastava *et al.*, 2019). Lorsqu'ils sont cohérents entre eux et concourent vers les mêmes objectifs, il devient plus aisé de saisir leurs effets réels. Toutefois, dans cette aventure, la précision reste importante. C'est la raison pour laquelle cette thèse s'intéresse spécifiquement aux méthodes utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat. Et mieux, elle circonscrit son périmètre en ciblant les approches pédagogiques expérientielles.

Ainsi, cette section se consacre dans un premier temps à placer les approches pédagogiques expérientielles dans le contexte de l'éducation à l'entrepreneuriat. Dans cette perspective, elle présente d'abord un aperçu de l'orientation des recherches récentes sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Ensuite, elle aborde les approches pédagogiques expérientielles en mettant un accent particulier sur leurs caractéristiques. Par la suite, elle traite des effets de telles approches comme rapportés dans la littérature.

### **2.1.1. Éducation à l'entrepreneuriat**

L'éducation à l'entrepreneuriat développe des compétences essentielles à l'entrepreneuriat (Blenker *et al.*, 2014 ; Nabi *et al.*, 2017). Ainsi, les établissements d'enseignement sont encouragés à l'intégrer dans leurs programmes (Chambard, 2013; Verzat *et al.*, 2016). Les gouvernements, en collaboration avec les universités, peuvent favoriser l'accès des étudiant·e·s à l'enseignement entrepreneurial (Ilayaraja, 2015; Nowinski *et al.*, 2019). La motivation principale pour cette intégration est la perspective que la construction de la carrière professionnelle commence dès l'école (Ilayaraja, 2015) et que l'enseignement influe sur les comportements (Buli et Yesuf, 2015). Cependant, Ilayaraja (2015) souligne que la construction de la carrière est plus prononcée à l'université. Par conséquent, les universités ont un rôle clé à jouer pour stimuler l'envie d'entreprendre chez les étudiant·e·s (Aloulou, 2016).

Bien que l'éducation à l'entrepreneuriat soit largement étudiée, les connaissances accumulées restent encore fragmentées et à un stade exploratoire (Blenker *et al.*, 2014; Lorz *et al.*, 2013 ; Mwasalwiba, 2010). La majorité de ces études s'efforcent de montrer les effets positifs de l'éducation à l'entrepreneuriat, en adoptant diverses perspectives. Certaines études se concentrent sur les dispositifs pédagogiques, incluant les objectifs, les contenus, les méthodes d'enseignement et les impacts attendus (Daneshjoovash et Hosseini 2019 ; Mwasalwiba, 2010 ; Sirelkhatim et Gangi, 2015 ; Srivastava *et al.*, 2019). D'autres comparent différents programmes éducatifs pour examiner leurs résultats respectifs (Barrios *et al.*, 2019 ; Campos *et al.*, 2017 ; Ferreras-Garcia *et al.*, 2019 ; Frese *et al.*, 2016 ; Nabi *et al.*, 2017). Certaines recherches se penchent sur les profils des enseignant·e·s et des étudiant·e·s en étudiant l'influence des caractéristiques personnelles des enseignant·e·s (Dakung *et al.*, 2017 ; Otache 2019) et le profil des étudiant·e·s (Bell, 2019; Che *et al.*, 2019; Padilla-Angulo, 2019) sur divers indicateurs entrepreneuriaux.

En explorant l'éducation à l'entrepreneuriat du point de vue des apprenant·e·s, Padilla-Angulo *et al.* (2019) ont étudié l'effet de l'interdisciplinarité sur les intentions entrepreneuriales. Ils ont constaté que cela améliorerait l'auto-efficacité en raison du haut niveau de créativité et d'innovation généré. Cette découverte s'aligne sur d'autres recherches qui soulignent l'importance de l'auto-efficacité perçue dans la formation des intentions entrepreneuriales (Newman *et al.*, 2019).

Sous l'angle des caractéristiques des enseignant·e·s, certaines études mettent en évidence l'influence de leur profil sur le développement des caractéristiques entrepreneuriales des étudiant·e·s. Dakung *et al.* (2017) et Otache (2019) affirment que les enseignant·e·s ayant des dispositions favorables à l'entrepreneuriat peuvent impacter positivement l'intention entrepreneuriale des étudiant·e·s. De plus, leur perception de leur propre compétence en éducation à l'entrepreneuriat influence leurs méthodes d'enseignement (Ruskovaara et Pihkala, 2013). Rennemo (2015) ajoute que les formateur·rice·s en éducation à l'entrepreneuriat doivent posséder diverses

compétences et caractéristiques entrepreneuriales. Cela leur permet de transmettre efficacement leur passion pour l'entrepreneuriat à leurs étudiant·e·s (Dakung *et al.*, 2017 ; Otache, 2019).

Dans une autre perspective, des auteur·e·s examinent les effets des formations entrepreneuriales en comparant différents programmes ou outils pédagogiques. Ces études montrent que les contenus et les outils de ces programmes peuvent avoir des impacts variés sur les participant·e·s (Barrios *et al.*, 2019; Campos *et al.*, 2017; Frese *et al.*, 2016). Par exemple, Campos *et al.* (2017) ainsi que Frese *et al.* (2016) ont évalué l'impact d'une formation axée sur l'initiative personnelle auprès d'entrepreneur·e·s en Afrique, comparée à une formation commerciale classique. Cette approche visait à développer des comportements d'initiative, d'innovation et de planification à long terme. Cela contraste avec les formations traditionnelles axées sur la théorie et la gestion commerciale.

En utilisant des données longitudinales auprès d'entrepreneur·e·s, Campos *et al.* (2017) ainsi que Frese *et al.* (2016) ont démontré que la formation à l'initiative personnelle était plus efficace pour améliorer les bénéfices des entreprises que les formations commerciales classiques. Frese *et al.* (2016) ont également observé des effets positifs d'une formation à l'entrepreneuriat chez des étudiant·e·s en Afrique, notant une augmentation des créations d'entreprises et d'emplois à la suite de cette formation axée sur l'action et le développement des compétences.

Barrios *et al.* (2019) ont mesuré l'effet de l'utilisation de deux outils de formation (plans d'affaires et modèles d'affaires) sur les indicateurs entrepreneuriaux à travers une étude quasi expérimentale longitudinale. Ils ont constaté que ces outils avaient des effets différents sur les apprenant·e·s selon le temps. À court terme, la formation sur les plans d'affaires affecte positivement la motivation des apprenant·e·s pour atteindre les résultats commerciaux, mais cet effet tend à diminuer à long terme. En revanche, la formation basée sur les modèles d'affaires impacte positivement à court

et à long terme sur la perception des capacités des apprenant·e·s à trouver des moyens d'atteindre leurs objectifs.

De plus, des études supplémentaires indiquent que l'éducation à l'entrepreneuriat, en soutenant la création d'entreprises, stimule l'économie (Roman et Maxim, 2017) et améliore le sentiment de compétence entrepreneuriale des étudiant·e·s (Manea *et al.*, 2019; Mei *et al.*, 2020; Roman et Maxim, 2017), tout en influençant leur attitude face au risque (Guerrero *et al.*, 2020; Jones et Jones, 2014). Ces résultats soulignent l'importance des approches pédagogiques qui offrent une expérience entrepreneuriale réelle aux étudiant·e·s.

La perception du risque est un élément clé dans l'évaluation des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat. L'étude expérimentale de Fairlie et Holleran (2012) a révélé que les formations en entrepreneuriat peuvent impacter différemment les apprenant·e·s selon leur tolérance au risque. Les résultats montrent que ceux et celles plus ouvert·e·s au risque bénéficient davantage des formations en entrepreneuriat que les plus averses.

Les formations peuvent renforcer le sentiment d'auto-efficacité (McGee *et al.*, 2009), mais aussi conduire à un excès de confiance, où les individus surestiment leurs compétences (Simon *et al.*, 2000). Cette surestimation est courante chez les entrepreneurs et peut mener à une sous-estimation des risques liés à l'entrepreneuriat (De Winnaar et Scholtz, 2019; Simon *et al.*, 2000). Ce phénomène pourrait favoriser le choix de l'entrepreneuriat comme carrière (Fayolle *et al.*, 2008). Par ailleurs, Iglesias-Sánchez *et al.* (2016) ont montré que la perception du risque influence l'intention entrepreneuriale des étudiant·e·s. Ainsi, il est important de considérer comment cette perception, qu'elle change ou non lors de la formation, peut influencer les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat.

En outre, les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat améliorent la perception des capacités d'innovation des apprenant·e·s (Jones et Jones, 2014), leur confiance dans leur capacité à générer et concrétiser des idées entrepreneuriales, et leur appréciation des compétences entrepreneuriales développées (Jones *et al.*, 2017). Cette éducation renforce également l'attractivité de l'entrepreneuriat, offrant une alternative à l'emploi salarié, et stimulant l'esprit et la passion pour l'entrepreneuriat, ce qui améliore les intentions entrepreneuriales et encourage l'implication dans l'entrepreneuriat (Jones *et al.*, 2017; Mei *et al.*, 2020).

Bien que moins nombreuses, des études récentes commencent à s'intéresser davantage aux effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le passage à l'action (Meoli *et al.*, 2020). Dakung *et al.* (2017) montrent que les approches pédagogiques et les contenus des cours en entrepreneuriat renforcent la confiance et la prise de risque des apprenant·e·s. Iglesias-Sánchez *et al.* (2016) associent également la décision de créer une entreprise à la perception du risque et aux capacités personnelles, établissant que la perception des capacités et du risque prédit l'action entrepreneuriale. Rauch et Hulsink (2015) affirment pour leur part que l'éducation à l'entrepreneuriat influence le passage de l'intention à la création de nouvelles entreprises.

Pour que les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat réussissent, Buli et Yesuf (2015) recommandent de se concentrer sur l'amélioration des attitudes, des intentions et des compétences entrepreneuriales. Sá et Holt (2019) soulignent pour leur part que ces programmes doivent être adaptés aux diverses motivations des étudiant·e·s, qui se classent en quatre profils principaux : ceux qui visent à acquérir des compétences pour créer et réussir leur entreprise, ceux qui veulent explorer cette option de carrière, ceux qui cherchent à comprendre l'entrepreneuriat pour évaluer s'il convient de s'y lancer et ceux qui souhaitent acquérir des compétences utiles pour leur employabilité, ces dernières étant recherchées par les employeurs (Jones *et al.*, 2017).

Toutefois, les retombées de l'éducation à l'entrepreneuriat ne sont pas exclusivement positives. La revue systématique de Lorz *et al.* (2013) met en évidence des études suggérant des effets négatifs sur les intentions, les compétences et les connaissances. D'autres études n'ont trouvé aucun effet sur l'entrepreneuriat naissant, les attitudes et le contrôle comportemental perçu. Cette diversité de résultats soulève des défis pour les chercheurs (Martin *et al.*, 2013).

Le dispositif pédagogique utilisé par les éducateur·trice·s en entrepreneuriat est souvent cité comme un facteur clé des résultats (Nabi *et al.*, 2017). Les contenus, la durée, le type de cours, le profil et les antécédents des intervenant·e·s, les approches pédagogiques, les objectifs et les impacts attendus varient considérablement. Contrairement à ce que font Bibeau et Meilleur (2022), de nombreuses recherches omettent de détailler ces aspects, pourtant essentiels à l'établissement d'un cadre d'évaluation cohérent (Lorz *et al.*, 2013 ; Martin *et al.*, 2013 ; Nabi *et al.*, 2017).

En examinant l'éducation à l'entrepreneuriat sous l'angle des orientations pédagogiques, cette thèse part de l'hypothèse que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut améliorer divers indicateurs entrepreneuriaux chez les apprenant·e·s. L'adoption de contenus et d'approches pédagogiques appropriés est fondamentale pour atteindre les résultats escomptés (Daneshjoovash et Hosseini, 2019). Les contenus enseignés et les méthodes pédagogiques doivent être alignés avec les objectifs visés. Les cours d'entrepreneuriat couvrent une gamme de sujets, allant de la mobilisation des ressources au financement, en passant par la commercialisation, la gestion de la croissance, et l'innovation technologique (Mwasalwiba, 2010).

Concernant les approches pédagogiques, Mwasalwiba (2010) les divise en deux catégories : traditionnelles et innovantes. Il considère les méthodes traditionnelles comme passives et les innovantes comme actives. Cependant, cette classification n'établit pas une distinction claire entre approches passives et actives. Les études de cas et les groupes de discussion, par exemple, classés comme passifs, stimulent en

réalité l'action et la réflexion (Chang et Rieple, 2013; Gundlach et Zivnuska, 2010; Kissi *et al.*, 2020). Ceci indique leur utilité croissante dans les classes expérientielles.

En se basant sur les travaux de Bécharde et Gregoire (2005; 2009), Nabi *et al.* (2017) catégorisent ces méthodes en trois modèles : de l'offre, de la demande et des compétences, reliant le modèle de l'offre à l'approche behavioriste et les deux autres à l'approche constructiviste. Cette classification est plus conforme aux fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel abordés dans cette thèse (Bell et Bell, 2020; Hedin, 2010; Mueller *et al.*, 2015). Martin *et al.* (2013) suggèrent d'analyser l'impact des exercices expérientiels sur les résultats entrepreneuriaux en comparant les effets selon le type d'exercice, tels que les simulations en ligne et les projets réels. Ces exercices, par des approches actives, peuvent renforcer les compétences et la confiance des apprenant·e·s (Bell, 2019).

### **2.1.2. Pédagogies expérientielles et éducation à l'entrepreneuriat**

Les pédagogies expérientielles sont une orientation pédagogique prometteuse pour l'enseignement de l'entrepreneuriat (Lackéus, 2020; Mason et Arshed, 2013; Sherman *et al.*, 2008). Elles mettent en œuvre des pratiques inspirées du concept *Learning by doing* de Dewey (Dewey et Dewey, 1915). Ces approches impliquent activement l'apprenant dans l'acquisition de connaissances. Cela favorise la responsabilisation dans leur processus d'apprentissage (Bhatia et Bhatia, 2019; Hoover et Whitehead, 1975).

Ces méthodes pédagogiques mettent l'accent sur l'expérience et la réflexion, comme l'explique Kolb (1984), qui voit la connaissance comme résultant de la compréhension et de la transformation de l'expérience. Les étudiant·e·s sont impliqué·e·s directement dans la réalité des sujets étudiés et amené·e·s à réfléchir sur les expériences vécues, analysant ces expériences comme sources d'apprentissage (Hedin, 2010).

En utilisant des approches expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, les étudiant·e·s sont confronté·e·s à la réalité entrepreneuriale durant leur apprentissage. Ils et elles relient l'enseignement théorique à des expériences pratiques (Fleck et Teckchandani, 2020; Pittz, 2014). Ce processus intègre l'apprentissage et l'application de l'entrepreneuriat dans un cadre réel (Arbaugh *et al.*, 2021; Litzky *et al.*, 2020).

Ces méthodes sont particulièrement adaptées aux programmes d'éducation à l'entrepreneuriat visant à encourager les apprenant·e·s à démarrer des entreprises (Malywanga *et al.*, 2020). D'où l'utilisation de termes tels que "apprentissage entrepreneurial" et "pédagogie entrepreneuriale" pour souligner la spécificité de l'entrepreneuriat en tant que discipline pédagogique. Ces approches sont conçues pour immerger les apprenant·e·s dans l'expérience entrepreneuriale. Cela reflète l'idée que l'entrepreneuriat possède sa propre pédagogie (Kubberød et Pettersen, 2018; Kyguolienė et Švipas, 2019; Pittaway et Cope, 2007).

Plusieurs approches expérientielles sont utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat. Toutefois, elles partagent généralement de nombreux points communs. Le principal est celui relatif à l'essence même de l'apprentissage expérientiel, soit l'implication des apprenant·e·s dans des activités entrepreneuriales concrètes (Kassean *et al.*, 2015). En plus, ces approches basent l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la résolution de problèmes et l'analyse des opportunités entrepreneuriales (Kassean *et al.*, 2015; Rae, 2012; Rasmussen et Sørheim, 2006; Štrukelj *et al.*, 2019). Le rôle joué par l'enseignant·e et le degré d'autonomie accordée aux étudiant·e·s dans l'apprentissage constituent aussi des particularités des approches expérientielles (Bédard *et al.*, 2020; Bell, 2008; Bhatia et Bhatia, 2019; San Tan et Ng, 2006).

L'implication des apprenant·e·s dans des activités entrepreneuriales prend plusieurs formes. Dans certains cas, les apprenant·e·s créent et gèrent des entreprises

(réelles ou factices) pendant la durée du programme d'éducation à l'entrepreneuriat. Dans d'autres cas, ils ou elles réalisent des tâches relevant du domaine entrepreneurial. De ce point de vue, la rédaction de plans ou modèles d'affaires est l'activité pédagogique à laquelle les enseignant·e·s recourent le plus pour leur faire vivre une expérience entrepreneuriale (Abaho *et al.*, 2015; Balan *et al.*, 2018; Bell, 2008; Bell et Bell, 2016; Canziani *et al.*, 2015; Chang *et al.*, 2014; George, 2015; Kassean *et al.*, 2015; Klapper, 2005; Liang *et al.*, 2016; McCrea, 2013; Niehm *et al.*, 2015; Rasmussen et Sørheim, 2006; Sherman *et al.*, 2008). La réalisation d'études de marché est une autre tâche d'apprentissage utilisée pour amener les étudiant·e·s à apprendre par la pratique (Bell, 2008; Bell et Bell, 2016; Canziani *et al.*, 2015; Kassean *et al.*, 2015; Klapper, 2005).

De plus, les approches pédagogiques expérientielles offrent une grande autonomie aux apprenant·e·s dans l'apprentissage. Elles sont centrées sur l'apprenant (Kapasi et Grekova, 2018; Lindberg *et al.*, 2017). Le rôle de l'enseignant·e se résume souvent à celui d'un·e facilitateur·trice (Bell, 2008; Bhatia et Bhatia, 2019; San Tan et Ng, 2006). Il ou elle joue ledit rôle en surveillant le processus d'apprentissage et en prodiguant des conseils. De même, il ou elle encourage et motive les apprenant·e·s (Bell et Bell, 2016; Mukembo *et al.*, 2020). Pour faciliter ce processus, les enseignant·e·s utilisent l'apprentissage par équipe comme pratique de classe. Il s'agit d'amener les étudiant·e·s à constituer des équipes pour réfléchir et discuter sur des problèmes réels, puis à faire des recherche pour générer des solutions sous la forme d'idées d'entreprises (Bell, 2008; Kapasi et Grekova, 2018).

Il ressort de la littérature que les approches expérientielles peuvent positivement impacter la perception des personnes étudiantes de leurs compétences entrepreneuriales (Bell, 2019 ; Jones et Jones, 2014 ; Litzky *et al.*, 2020 ; Roman et Maxim, 2017). Elles diminuent l'attitude négative face au risque (Guerrero *et al.*, 2020) et améliorent les connaissances entrepreneuriales (Jones et Jones, 2014; Toutain, 2011; Toutain et Salgado, 2014). En conséquence, les étudiant·e·s exposé·e·s à ces approches

sont susceptibles de préférer l'entrepreneuriat comme choix de carrière (Guerrero *et al.*, 2020 ; Islam *et al.*, 2018). Elles pourraient être les mieux indiquées pour des programmes qui visent à former des étudiant·e·s entrepreneur·e·s (Ilayajara, 2015). Par ailleurs, ces étudiant·e·s apprécient ces approches (Jones et Jones, 2014). Il s'ensuit qu'ils et elles sont souvent fortement impliqués dans l'apprentissage lorsque ces approches sont utilisées (Akella, 2010).

En outre, la réflexion et l'expérience jouent un grand rôle dans le processus d'apprentissage des étudiants. Au travers d'une étude expérimentale recourant au cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), Ahn (2008) a démontré que la performance et les compétences des étudiant·e·s à appliquer les connaissances acquises s'améliorent quand ils et elles sont amené·e·s à réfléchir sur ce qu'ils et elles apprennent et à en vivre une expérience.

Cette sous-section s'est consacrée à placer les approches pédagogiques expérientielles dans le contexte de l'éducation à l'entrepreneuriat. Il s'agit de méthodes d'enseignement pratiques basées sur l'expérience et la réflexion. Elles amènent les étudiant·e·s à apprendre l'entrepreneuriat en le pratiquant. Cela passe notamment par la création et la gestion d'une entreprise pendant un programme de formation ou encore par la réalisation d'un ensemble de tâches entrepreneuriales. Avec de telles approches, l'apprentissage est centré sur l'étudiant·e. L'enseignant·e joue alors le rôle de facilitateur·trice qui encadre, conseille et oriente.

De plus, les enseignant·e·s qui recourent aux approches pédagogiques expérientielles privilégient l'apprentissage en équipe comme pratique de classe. Les étudiant·e·s, constitué·e·s en de petits groupes sont amené·e·s à réfléchir et discuter de problèmes pratiques dans le but de proposer des solutions sous formes d'idées de projets. Ces idées sont exploitées durant l'enseignement pour créer des entreprises ou réaliser des tâches entrepreneuriales.

## 2.2. FONDEMENTS THÉORIQUES

Comme évoqué le long des lignes précédentes, il est attendu que l'utilisation des pédagogies expérientielles pour enseigner l'entrepreneuriat produise des effets. Elles devraient agir sur un ensemble d'indicateurs entrepreneuriaux. Plusieurs théories ont été utilisées en entrepreneuriat pour démontrer ces effets. Il s'agit entre autre de la théorie de l'événement entrepreneurial (Shapiro et Sokol, 1982), de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991), de la théorie sociale cognitive de carrière (Lent *et al.*, 1994) et de la théorie de l'identité (Stryker, 1980). Dans les lignes qui suivent, ces théories sont utilisées pour établir des relations entre les principaux concepts de cette étude. Toutefois, bien avant de les aborder, il paraît judicieux de revenir sur les fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel qui constitue le sujet principal traité dans cette thèse.

### 2.2.1. Théorie de l'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel trouve ses fondements dans les approches constructivistes de l'éducation (Bell et Bell, 2020; Hedin, 2010; Mueller *et al.*, 2015). Celles-ci prônent que les apprenant·e·s développent des connaissances par la construction de sens à partir de l'expérience (Doolittle et Camp, 1999; Löbler, 2006). De ce point de vue, ils jouent un rôle de premier plan dans la construction des connaissances qu'ils et elles acquièrent (Löbler, 2006). Le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme constituent les approches éducatives constructivistes qui ont inspiré les théoricien·ne·s de l'apprentissage expérientiel (Bell et Bell, 2020; Mueller *et al.*, 2015).

Les approches cognitivistes postulent que l'apprentissage fait appel à des habiletés cognitives comme la mémorisation, la pensée critique, le raisonnement ou l'intuition intellectuelle (Halpern, 1996; Kyrö, 2015). Ces habiletés permettent aux apprenant·e·s d'analyser et de comprendre leurs expériences du monde réel (Jack et Anderson, 1999). L'une des particularités de ces approches est de considérer que

l'apprentissage est une forme d'actualisation des connaissances. Pour apprendre, l'individu doit avoir des connaissances préalables auxquelles s'ajoutent de nouvelles. Dewey, qui a contribué à poser les bases de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) parle à ce sujet du principe de continuité qui veut que toute expérience d'apprentissage s'appuie sur des expériences antérieures (Dewey, 1938).

En tant qu'approche éducative, le constructivisme suggère qu'une personne apprend en filtrant les nouvelles informations qu'elle reçoit pour les séparer des connaissances et expériences antérieures qu'elle avait afin de leur donner du sens (Snowman et Biehler, 2005 *cité dans* Bell et Bell, 2020). Dans cette approche, l'apprentissage est considérée comme une construction personnelle basée sur l'action (Mathews, 2007). Les méthodes d'enseignement utilisées dans l'apprentissage expérientiel sont issues du constructivisme. Kirschner *et al.* (2006) mentionnent à ce sujet l'apprentissage par problème, par enquête et par l'expérience comme quelques-unes d'entre elles.

L'apport des approches constructivistes aux fondements théoriques de l'apprentissage expérientiel passe également par les travaux de Dewey, Lewin et Piaget. Kolb (1984), auteur du cycle de l'apprentissage expérientiel les cite comme des contributeurs majeurs de celui-ci. Dans ses travaux, Dewey met l'accent sur l'importance de la réflexion dans l'apprentissage. Il estime que l'apprenant·e a besoin de réfléchir s'il ou elle veut apprendre de l'observation et de l'expérience (Hedin, 2010). Ainsi, le processus d'apprentissage requiert que l'apprenant·e observe un évènement, puis de se baser sur le rappel qu'il ou elle a d'une expérience antérieure semblable pour juger de sa signification (Dewey, 1938).

Pour Dewey, l'expérience est basée sur deux principes : la continuité et la transaction. Comme mentionné plus haut, par continuité, Dewey met l'accent sur l'importance des expériences antérieures pour la compréhension de nouvelles expériences. Le principe de la transaction quant à lui stipule que les facteurs internes

et externes à l'individu influent sur l'expérience (Dewey, 1938; Pepin, 2012). Par conséquent, l'éducation doit être contextualisée (Bell et Bell, 2020; Dewey, 1938).

La contribution de Piaget à l'essor de l'apprentissage expérientiel est d'avoir mis l'accent sur la nature de l'apprentissage. Dans ses travaux, il explique que le développement cognitif suit un processus lié à l'âge. De ce fait, les jeunes apprennent mieux lorsque l'objet d'apprentissage porte sur des choses concrètes tandis que chez les vieux, l'abstraction est nécessaire pour favoriser la compréhension. C'est à juste titre que Kolb (1984) l'identifie comme l'une des sources de son modèle cyclique de l'apprentissage expérientiel. En effet, comme indiqué plus bas, l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite constituent deux des quatre phases du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).

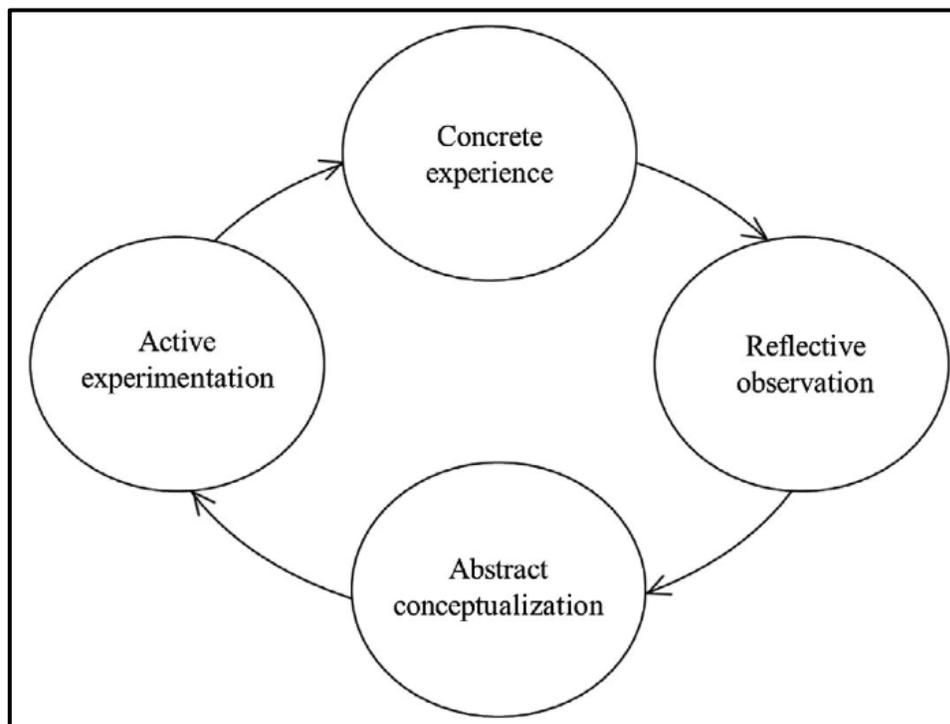
Les travaux de Kurt Lewin sur la recherche action et la dynamique de groupe ont influencé l'apprentissage expérientiel (Smith et Leeming, 2010). Ses travaux ressortent les aspects socioconstructivistes de l'apprentissage expérientiel. En effet, le constructivisme social met l'accent sur l'aspect social de la construction du sens dans l'apprentissage. Justement, Lewin propose l'apprentissage en petits groupes et la discussion comme moyens d'améliorer les connaissances. Il soutient qu'un individu apprend mieux lorsque son apprentissage se fait au travers une rétroaction avec d'autres individus (Hedin, 2010). Aussi, l'apprentissage par équipe ou par pairs ainsi que les discussions de groupes constituent des pratiques de classe fréquemment utilisées par les éducateur·trice·s qui basent leur enseignement sur les pédagogies expérientielles (Certo, 1975).

David Kolb est l'un des plus grands contributeurs à la théorisation ou conceptualisation de l'apprentissage expérientiel. Dans ses travaux, il stipule que la connaissance résulte d'un processus de saisie et de transformation de l'expérience au travers d'un cycle à quatre phases (Kolb, 1981, 1984). Il s'agit de : 1) l'expérience

concrète (EC) ; 2) l'observation réfléchie (OR) ; 3) la conceptualisation abstraite (CA) et 4) l'expérimentation active (EA).

Avec le cycle de l'apprentissage expérientiel tel que proposé par Kolb, la personne étudiante intégrerait le processus d'apprentissage en étant exposée à une expérience concrète au travers d'une interaction avec l'environnement. Par la suite, elle réfléchit à cette expérience par une observation réfléchie. À partir de cette réflexion, elle forme des concepts et fait des généralisations. Ensuite, elle ajoute ou modifie ces concepts sur la base de nouvelles hypothèses et actions. Ces actions conduisent à de nouvelles expériences (Kolb, 1984; Menaker *et al.*, 2006; Wolfe et Byrne, 1975). La figure 1 ci-dessous schématise ledit cycle.

**Figure 2.1. Cycle de l'apprentissage expérientiel**



Source : Kolb (1984)

La théorie de Kolb sur l'apprentissage expérientiel se base sur six hypothèses fondamentales. Elle considère que l'apprentissage est : 1) un processus et non un

résultat ; 2) fondé sur l'expérience ; 3) exige une résolution de conflits dialectique entre des modes opposés d'appréhension du monde (concret/abstrait et action/réflexion) ; 4) holistique ; 5) implique une interaction avec l'environnement ; et 6) crée de la connaissance (Kolb, 1981, 1984; Matsuo et Nagata, 2020).

L'expérience et la réflexion sont deux aspects fondamentaux de la théorie de l'apprentissage expérientiel (Ahn, 2008; Kolb, 1984). L'expérience suggère que la personne étudiante expérimente l'objet de son apprentissage. Elle apprend en faisant (Lewis et Williams, 1994). La réflexion quant à elle veut qu'elle réfléchisse à cette expérience pour développer de nouvelles connaissances et compétences (Hedin, 2010; Lewis et Williams, 1994). Ainsi, la réflexion permet de se réappropriier l'expérience grâce à l'analyse et l'évaluation (Boud *et al.*, 1985). C'est elle qui permet de donner du sens, comprendre, appréhender et répondre à des questions, établir des liens (Akella, 2010).

Selon Boud *et al.* (1985), la réflexion nécessite un retour sur l'expérience. De ce fait, l'apprenant·e doit se souvenir de l'expérience en la reVISIONnant mentalement. De plus, il doit travailler sur ses sentiments. Cela implique de mettre de côté ou de renforcer ses réponses émotionnelles pour faciliter l'apprentissage tout en éliminant les obstacles. En outre, une bonne réflexion inclue une réévaluation. Il s'agit ici d'associer, intégrer, valider, et s'appropriier l'expérience. L'association emporte l'idée du principe de continuité chez Dewey (1938) qui consiste à ajouter les nouvelles informations aux anciennes. L'intégration quant à elle consiste à établir une relation entre les anciennes et nouvelles connaissances (Akella, 2010). La validation renvoie à la notion de l'enquête de Dewey (Dewey, 1938; Pepin, 2012). Ici, la personne étudiante cherche à authentifier les nouvelles informations qu'elle acquière. La dernière étape est celle relative à l'appropriation de l'expérience (Boud *et al.*, 1985).

En plus du cycle en quatre étape, le modèle de Kolb (1981) présente un inventaire des styles d'apprentissage. Celui-ci permet de mesurer l'importance que

l'individu accorde à quatre capacités d'apprentissage, soit l'abstrait, le concret, la réflexion ou l'action. Ainsi, le style d'apprentissage serait la préférence d'un individu pour un mode d'apprentissage spécifique quand bien même ces styles ne s'excluent pas l'un et l'autre, mais varient en fonction du contexte et du moment (Bergsteiner et Avery, 2014). À ce sujet, Wolfe et Byrne (1975) soulignent que l'hérédité, l'histoire du développement et l'environnement influent sur cette préférence. De ce fait, l'apprentissage dépend de la coïncidence entre le style d'apprentissage et les propriétés ou exigences liées à la conception et l'environnement d'apprentissage.

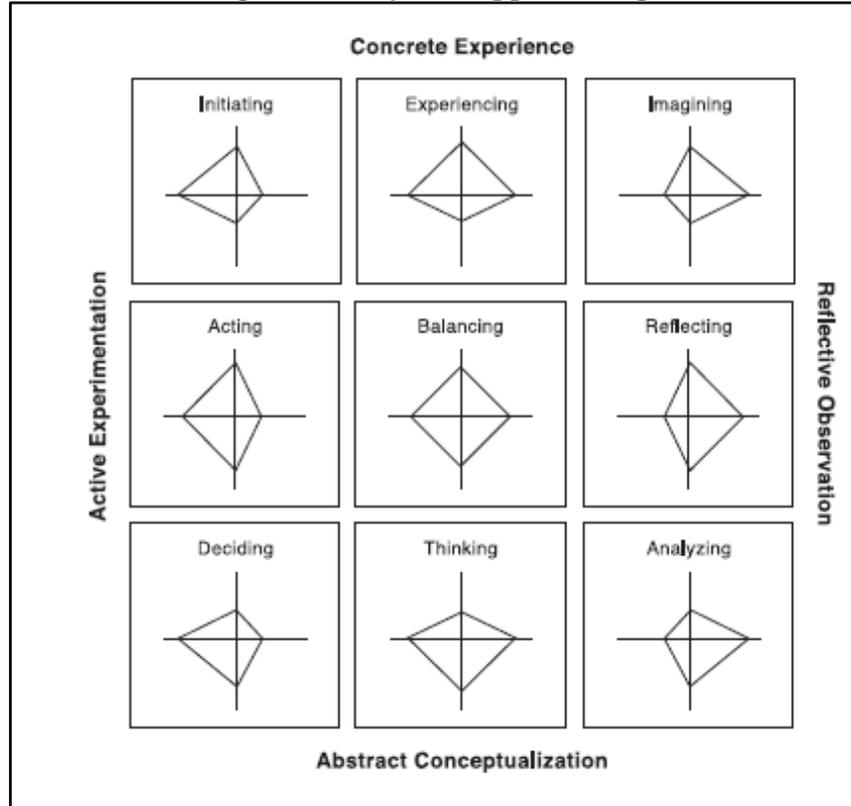
Au départ, Kolb (1984) a présenté quatre styles qui résultent du croisement entre les différentes phases du cycle d'apprentissage expérientiel. C'est alors qu'il suggérait que l'individu apprend par divergence, assimilation, convergence et accommodation (Kolb, 1984; Wolfe et Byrne, 1975). Le style d'apprentissage divergent est à la croisée entre l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Le style assimilateur résulte de la jonction entre l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite. Pour sa part, le style convergent croise la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Le style accommodant quant à lui est à la croisée entre l'expérimentation active et l'expérience concrète.

Plus récemment, Kolb et Kolb (2017) ont proposé une version actualisée de l'inventaire des styles d'apprentissage. Celui-ci passe à présent de quatre à neuf styles. Il s'agit des styles initiateur, expérimentateur, imaginatif, réfléchi, analytique, penser, décider, agir et équilibre. La figure 3 ci-dessous illustre ces neuf styles.

*Le style Initiateur* se caractérise par la capacité à initier une action afin de faire face aux expériences et aux situations. Il implique l'expérimentation active (EA) et l'expérience concrète (EC). *Le style Expérimentation* se caractérise par la capacité à trouver du sens à partir d'une implication profonde dans l'expérience. Il s'appuie sur l'expérience concrète (EC) tout en équilibrant l'expérimentation active (EA) et l'observation réfléchie (OR). *Le style Imagination* se caractérise par la capacité d'imaginer des possibilités en observant et en réfléchissant aux expériences. Il combine les modes

d'apprentissage de l'expérience concrète (EC) et de l'observation réfléchie (OR). *Le style réfléchi* se caractérise par la capacité de relier l'expérience et les idées par une réflexion soutenue. Il s'appuie sur l'observation réfléchie (OR) tout en équilibrant l'expérience concrète (EC) et la conceptualisation abstraite (CA). *Le style analytique* se caractérise par la capacité d'intégrer et de systématiser les idées par la réflexion. Il combine l'observation réfléchie (OR) et la conceptualisation abstraite (CA). *Le style Penser* se caractérise par la capacité à s'engager de manière disciplinée dans un raisonnement abstrait et logique. Il s'appuie sur la conceptualisation abstraite (CA) tout en équilibrant l'expérimentation active (EA) et l'observation réfléchie (OR). *Le style Décider* se caractérise par la capacité d'utiliser des théories et des modèles pour décider des solutions aux problèmes et des lignes de conduite à adopter. Il combine la conceptualisation abstraite (CA) et l'expérimentation active (EA). *Le style Agir* se caractérise par une forte motivation pour l'action orientée vers un but qui intègre les personnes et les tâches. Il s'appuie sur l'expérimentation active (EA) tout en équilibrant l'expérience concrète (EC) et la conceptualisation abstraite (CA). *Le style Équilibre* se caractérise par la capacité à s'adapter en pesant le pour et le contre entre l'action et la réflexion, l'expérience et la pensée. Il équilibre l'expérience concrète (EC), la conceptualisation abstraite (CA), l'expérimentation active (EA) et l'observation réfléchie (OR) [Traduction libre] (Kolb et Kolb, 2017, p. 23-24).

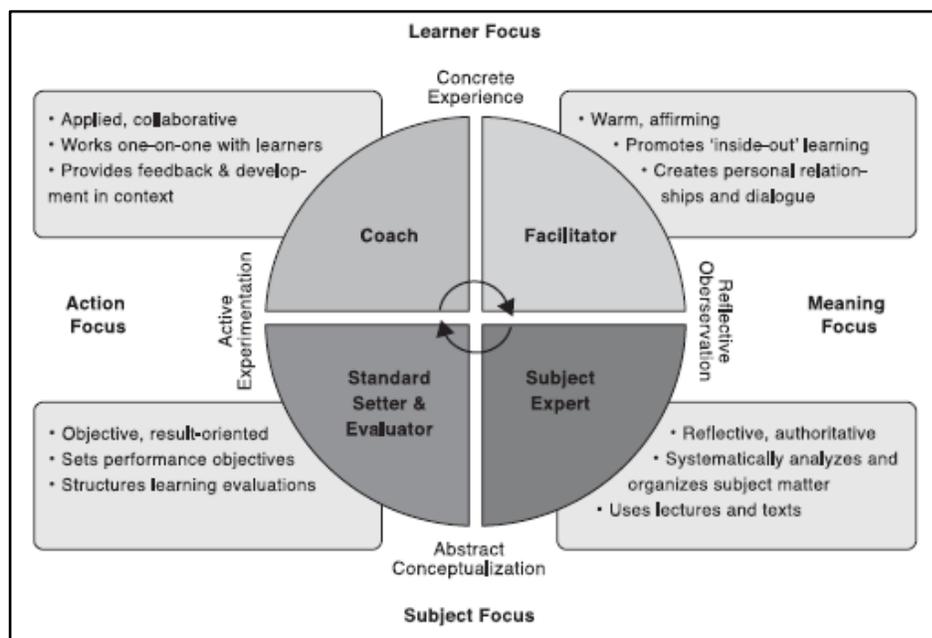
**Figure 2.2. Styles d'apprentissage**



Source : Kolb et Kolb (2017)

Pour leur part, Bergsteiner et Avery (2014) estiment que la classification des styles d'apprentissage doit tenir compte de trois facteurs. Il s'agit de : 1) la tangibilité de l'objet d'apprentissage (abstrait ou concret) ; 2) de la forme d'engagement de l'apprenant·e (active ou passive) ; ainsi que 3) la source de l'expérience (primaire ou secondaire). En partant de ces trois facteurs, ils suggèrent deux modes d'apprentissage qui nécessitent un double cycle d'apprentissage. Il s'agit du mode "Concret/Actif/Primaire" (CAP) et du mode "Abstrait/Passif/Secondaire" (APS). De leur cycle découlent les activités d'apprentissage que sont : 1) entendre ; 2) lire ; 3) entendre et voir ; 4) observer une activité en direct ; 5) écrire une activité réelle ; et 6) participer à des activités en direct.

Figure 2.3. Rôles des éducateurs dans le cycle d'apprentissage



Source : Kolb et Kolb (2017)

Du point de vue de Kolb et Kolb (2017), les rôles joués par les enseignant·e·s diffèrent d'une phase du cycle à l'autre. Comme illustré dans la figure 4, à la phase de l'expérience concrète, l'enseignant·e joue le rôle de facilitateur. En tant que tel, il ou elle aide l'étudiant·e à entrer en contact avec l'expérience en petits groupes. À la phase de l'observation réfléchie, il ou elle assume le rôle d'expert·e du domaine. En assumant ce rôle, il ou elle aide l'étudiant·e à relier réflexion et connaissance à l'aide de conférences et lectures. À la phase de la conceptualisation abstraite, il ou elle devient normalisateur·trice/évaluateur·trice afin d'aider les étudiant·e·s à maîtriser l'application des connaissances et compétences. À la phase d'expérimentation active, il ou elle joue le rôle de coach qui aide à l'application des connaissances.

Certes, plusieurs modèles de cycles d'apprentissage ont été présentés, les auteur·e·s sont quand même d'accord sur quelques points. Roberts (2006) en identifie cinq. Il s'agit de considérer l'apprentissage comme : 1) un processus ; 2) centré sur l'étudiant ; 3) qui implique les étudiant·e·s dans l'expérience de l'objet d'étude ; 4) les

amène à réfléchir puis développer des règles générales d'hypothèses ; et 5) à tester de nouvelles expérimentations. Il rejoint ainsi les caractéristiques de base d'un apprentissage expérientiel telles que formulées par Kolb (1981, 1984).

### **2.2.2. Modèle de l'évènement entrepreneurial**

Le modèle de l'évènement entrepreneurial (MEE) a été développé par Shapero et Sokol (1982). Il est utilisé dans le but d'expliquer les sources des évènements entrepreneuriaux comme la création d'entreprise (Elfving et al., 2009). Avec ce modèle, Shapero et Sokol (1982) suggèrent que les évènements entrepreneuriaux proviennent de l'interaction entre des facteurs externes qui échappent au contrôle de l'individu et ses perceptions. Ces facteurs qu'ils désignent par l'expression "facteurs de déplacement" réfèrent à des événements qui surviennent dans la vie de l'individu et entraînent un changement. Ceux-ci, pouvant être positifs (comme le fait de gagner à une loterie), négatifs (perdre son emploi) ou de transition (obtenir un diplôme) influent sur les perceptions.

Toutefois, à eux seuls, ces facteurs de déplacement ne suffisent pas pour déclencher l'évènement entrepreneurial. En effet, pour que l'individu adopte un comportement donné, il faut qu'il le considère au préalable comme souhaitable et réalisable (Krueger et al., 2000). Ce sont ces deux caractéristiques de l'évènement entrepreneurial que Shapero et Sokol (1982) renvoient à deux types de perceptions, soit la désirabilité et la faisabilité perçues. Ainsi, les facteurs de déplacements et autres facteurs exogènes influent sur l'évènement entrepreneurial non pas directement, mais à travers la désirabilité et la faisabilité (Krueger et al., 2000).

La désirabilité perçue correspond à la perception de l'attrait d'un comportement pour une personne (Shapero et Sokol, 1982). Un comportement est désirable pour une personne lorsqu'elle le trouve attractif. Dans le domaine de l'entrepreneuriat, elle correspond au fait qu'une personne le considère comme une option de carrière attrayante, donc désirable (Shapero et Sokol, 1982). La faisabilité quant à elle réfère à

la perception d'une personne de sa capacité à réaliser un comportement spécifique. Il s'agit par exemple de la perception que cet individu a de sa capacité à créer une entreprise (Krueger et al., 2000). Ainsi, Shapero et Sokol (1982) suggèrent qu'avec une désirabilité et une faisabilité perçues élevées, les facteurs de déplacements (externes) précipitent les personnes vers l'entrepreneuriat.

Les travaux de Shapero et Sokol (1982) ont été complétés par Krueger et ses collaborateurs (Krueger et al., 2000; Krueger et Brazeal, 1994). Avec leurs travaux, ils ont adapté le MEE et l'ont utilisé pour prédire les intentions entrepreneuriales. Depuis, le MEE est devenu l'une des théories les plus utilisées pour expliquer l'intention entrepreneuriale. Cette dernière est l'un des indicateurs les plus utilisés pour rendre compte des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat. Par ailleurs, une méta-analyse de 98 articles indique que le MEE explique jusqu'à 21% de la variance des intentions entrepreneuriales (Schlaegel et Koenig, 2014).

Contrairement à Shapero et Sokol (1982), Krueger et al. (2000) ont ajouté la propension à agir aux perceptions de la désirabilité et de la faisabilité pour prédire les intentions entrepreneuriales. Celle-ci correspond « au désir de prendre le contrôle en agissant » (Krueger et al., 2000 : 419). Ce désir est basé sur la perception d'une personne sur le contrôle ainsi que sa préférence à acquérir le contrôle en entreprenant des actions appropriées. Ainsi, ce sont la désirabilité et la faisabilité perçues associées à la propension à agir qui permettraient d'expliquer les intentions entrepreneuriales (Krueger et al., 2000).

La méta-analyse de Schlaegel et Koenig (2014) suggère que la désirabilité perçue, la propension à agir et la faisabilité perçue sont toutes des prédicteurs significativement positifs pour expliquer les intentions entrepreneuriales. Toutefois, la désirabilité perçue est meilleure aux deux autres dans la prédiction des intentions entrepreneuriales. Elle explique 41% de la variance des intentions entrepreneuriales contre 16% pour la faisabilité perçue et 13% pour la propension à agir.

De ce qui précède, le MEE intègre quelques indicateurs habituellement utilisés pour rendre compte des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cette dernière est censée les améliorer. En effet, les études qui l'utilisent dans ce contexte, place l'éducation à l'entrepreneuriat comme prédicteurs de l'intention (*voir* Liñán, 2004). Ainsi, l'éducation à l'entrepreneuriat pourrait être considérée comme un facteur de déplacement qui, avec la perception de la désirabilité et de la faisabilité ainsi que de la propension à agir permettent d'expliquer l'acte entrepreneurial. Dans un tel contexte, l'éducation à l'entrepreneuriat pourrait agir comme prédicteur direct des intentions ou encore, pourrait agir sur elles à travers la perception de la désirabilité et de la faisabilité ainsi que de la propension à agir.

### **2.2.3. Théorie du comportement planifié**

À l'instar du MEE, la théorie du comportement planifié (TCP) est l'une des théories qui considèrent que tout comportement est intentionnel (Ajzen, 1991). Elle a été développée par Ajzen (1991) dans le but d'expliquer les comportements humains dans différents contextes. Elle constitue l'un des modèles les plus influents pour prédire ces comportements (Ajzen, 2011). Elle suggère que tout comportement découle d'une intention préalable qui, à son tour est influencée par les attitudes, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu (Ajzen, 1991).

Les attitudes représentent le degré d'évaluation, favorable ou défavorable d'un individu face à un comportement (Ajzen et Fishbein, 1980). Les normes subjectives réfèrent quant à elles à la pression subie (perçue) par un individu pour adopter un comportement donnée (Ajzen, 1991). Il s'agit d'attentes, de souhaits de personnes ou groupes pertinents qui influencent le choix d'un individu par rapport à un comportement (Schlaegel et Koenig, 2014). Le contrôle comportemental perçu est quant à lui relatif à la facilité ou la difficulté que l'individu perçoit dans la réalisation d'un comportement (Ajzen, 1991).

Certaines études ont tendance à faire correspondre les antécédents de l'intention tels que présentés dans la théorie du comportement planifié à ceux du modèle de l'événement entrepreneurial. Par exemple, l'étude de Boissin *et al.* (2009), mais aussi celle de Liñán (2004) estiment que les attitudes et les normes subjectives correspondent à la désirabilité perçue. De même, elles renvoient le contrôle comportemental perçu à la faisabilité perçue. Toutefois, la méta-analyse de Schlaegel et Koenig (2014) suggèrent que bien que liés, ces prédicteurs de l'intention sont distincts et n'ont pas le même pouvoir explicatif sur les intentions entrepreneuriales.

Pour marquer la différence entre les attitudes et la désirabilité perçue, Schlaegel et Koenig (2014) précisent que les premières ont trait à la croyance qu'un comportement peut produire un résultat tandis que la deuxième quant à elle fait référence à l'attrait de ce résultat pour un individu. Cependant, ces deux facteurs restent intimement liés pour prédire les intentions de sorte à s'influencer mutuellement. Ainsi, la désirabilité perçue agit comme facteur de motivation pour la transition des attitudes vers les intentions. De même, les attitudes favorables influencent la désirabilité. Pour leur part, les normes subjectives sont par essence différentes de la désirabilité. Toutefois, elles influencent cette dernière. Ainsi, une pression sociale favorable à l'adoption d'un comportement rend ce dernier désirable. Par ailleurs, la synthèse méta-analytique de Schlaegel et Koenig (2014) a établi les normes subjectives sont liées aux intentions entrepreneuriales à travers la désirabilité perçue.

La différence entre le contrôle comportemental et la faisabilité perçus tient au fait que la faisabilité perçue ne tient pas compte des facteurs à la fois interne et externe quant à la perception de la capacité de créer une entreprise (Schlaegel et Koenig, 2014). Or, le contrôle comportemental perçu inclut à fois la croyance en la présence de facteurs facilitant le processus de création d'entreprise et la capacité perçue selon que ces facteurs peuvent faciliter ce processus (Tornikoski et Maalaoui, 2019).

La TCP a été appliquée à l'entrepreneuriat d'abord par Bird (1988) et ensuite par Krueger et Carsrud (Bird, 2015; Krueger et al., 2000). Depuis, elle est devenue une théorie bien établie dans ce domaine (Lortie et Castogiovanni, 2015). De plus, elle a un grand pouvoir de prédiction des intentions. Les travaux de Schlaegel et Koenig (2014) suggèrent qu'elle explique 28% de la variance des intentions entrepreneuriales. Ainsi, elle prédit mieux les intentions entrepreneuriales que le MEE (Bird, 2015; Schlaegel et Koenig, 2014). En conséquence, le nombre d'études qui recourent à elle dans le domaine de l'entrepreneuriat ne cesse d'augmenter (Lortie et Castogiovanni, 2015).

Les études qui recourent à la TCP en entrepreneuriat présument les mêmes relations suggérées par Ajzen (1991). Ainsi, elles soutiennent que l'acte entrepreneurial est précédé par l'intention d'entreprendre. Pour sa part, l'intention entrepreneuriale est renforcée par des attitudes entrepreneuriales, des normes subjectives favorables à l'entrepreneuriat et la perception de l'individu de ses capacités à accomplir des tâches entrepreneuriales (Schlaegel et Koenig, 2014; Tornikoski et Maalaoui, 2019).

La TCP s'est avérée robuste dans la prédiction des intentions et actions entrepreneuriales (Kautonen et al., 2015). La plupart des relations qu'elle théorise ont été soutenues dans de nombreuses études empiriques. À cet effet, la méta-analyse de Schlaegel et Koenig (2014) a démontré que les attitudes, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu prédisent positivement et significativement les intentions entrepreneuriales. En plus, elle montre que la taille d'effet du contrôle comportemental perçu sur les intentions entrepreneuriales est plus grande que celles des autres prédicteurs. Toutefois, les attitudes prédisent mieux les intentions entrepreneuriales. Elles expliquent 27% de la variance des intentions. Cette part de la variance expliquée est légèrement supérieure à celle du contrôle comportemental perçu (26%) et davantage mieux que les normes subjectives (13%).

En plus, une revue systématique (n= 42 articles) utilisant la TCP a trouvé que toutes les études qui recourent aux attitudes pour expliquer les intentions entrepreneuriales parviennent à confirmer une relation significativement positive entre elles. Pour celles qui utilisent le contrôle comportemental perçu, ce sont 90% d'entre elles qui parviennent à confirmer les liens théorisés. La relation entre les normes subjectives et les intentions est celle qui est la moins soutenue. Ce sont 86% des études qui recourent aux normes subjectives qui parviennent à confirmer une liaison significative (Lortie et Castogiovanni, 2015).

En supposant que les prédicteurs des intentions entrepreneuriales du MEE et ceux de la TCP sont liés, Schlaegel et Koenig (2014) ont testé un modèle qui intègre tous les deux. Ils arrivent à la conclusion que ce modèle intégrateur explique mieux les intentions entrepreneuriales que chaque modèle pris individuellement. En effet, ce modèle intégrateur explique 31% de la variance des intentions entrepreneuriales contre 28% pour la TCP et 21% pour le MEE (Bird, 2015; Schlaegel et Koenig, 2014). En outre, la désirabilité et la faisabilité perçues agissent comme médiatrice des relations attitudes-intentions entrepreneuriales, normes subjectives-intentions entrepreneuriales ainsi que contrôle comportemental perçu-intentions entrepreneuriales (Schlaegel et Koenig, 2014).

#### **2.2.4. Théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC)**

Basée sur la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1986), la théorie sociale cognitive de la carrière (TSCC) explique le développement de la carrière (Lent *et al.*, 2002). À la base, la TSC postule que le comportement est en relation triadique avec l'individu et l'environnement. En d'autres termes, l'individu, son environnement et son comportement interagissent de manière réciproque (Bandura, 1986). De ce fait, le comportement de l'individu est une résultante de son interaction avec son environnement (Lent *et al.*, 1994). Ainsi, pour expliquer ce comportement, il importe de prendre en compte à la fois les facteurs liés à l'individu et au contexte (Lent *et al.*, 1994; Liguori *et al.*, 2020). La TSCC se base sur des concepts spécifiques et a été

développée à partir de cinq différents modèles théoriques. Les lignes qui suivent présentent d'abord ces concepts. Par la suite, discute des différents modèles qui ont contribué à son développement avant de proposer une extension qui ouvre une piste d'exploration sur l'identités de carrière.

#### 2.2.4.1. Principaux concepts de la TSCC

Pour expliquer comment les individus choisissent, performant et gèrent leur carrière, la TSCC se base sur trois principaux concepts qui entretiennent un lien fort (Lent *et al.*, 2002). Il s'agit de l'auto-efficacité, des attentes de résultats et de la fixation des buts (Lent *et al.*, 1994). Dans les différents modèles utilisés pour théoriser le développement de la carrière, ces trois facteurs sont influencés par des caractéristiques de l'individu ainsi que les conditions environnementales dans lequel il se trouve.

Les facteurs individuels correspondent à un ensemble de caractéristiques propres à l'individu. Il s'agit de traits distinctifs liés aux personnes. L'auto-efficacité généralisé, le sexe, l'appartenance à une catégorie sociale minoritaire comme les immigrés ou réfugiés (Liguori *et al.*, 2018), le locus contrôle interne, la propension au risque, les styles cognitifs liés à la création, aux connaissances et à la planification (Liguori *et al.*, 2020) sont quelques facteurs individuels souvent utilisés par les chercheur·e·s en entrepreneuriat.

Les facteurs contextuels sont quant à eux liés aux expériences vécues par les personnes. Ces expériences influencent leurs perceptions et leurs croyances (Liguori *et al.*, 2020). Elles incluent l'expérience professionnelle ou entrepreneuriale, l'exposition antérieure à une entreprise familiale, le soutien social au travers des modèles de rôles (Liguori *et al.*, 2018, 2020). De plus, l'expérience d'apprentissage occupe une place très importante parmi ces facteurs contextuels. Par ailleurs, la TSC sur laquelle se fonde la TSCC est basée sur l'apprentissage (Bandura, 1986; Schunk, 2001). Ces expériences d'apprentissage influent sur les principaux concepts de la TSCC comme l'auto-efficacité et les attentes de résultats (Lent *et al.*, 2002).

L'auto-efficacité est le concept central de la TSCC. Elle réfère à la croyance d'un individu en ses capacités personnelles à exercer un emploi ou accomplir un ensemble de tâches spécifiques (Lent *et al.*, 1994). Elle est l'interaction dynamique entre la pensée, les actions et leurs impacts (Bandura, 1977). De plus, elle constitue un facteur important dans le choix de carrière (Lent *et al.*, 1994; Liguori *et al.*, 2018, 2020). Dans la perspective de la TSC, lorsqu'ils ont une croyance d'auto-efficacité élevée, les individus n'hésitent pas à réaliser des tâches considérées difficiles. Cette croyance développe leur persistance dans la poursuite d'objectifs précis. En revanche, lorsqu'ils ont de faibles croyances quant à leur auto-efficacité, ils évitent de s'impliquer (Bandura, 2007).

Toutefois, il est important de différencier l'auto-efficacité généralisée et l'auto-efficacité lié à un domaine spécifique (Lent *et al.*, 2002). En fonction du domaine d'intérêt, les deux concepts peuvent avoir des implications différentes. En effet, un individu peut avoir une confiance élevée en sa capacité de façon générale et en même temps avoir moins confiance en ses capacités à réaliser une tâche précise (Lent *et al.*, 1994). C'est la raison pour laquelle l'auto-efficacité entrepreneuriale est utilisée dans la recherche en entrepreneuriat comme le meilleur moyen pour se renseigner sur les croyances d'une personne relativement à sa capacité à réaliser des tâches entrepreneuriales (McGee *et al.*, 2009).

Les croyances d'auto-efficacité proviennent de quatre principales sources d'informations. Celles-ci peuvent aider à la construire ou la modifier. Il s'agit de la maîtrise d'expérience, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et l'état physiologique et émotionnel (Bandura, 1977). L'expérience de maîtrise réfère aux différentes expériences qui permettent à un individu de traduire régulièrement ses compétences dans la pratique. Elle constitue la principale et la plus influente des sources de croyances d'auto-efficacité (Bandura, 2003). En traduisant ses compétences en pratique, les croyances d'un individu en ses capacités à réaliser une tâche spécifique augmentent (Bandura, 2012; Bandura et Wood, 1989).

L'apprentissage social modelant correspond pour sa part au processus au travers duquel l'individu développe ses croyances d'auto-efficacité en observant des modèles de rôles (Bandura, 2012). Il s'agit de chercher à savoir dans quelle mesure ce que pense un individu des expériences de personnes qu'il considère comme des modèles peut influencer son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003).

La persuasion verbale quant à elle concerne les encouragements ou les conseils qu'une personne reçoit de la part de ses proches. Ces conseils et encouragements peuvent améliorer positivement sa croyance en ses capacités à accomplir des tâches spécifiques (Bandura, 1977, 2003). En revanche, sa croyance d'auto-efficacité ne sera pas influencée lorsqu'elle manque de confiance dans le jugement de ceux et celles qui l'encouragent et la conseillent. Cela explique que les individus ne sont impactés par la persuasion des proches que lorsqu'ils trouvent que les opinions de ces dernier·e·s sont crédibles (Bandura, 2003). Les conseils, encouragements et orientations viennent de ceux et celles qui constituent des modèles de rôle pour l'individu, des mentor·e·s. Ces dernier·e·s l'aident à identifier et comprendre ses forces et faiblesses, puis transformer les potentialités en réalités (Bandura, 2003). Ainsi, les mentor·e·s contribuent à développer ses croyances d'auto-efficacité (St-Jean et Mathieu, 2011).

Les facteurs psychologiques et émotionnels jouent un rôle important au renforcement du sentiment d'auto-efficacité. Ils affectent différemment les performances des personnes (Bandura, 2003). L'appréciation d'une personne diffère selon ses humeurs. L'évaluation qu'elle fait d'une chose peut être positive ou négative selon qu'elle est de bonne ou de mauvaise humeur (Bandura, 1977). Lorsqu'elle traverse des situations stressantes, une personne se sent vulnérable. Ce sentiment de vulnérabilité affecte ses croyances en sa capacité à accomplir certaines tâches (Bandura, 2003). Par exemple, lorsqu'elle est déprimée, sa perception de ses capacités diminue et affecte négativement sa motivation et sa performance. En revanche, une humeur positive stimule et accroît l'efficacité (Bandura, 2007).

Avec les croyances d'auto-efficacité et la fixation des buts, les attentes de résultats font partir des principaux concepts de la TSCC. Elles désignent la croyance d'une personne quant aux conséquences et résultats d'un comportement particulier ainsi qu'à l'importance accordé à ce résultat (Lent *et al.*, 1994). Selon la TSCC, les personnes poursuivront une carrière donnée selon qu'elles estiment que celle-ci donnera lieu à des résultats positifs et appréciés (Lent *et al.*, 2002). Avec de telles attentes, elles ont la confiance de pouvoir réussir dans une telle carrière (Schunk, 2001).

Les buts ou objectifs personnels réfèrent à la détermination à s'engager et à persister dans un comportement spécifique (Bandura, 1986). Pour une personne, ce comportement est guidé et organisé par les buts qu'elle se fixe (Lent *et al.*, 1994). Dans le domaine de l'entrepreneuriat, ces buts correspondent aux intentions entrepreneuriales (Liguori *et al.*, 2018, 2020). Ces buts que l'individu se fixe sont dans une relation d'interdépendance avec les croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats. De même, ils sont influencés par les facteurs individuels et contextuels par la médiation de l'auto-efficacité et des attentes de résultats (Lent *et al.*, 1994).

#### 2.2.4.2. *Modèles théoriques de la TSCC*

Pour étayer les relations théoriques entre ses différents concepts, la TSCC utilise cinq modèles (Lent et Brown, 2019). Les trois premiers ont été présentés lors du développement initial de la théorie par Lent et ses collaborateur·trice·s. Il s'agit du modèle des intérêts, du modèle des choix et du modèle de la performance (Lent *et al.*, 1994). Quelques années plus tard, le modèle de la satisfaction de carrière a été ajouté à partir de l'étude de Lent et Brown (2006). Le cinquième modèle est celui de l'autogestion de la carrière. Il a été intégré à la TSCC au travers l'étude de Lent et Brown (2013). Bien que s'inscrivant dans des perspectives différentes, ces cinq modèles restent interdépendants pour expliquer comment les individus développent ou poursuivent une carrière spécifique (Lent et Brown, 2019).

Le modèle des intérêts explique comment les individus développent des intérêts pour une carrière spécifique (Lent *et al.*, 1994). Il se base sur deux des concepts centraux de la théorie, soit les croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats. De ce fait, il soutient que les individus développent des intérêts pour une carrière à deux conditions. D'abord qu'ils s'estiment compétents à réaliser les tâches associées à cette carrière. Et ensuite, s'ils estiment qu'une implication dans une telle carrière est bénéfique (Lent *et al.*, 2002).

Le modèle de choix quant à lui, pousse un peu plus loin les relations théorisées par le modèle des intérêts. Comme le précise Lent et Brown (2019), il intègre le modèle des intérêts. Dans cette perspective, il explique que lorsqu'un individu a des intérêts pour une carrière, il se fixe des objectifs particuliers à atteindre (Lent *et al.*, 2002). En se basant sur ces prémisses, le modèle des choix préconise que les objectifs de carrière découlent de la croyance d'auto-efficacité, des attentes de résultats et des intérêts pour cette carrière. Ainsi, le modèle suggère que la croyance d'auto-efficacité influencent les attentes de résultats. La croyance d'auto-efficacité et les attentes de résultats amènent les individus à développer de l'intérêt pour la carrière. La fixation des buts est quant à elle influencée directement à la fois par la croyance d'auto-efficacité, les attentes de résultats et les intérêts pour la carrière. De plus, la fixation des buts est indirectement liée à la croyance d'auto-efficacité et les attentes en matière de résultats par la médiation des intérêts pour la carrière (Lent *et al.*, 1994).

Le modèle des choix va plus loin en prédisant comment les objectifs sont transformés en actions concrètes. À ce sujet, Lent *et al.* (2002) indiquent qu'en se fixant des objectifs, les individus se motivent pour les traduire en action. Ainsi, la fixation d'objectifs est un prédicteur direct des actions. En outre, comme dans le cas de la fixation des objectifs, la croyance d'auto-efficacité, les attentes de résultats et les intérêts prédisent directement ou indirectement les actions de carrière (Lent *et al.*, 1994).

Pour sa part, le modèle de la performance vient pousser plus loin le modèle des choix. Il explique comment la croyance d'auto-efficacité, les attentes de résultats, les intérêts et la fixation des buts conduisent à la réussite et la persistance dans la carrière (Lent *et al.*, 2002). Selon les perspectives de la TSCC, les performances antérieures de l'individu permettent de se renseigner sur ses performances futures à travers l'auto-efficacité et les objectifs de performance (Lent et Brown, 2019). Ainsi, les performances antérieures sont indirectement liées aux objectifs de performance par les attentes de résultats (Lent *et al.*, 1994). Il s'ensuit les attentes de résultats sont indirectement liées à la performance et la persistance dans une carrière à travers les objectifs de performance (Lent et Brown, 2019).

Le quatrième modèle est une adaptation de la TSCC pour une application à la satisfaction au travail. Dans celui-ci, Lent et Brown (2006) utilisent les variables de base de la TSCC comme l'auto-efficacité, les attentes de résultats et la fixation des buts pour expliquer la satisfaction au travail. Toutefois, ils prennent le soin d'adapter certaines de ces variables pour s'assurer une meilleure cohérence du modèle. Ainsi, les attentes de résultats sont comprises dans ce modèle comme la perception des conditions de travail et des résultats (Lent et Brown, 2008). Par conséquent, ce quatrième modèle postule que la croyance d'auto-efficacité, la perception des conditions de travail et des résultats ainsi que les objectifs professionnels interagissent avec des traits personnels et des facteurs contextuels pour expliquer la satisfaction (Lent et Brown, 2006, 2008).

Le cinquième est le modèle d'autogestion de carrière. Celui-ci explique comment l'individu gère et s'adapte à des carrières (Lent et Brown, 2013). Il s'agit d'une adaptation du modèle de choix à des comportements de carrières adaptatifs. Ainsi, le modèle de l'autogestion de carrière suppose que les intentions (buts) et comportements des individus à s'adapter à une carrière donnée sont influencés par ses croyances d'auto-efficacité et les attentes de résultats (Lent et Brown, 2013). Dans la même logique que les précédents modèles, les facteurs contextuels et personnels apportent leur contribution à ces relations. Lent et Brown (2013) montrent que ces

facteurs peuvent directement ou indirectement agir en renforçant ou en entravant les intentions et les comportements d'adaptation à la carrière.

Comme évoqué précédemment, les différents modèles de la TSCC sont en rapport avec le développement de la carrière (Lent et Brown, 2019). Ils expliquent comment l'individu développe des intérêts, choisit, performe, éprouve de la satisfaction ou gère sa carrière. Dans la présente recherche, nous traitons particulièrement du choix de carrière des étudiant·e·s universitaires. De ce fait, le modèle de choix constitue la composante de la TSCC adapté pour théoriser les relations entre les différents concepts de l'étude. Le modèle de choix de la TSCC explique comment les individus développent des intérêts pour une carrière, se fixent des objectifs de carrière et les traduisent en actions (Lent et al., 1994).

Toutefois, le concept de choix de carrière est vaste. Ainsi, pour mieux la comprendre, il est primordial de s'y attarder. En effet, au fil des années, la notion de carrière a connu une évolution dans sa conceptualisation. Son sens le plus courant l'associe à la profession, d'où la notion de carrière professionnelle. Ainsi, le dictionnaire Larousse définit la carrière comme une profession à laquelle un individu se consacre<sup>36</sup>. Cependant, la notion de carrière a été étendue par des sociologues interactionnistes (voir Giraud et Roger, 2011; Hall, 1976; Hughes, 1958). Leurs travaux ont permis de faire émerger au moins deux dimensions de la carrière, soit une dimension objective et une dimension subjective.

D'un point de vue objectif, la carrière réfère à la situation officielle d'un individu. Il s'agit du parcours, du statut ou des postes occupés au sein d'une organisation (Giraud et Roger, 2011). Cette perspective oriente les travaux en lien avec la gestion de la carrière dans la discipline des ressources humaines. En revanche, la dimension subjective offre une perspective intéressante de la carrière. Elle considère la carrière

---

<sup>36</sup> Larousse (s.d.). Carrière. Consulté le 10 septembre 2022 sur : <https://larousse.fr/dictionnaires/francais/carrière/13434>

comme la perception globale qu'une personne a de sa vie dans le temps ainsi que de l'interprétation de ce qui lui arrive (Hughes, 1958). Hall (1976) soutient que la carrière « est la perception individuelle d'une succession d'attitudes et de comportements associés à des expériences et à des activités reliées au travail tout au long de la vie ».

Dans la littérature sur le développement de la carrière, l'identité de carrière occupe une place importante. Hall et Goodale (1986) suggèrent que le développement de la carrière commence par la construction d'une identité. Cela implique que pour traiter du choix de carrière, il est important d'aborder la notion d'identité de carrière qui constitue un précurseur. Cette notion d'identité a fait l'objet d'un développement théorique dans la littérature en psychologie et en sociologie. De ce fait, il est important d'examiner ce développement afin de compléter les bases théoriques de la présente recherche.

#### **2.2.5. Théorie de l'identité**

La théorie de l'identité a connu une évolution importante. Initialement développée en sociologie et en psychologie (Stryker, 1980; Tajfel et Turner, 1979), elle est de plus en plus utilisée dans d'autres disciplines scientifiques comme l'entrepreneuriat (Baker et Powell, 2020; Davis, 2019). Fondamentalement, elle explique comment les comportements sont influencés par la perception de soi (Stets et Burke, 2014). Afin de mieux cerner les liens qu'elle établit entre le comportement et la perception de soi, il importe de comprendre le concept central de ladite théorie, soit l'identité. En effet, l'identité est un concept à multiples sens. De plus, plusieurs théories l'utilisent pour établir des liens entre différents concepts. Toutefois, ces théories ne la conceptualisent pas de la même manière. Il est donc important de revenir sur ce qu'est l'identité avant d'étayer son lien avec le comportement comme conjecturé par la théorie de l'identité.

L'identité est un concept complexe en contenu. Pour se faire une idée de cette complexité, il suffit de consulter les définitions proposées par les dictionnaires. Par

exemple, le dictionnaire Larousse propose au moins cinq définitions tandis que le Robert en propose trois. Toutefois, en rapport avec les individus, la définition courante renvoie l'identité à un ensemble d'attributs qui caractérisent un individu ou un groupe (Larousse)<sup>37</sup>. Grâce à cette identité, il est possible de distinguer un individu d'un autre ou de distinguer un groupe d'individus d'autres groupes d'individus (Robert)<sup>38</sup>. Cette première orientation définitionnelle confère à l'identité un caractère objectiviste.

En revanche, en s'intéressant à l'identité telle que présentée en sciences sociales, elle ne peut pas être uniquement perçue d'un point de vue objectiviste. Par exemple, des auteur·e·s qui ont contribué au développement de la théorie de l'identité comme Burke (1980), mais aussi Hogg (2016) suggèrent que l'identité est la perception que les individus ou les groupes sociaux ont d'eux-mêmes. Cette conception de l'identité nuance un peu celle présentée précédemment. Ici, l'identité est définie d'un point de vue subjectiviste. Elle ne désigne pas ce qu'un individu est (soit ce qui le caractérise), mais plutôt ce qu'il pense être. Autrement dit, l'identité se rapporte à comment l'individu se perçoit.

Les écrits sur l'identité traitent généralement des notions comme l'identité personnelle ou individuelle, l'identité collective ou de groupe, l'identité sociale et l'identité de rôle. Bien que liées, les différents types d'identités sont distincts. L'identité individuelle réfère à un ensemble de caractéristiques qui permettent de définir un individu (Castra, 2012). Il s'agit d'attributs qui sont soit assignées à la naissance (le sexe par exemple) ou acquises au cours de la vie de l'individu (la profession par exemple). Du point de vue subjectif, elle désigne la manière dont un individu se définit (Mucchielli, 2015).

Contrairement à l'identité individuelle qui se définit par rapport à l'individu, l'identité collective se rapporte au groupe. Il s'agit de la façon dont les individus

---

<sup>37</sup> <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/identit%C3%A9/41420>

<sup>38</sup> <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/identite>

appartenant à un groupe social autoorganisé se perçoivent (Wittorski, 2008). Quand bien même l'identité individuelle se distingue de celle collective, il n'en demeure pas moins que les deux restent interdépendant (Mucchielli, 2015). En effet, l'identité individuelle est influencée par celle du groupe d'appartenance. À ce sujet, Baker et Powell (2020) indiquent que l'organisation sociale façonne l'identité. Par ailleurs, Stets et Burke (2014) estiment que les individus influencent les groupes sociaux auxquels ils appartiennent et sont en même temps influencés par ceux-ci.

En conséquence, la distinction entre l'identité individuelle et celle collective se fonde essentiellement sur l'individu (identité individuelle) et le groupe (identité collective). Toutefois, les notions d'identité sociale et d'identité de rôles ont fait l'objet d'une discussion dans les deux principales théories sur l'identité. Il s'agit de la théorie de l'identité qui a été développée en sociologie avec les travaux de Stryker (1980) et la théorie de l'identité sociale qui vient de la psychologie au travers des travaux de Tajfel et Turner (1979). En rapport avec l'identité, ces deux théories sont les plus mobilisées dans les recherches en entrepreneuriat (Baker et Powell, 2020).

La distinction entre l'identité sociale et l'identité de rôle constitue l'un des trois domaines essentiels qui permettent de faire la différence entre la théorie de l'identité et la théorie de l'identité sociale (Stets et Burke, 2000). En effet, l'un des domaines essentiels est la base ou le fondement même de l'identité. Dans la théorie de l'identité, la perception de soi est basée sur les rôles que l'individu joue alors qu'avec la théorie de l'identité sociale, elle se base plutôt sur le groupe ou la catégorie sociale à laquelle l'individu appartient (Stets et Burke, 2000).

Dans la perspective de la théorie de l'identité, la position des individus est déterminée par les rôles qu'ils jouent. En d'autres termes, l'individu s'identifie à un rôle pour se définir. En revanche, l'identité sociale est la perception de soi qui découle de l'appartenance à un groupe social donné (Tajfel et Turner, 1979). De ce fait, les individus ayant une identité sociale commune auraient des caractéristiques communes

ou une perception qui permettent de les distinguer de ceux qui n'appartiennent pas à la même catégorie sociale. En revanche, avec l'identité de rôle, le point principal est qu'en s'identifiant à un rôle spécifique, l'individu se distingue du point de vue d'autres rôles, soit des contre rôles (Stets et Burke, 2000).

À partir de ces différentes perspectives susmentionnées, l'identité est la perception de soi. Il s'agit de comment les individus se définissent soit par rapport à un rôle spécifique ou à un groupe social auquel ils appartiennent. Avec la théorie de l'identité, l'individu s'identifie ou se définit par rapport à un rôle donné. Ainsi, il se perçoit comme occupant un rôle dans la structure sociale. Du point de vue de la théorie de l'identité sociale, l'individu se perçoit plutôt comme ayant les attributs ou caractéristiques des membres de son groupe ou sa catégorie sociale de référence. En définitive, l'identité est « la vision de soi qui émerge de l'activité réflexive d'auto catégorisation ou d'identification en termes d'appartenance à des groupes ou des rôles particuliers » (Stets et Burke, 2000: 225-226).

La théorie de l'identité explique comment l'identité influe sur le choix de comportement des individus. Ses principaux auteur·e·s considèrent que le comportement d'une personne correspond à des choix de rôles (Stets et Burke, 2000, 2014). Ainsi, les personnes adoptent des comportements auxquels elles prêtent les mêmes significations que celles de leur identité. En d'autres termes, elles adoptent des comportements ou choisissent des rôles qui sont cohérents avec la perception qu'elles ont d'elles-mêmes (Stets et Burke, 2014).

De plus, les personnes vivent avec de multiples identités (Stets et Burke, 2014). Cela dit, certaines identités sont susceptibles d'être plus utilisées que d'autres. À ce sujet, la théorie de l'identité postule que les identités les plus saillantes sont généralement utilisées dans plusieurs situations. De même, la saillance d'une identité dépend de l'engagement, c'est-à-dire, du degré auquel l'individu est lié aux autres à l'intérieur de la structure sociale (Stets et Burke, 2014). En partant de cette idée, la

théorie de l'identité suggère que l'engagement influence la saillance de l'identité, qui à son tour détermine le choix de comportement ou de rôle.

Toutefois, au fil des années, la relation théorisée entre l'identité et le comportement a évolué. Dans un premier temps, les théoriciens de l'identité ont utilisé la notion de contrôle de la perception pour mieux comprendre le lien entre l'identité et le comportement (Stets et Burke, 2014). Cela apporte une nouvelle vision du lien entre l'identité et le choix de comportement. Ainsi, les personnes n'adopteraient pas un comportement uniquement par souci d'être cohérents avec leur identité. Elles tiennent plutôt compte à la fois de leur propre réaction et de celles des autres quant à la signification du comportement qu'elles ont ou souhaitent adopter. Donc, même si elle estime que son comportement est cohérent avec son identité, une personne cherchera à savoir si ce comportement est perçu de la même manière par ceux ou celles qui partagent la même identité (Stets et Burke, 2014). Avec cette conception du lien entre le comportement et l'identité, il faut considérer qu'une personne choisie des rôles (comportements) selon que sa perception de ces rôles corresponde à celle des autres. Lorsque l'écart entre ces deux perceptions est grand, elle aura tendance à ajuster son comportement pour qu'elle corresponde à la norme identitaire retenue (Stets et Burke, 2014).

Une autre évolution importante de la théorie de l'identité est l'introduction de la notion de ressources à l'explication théorique du lien entre l'identité et les choix de comportement. À ce sujet, Stets et Cast (2007) suggèrent que lorsque les individus ont accès à des ressources spécifiques, cela leur facilite la vérification de leur identité. Ainsi, les croyances comme l'auto-efficacité, les valeurs, la confiance, l'affection, l'éducation, le statut professionnel, etc. renforcent la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et ultimement leurs choix de rôles (Stets et Burke, 2014).

En partant de ce développement, il est possible de rapprocher l'identité de rôles et le choix de carrière. Comme indiqué précédemment, l'identité de carrière est l'une

des phases initiales du développement de carrière (Hall et Goodale, 1986). Ensuite, tout comme les orientations de carrière, la perception de soi (identité) évolue en fonction du temps et des situations. De ce fait, le choix de carrière de même que l'identité de rôles ou de carrière ne sont pas figées. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à modifier l'orientation de carrière des personnes tout comme les rôles auxquels elles s'identifient. L'âge et l'expérience professionnelle constituent quelques-uns de ces facteurs. En effet, l'identité de carrière des jeunes est davantage sujette à changer au fil des années que celle des personnes les plus âgées. C'est surtout le fait d'avoir vécu certaines expériences professionnelles au fil des années que les personnes les plus âgées parviennent à stabiliser leur identité de rôle en rapport avec une carrière donnée. Comme le soutiennent Stets et Burke (2014), les gens agissent pour vérifier leur identité. Ainsi, avec le temps et l'expérience, l'identité de rôle (ou de carrière) se stabilise.

De plus, quelques prédicteurs du choix de carrière tels que théorisés dans la TSCC sont liés à la construction de l'identité. C'est le cas de l'auto-efficacité, les attentes de résultats et les expériences d'apprentissage. En effet, comme le soutiennent Stets et Cast (2007), des sentiments positifs envers soi amènent l'individu à persister dans la vérification de son identité, soit la cohérence entre la manière dont il se perçoit et les actions qu'il entreprend. Cette relation fait penser au lien théorisé entre les croyances d'auto-efficacité et le choix de carrière dans la TSCC (Lent *et al.*, 1994). En outre, la théorie de l'identité suggère que le comportement (choix de rôle) est fonction à la fois des attentes de l'individu et de ceux de son groupe d'appartenance envers ce rôle. En d'autres termes, l'individu vérifie son identité par rapport à un rôle selon que ce dernier est cohérent avec ses attentes et celles des membres de la structure sociale à laquelle il appartient (Stets et Burke, 2014). Cette notion d'attentes envers le rôle est proche du concept de désirabilité dans le MEE (Shapero et Sokol, 1982), d'attitudes et de normes subjectives dans la TCP (Ajzen, 1991) ainsi que des attentes de résultats dans la TSCC (Lent *et al.*, 1994).

### 2.3. HYPOTHÈSES, OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La présente thèse se veut démontrer que l'éducation à l'entrepreneuriat est bénéfique pour préparer les étudiant·e·s à la carrière entrepreneuriale. De plus, elle suppose que l'utilisation des approches pédagogiques expérientielles est susceptible d'apporter des effets plus marqués que les pédagogies traditionnelles de transmission de connaissances. Pour théoriser les relations entre les différents concepts du modèle de recherche, cette étude recourt à la TSCC.

Grâce à la TSCC, la présente recherche tente d'expliquer le choix de la carrière entrepreneuriale chez les étudiant·e·s. Toutefois, en considérant les rapprochements entre la TSCC et la théorie de l'identité de rôle, l'identité entrepreneuriale est utilisée à la place du choix de la carrière entrepreneuriale. En effet, comme expliqué précédemment, l'identité de carrière est l'une des phases initiales du développement de carrière. Étant donné que l'étude s'intéresse aux personnes étudiantes, il paraît judicieux de se concentrer sur la manière dont elles se perçoivent déjà du point de vue de la carrière. Cela aide à anticiper leur choix futur de rôles ou de carrière.

Le modèle de recherche adopté teste les liens entre l'éducation à l'entrepreneuriat et les principaux concepts de la TSCC. Ils s'agit de l'auto-efficacité entrepreneuriale et l'identité entrepreneuriale. Dans le développement qui va suivre, une explication théorique est fournie en rapport avec la manière par laquelle l'éducation à l'entrepreneuriat peut influencer sur ces différents concepts. En outre, le rôle que les pédagogies expérientielles pourraient apporter dans les relations testées est conjecturé.

#### 2.3.1. L'auto-efficacité entrepreneuriale

L'AEE est la croyance des individus quant à leurs capacités à accomplir des tâches entrepreneuriales (McGee *et al.*, 2009). Elle est l'un des concepts centraux de la TSCC. Dans la littérature en éducation à l'entrepreneuriat, elle constitue l'un des indicateurs les plus discutés (St-Jean *et al.*, 2022; Zhao *et al.*, 2005). En tant que facteur

de motivation qui oriente le comportement (Bandura, 1989), elle demeure un prédicteur important du choix de la carrière entrepreneuriale. En effet, comme le suggèrent Lent *et al.* (1994), les individus poursuivent des carrières lorsqu'ils se sentent compétents à réaliser des tâches associées à ces carrières.

Suivant les perspectives de la TSC, l'AEE se développe à partir de différences sources d'information. Il s'agit de l'expérience de maîtrise, de l'apprentissage vicariant, de la persuasion verbale et des états psychologiques et émotionnels (Bandura, 1977). Ces sources d'informations permettent de lier l'AEE à l'éducation à l'entrepreneuriat (Newman *et al.*, 2019). Ainsi, l'éducation à l'entrepreneuriat est un important prédicteur de l'AEE. Cela est cohérent avec les relations théorisées par la TSCC. Selon Lent *et al.* (1994), les expériences d'apprentissage (acquise grâce à l'éducation) renforcent le sentiment d'auto-efficacité des individus.

Plusieurs études ont tenté de démontrer que l'AEE se développe en contexte d'éducation ou de formation à l'entrepreneuriat. Toutefois, les résultats sont loin d'être concluants. En effet, des recensions de la littérature (Blenker *et al.*, 2014; Martin *et al.*, 2013; Nabi *et al.*, 2017) ont montré que la relation entre l'éducation à l'entrepreneuriat et l'auto-efficacité entrepreneuriale n'est pas encore claire.

Des recherches montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat renforce le sentiment d'AEE. Par exemple, au travers d'études longitudinales, Maritz et Brown (2013) ainsi que Shinnar *et al.* (2014) ont trouvé que l'éducation à l'entrepreneuriat améliore le niveau d'AEE des étudiant·e·s universitaires. Onjewu *et al.* (2021) sont aussi arrivés à la même conclusion. À partir d'un sondage auprès d'étudiant·e·s, ils ou elles ont comparé l'effet de quelques activités pédagogiques sur l'AEE. Les résultats montrent qu'en étant exposé·e·s à un cours d'entrepreneuriat, les étudiant·e·s renforcent leur AEE. Grâce à une étude expérimentale randomisée, Mukesh *et al.* (2020) ont comparé les effets d'approches pédagogiques expérientielles et celles traditionnelles. Ils suggèrent qu'en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat, l'AEE des étudiant·e·s s'améliore positivement peu importe la pédagogie utilisée. Pour leur part, Wilson *et al.* (2007) ainsi que Onjewu *et al.* (2021) expliquent que l'éducation à

l'entrepreneuriat permet de réduire l'écart de croyance d'AEE entre les hommes et femmes étant donné qu'en général, les femmes ont un niveau d'AEE plus faible que les hommes.

En revanche de nombreuses autres études ont trouvé des résultats contraires. Parmi elles, certaines avancent qu'au lieu d'améliorer l'AEE, l'éducation à l'entrepreneuriat produit l'effet contraire en la diminuant (Costin *et al.*, 2022; Cox *et al.*, 2002). En outre, d'autres études n'ont quant à elles trouvé aucun lien significatif en explorant cette relation (voir Oosterbeek *et al.*, 2010; Souitaris *et al.*, 2007). Trois principales causes sont invoquées par les chercheur·e·s pour expliquer cette confusion. Elles sont liées à des faiblesses méthodologiques, à l'absence de cohérence entre les objectifs, les contenus enseignés et les méthodes d'enseignement utilisés (Lorz *et al.*, 2013; Martin *et al.*, 2013; Mwasalwiba, 2010; Nabi *et al.*, 2017). Ainsi, les chercheur·e·s sont invité·e·s à utiliser des devis de recherche plus rigoureux et à être transparents sur les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat dont ils évaluent les effets (Longva et Foss, 2018; Lorz *et al.*, 2013; Martin *et al.*, 2013; Williams *et al.*, 2019).

Toutefois, malgré les efforts fournis pour pallier ces insuffisances, cette confusion dans la littérature ne fait que perdurer. Pour cette raison, il est essentiel de s'intéresser à la théorisation de la relation entre l'éducation à l'entrepreneuriat et ses effets, incluant notamment l'AEE (Lorz *et al.*, 2013). Dans les différentes théories utilisées pour expliquer le rôle de l'AEE, il est suggéré que l'éducation à l'entrepreneuriat l'améliore positivement et qu'elle peut servir de mécanisme (médiation ou modération) au travers duquel l'éducation influence d'autres indicateurs comme les attentes de résultats, l'intention, le comportement ou le choix de carrière (Ajzen, 1991; Lent *et al.*, 2002; Shapero et Sokol, 1982). Or, comme mentionné précédemment, des études en entrepreneuriat ont trouvé des résultats différents à ce qui est conjecturé dans ces théories. De plus, les explications avancées pour argumenter ces résultats amènent à penser qu'il est pertinent de revoir la théorisation des relations testées.

Par exemple, après avoir trouvé que l'éducation à l'entrepreneuriat diminue l'AEE des étudiants, Costin et al. (2022) expliquent qu'il se pourrait qu'après avoir été exposés à l'éducation à l'entrepreneuriat, les étudiant·e·s développent une vision plus réaliste de l'entrepreneuriat et en conséquence jugent mieux leur AEE. De même, Souitaris et al. (2007) ont argumenté leurs résultats en supposant que l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE est réduit lorsque cette dernière est très élevée avant qu'une personne étudiante ne soit exposée à l'éducation à l'entrepreneuriat. Toutefois, ces chercheur·e·s n'ont pas démontré cela dans leurs études. En revanche, Karlsson et Moberg (2013) ont démontré que les étudiant·e·s ayant un niveau faible d'AEE augmentent plus leur niveau d'auto-efficacité à la suite d'une éducation à l'entrepreneuriat que ceux qui avaient une AEE élevée au départ. À travers une étude longitudinale, St-Jean et al. (2022) ont pour leur part montré que la formation à l'entrepreneuriat améliore davantage l'AEE des femmes que celle des hommes, suggérant ainsi un effet modérateur du genre sur la relation entre la formation à l'entrepreneuriat et l'AEE.

Ces différents résultats mettent en lumière que les étudiants pourraient avoir une évaluation biaisée de leur sentiment d'AEE. Certain·e·s pourraient s'estimer auto-efficaces et finir par se rendre à l'évidence qu'ils ou elles ne le sont pas ou encore le sont moins qu'ils ou elles ne le pensaient. Par ailleurs, il est important de noter au passage que la surestimation de son AEE est une tendance fréquente chez les personnes ayant des aspirations entrepreneuriales (Bessière et Pouget, 2012; Schade et Burmeister-Lamp, 2009; Simon et al., 2000). Ainsi, au lieu de chercher à démontrer que l'éducation à l'entrepreneuriat améliore l'AEE, il serait plutôt prometteur de regarder si elle permet aux individus d'ajuster leur AEE.

Comme évoqué précédemment, l'éducation influence l'auto-efficacité à partir des différentes sources d'information (Bandura, 1977). Sous ce rapport, les différentes activités pédagogiques utilisées jouent un important rôle. En effet, elles peuvent servir de contextes pour obtenir ces sources. Plus particulièrement, les activités pédagogiques expérientielles peuvent servir de véhicules pour confronter les étudiant·e·s aux

différentes sources d'information d'auto-efficacité. De ce point de vue, nous pensons que les approches pédagogiques expérientielles renforcent davantage les sources d'auto-efficacité que les pédagogies traditionnelles de transmission de connaissances.

Les approches pédagogiques expérientielles ont plusieurs caractéristiques susceptibles d'influer sur les sources d'auto-efficacité. Elles mettent l'accent sur l'expérience et la réflexion comme sources d'apprentissage (Kolb, 1984). Avec elles, les enseignant·e·s impliquent leurs étudiant·e·s dans la pratique de l'objet d'apprentissage et leur offrent ainsi l'occasion de développer leur expérience de maîtrise (Newman *et al.*, 2019). Dans le contexte de l'éducation basée sur une approche expérientielle, l'étudiant·e profite des deux principaux contextes dans lesquelles l'expérience de maîtrise s'obtient, soit l'expérience professionnelle et l'éducation (St-Jean et Fonrouge, 2020).

Une autre spécificité des approches pédagogiques expérientielles est le recours fréquent à l'apprentissage par équipe ou par les pairs (Certo, 1975). Apprendre en petits groupes permet aux étudiant·e·s de bénéficier de la rétroaction des autres (Hedin, 2010). En apprenant dans un tel cadre, l'étudiant·e bénéficie d'un apprentissage vicariant à partir de ses pairs (Foliard, 2021). Cela a le potentiel de renforcer le sentiment d'auto-efficacité. En effet, l'apprentissage vicariant est l'une des sources d'auto-efficacité car en observant les performances des personnes autour de soi, l'individu apprend et juge ses propres capacités (Bandura, 2003). Lorsqu'il estime ses compétences supérieures ou équivalentes à celles des autres, il aura une croyance d'auto-efficacité supérieure. En revanche, lorsque les capacités des autres lui paraissent supérieures aux siennes, son sentiment d'auto-efficacité diminue (Bandura, 1977).

La persuasion verbale est une autre source d'auto-efficacité (Bandura, 1977). L'individu reçoit cette persuasion lorsqu'il est encouragé ou conseillé par d'autres personnes à poursuivre une action ou adopter un comportement (Bandura, 1977, 2003). Lorsqu'il reçoit ces encouragements et qu'il accorde du crédit à celui ou celle qui les fournis, sa croyance dans ses capacités à réussir dans une telle action se renforce. Cela dit, les approches pédagogiques expérientielles peuvent servir de cadre au

développement d'une forme d'apprentissage au cours de laquelle l'étudiant·e bénéficie de ces encouragements. Dans plusieurs approches expérientielles, des éducateur·trice·s utilisent le mentorat pour améliorer l'apprentissage de leurs étudiant·e·s (voir Bell et Bell, 2016a; Chang et Rieple, 2013; Foliard, 2021; Niehm *et al.*, 2015). En général, les mentor·e·s utilisé·e·s à l'occasion sont des personnes qui ont une expérience du domaine de l'objet d'apprentissage. Dans une relation de mentorat, l'étudiant·e bénéficie de conseils et encouragements qui lui permettent d'identifier et de comprendre ses forces et faiblesses en vue de les transformer en potentialités (Hilliard, 2021; Mitra, 2017; Preedy *et al.*, 2020). De ce fait, son sentiment d'auto-efficacité augmente.

L'entrepreneuriat est un processus basé sur l'action (Schmitt, 2015). Aussi, des chercheur·e·s recommandent que son enseignement soit également basé sur l'action notamment à travers l'utilisation d'approches pédagogiques expérientielles (Corbett, 2008; Sherman et al., 2008). Cela explique que les pédagogies expérientielles deviennent de plus en plus populaires dans les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat (Lackéus, 2020; Mason et Arshed, 2013; Sherman et al., 2008). Grâce à elles, les éducateur·trice·s amènent leurs étudiant·e·s à apprendre l'entrepreneuriat en le pratiquant (Arbaugh et al., 2021; Litzky et al., 2020). Les étudiant·e·s font cette pratique à travers une expérience de création ou la réalisation des tâches entrepreneuriales comme la réalisation d'études de marché, la rédaction de plan ou de modèle d'affaires (Bell et Bell, 2016a, 2016b; Treanor et al., 2021).

Les activités pédagogiques utilisées pour favoriser la pratique entrepreneuriale permettent aux étudiant·e·s de renforcer leur sentiment d'auto-efficacité. En pratiquant l'entrepreneuriat pendant leur apprentissage, les étudiant·e·s augmentent leur expérience de maîtrise (Newman et al., 2019). Or, cette dernière est l'une des sources d'auto-efficacité (Bandura, 1977). De plus, les pratiques pédagogiques expérientielles qui favorisent un apprentissage recourant au mentorat offre aux étudiant·e·s une occasion de bénéficier de la persuasion verbale (une autre source des croyances d'auto-

efficacité) (Newman et al., 2019). Par ailleurs, cela est très courant dans les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat basés sur des pédagogies expérientielles.

La réflexion joue un rôle important pour que les étudiant·e·s s'approprient de l'expérience et performant. Bien que la pratique de l'entrepreneuriat facilite l'acquisition des connaissances entrepreneuriales, c'est surtout la réflexion sur cette pratique qui permet aux étudiant·e·s de s'approprier cette pratique (Boud et al., 1985). Ainsi, la réflexion améliore leur performance et capacité à appliquer les connaissances acquises (Ahn, 2008). Pour stimuler la réflexion chez leurs étudiant·e·s, les éducateur·trice·s en entrepreneuriat privilégient la dynamique de groupe dans leurs classes (voir Bibeau et Meilleur, 2022a, 2022b). À cet effet, ils constituent des équipes pour permettre aux étudiant·e·s de réaliser des activités et de discuter de celles-ci. Au sein de ces équipes, les étudiant·e·s réfléchissent sur de problèmes réels et proposent des solutions sous forme d'idées d'entreprises (Bell, 2008; Kapasi et Grekova, 2018). Durant ce processus, ils ou elles apprennent les un·e·s des autres (Foliard, 2021; McCrea, 2010; Pittaway et Cope, 2007; Rae, 2012; San Tan et Ng, 2006). Cet apprentissage par les pairs est une forme d'apprentissage vicariant (Foliard, 2021).

Des études expérimentales ont démontré l'efficacité des pédagogies expérientielles à améliorer l'AEE. Par exemple, Karlsson et Moberg (2013) ont évalué les effets d'un cours d'entrepreneuriat enseigné à travers de telles pédagogies et ont trouvé que ledit cours a positivement affecté l'AEE des participant·e·s. Plus récemment, au travers d'une expérience randomisée Mukesh et al. (2020) ont démontré que les étudiant·e·s formé·e·s à l'entrepreneuriat par des pédagogies expérientielles ont présenté des niveaux d'AEE plus marqués que ceux et celles qui ont été éduqué·e·s à partir d'une pédagogie classique.

Plusieurs recherches ont également montré qu'en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat, les pédagogies expérientielles s'avèrent bénéfiques pour améliorer l'AEE (Bell et Bell, 2016a; McCrea, 2013; Rae, 2012). Toutefois, il est important de préciser ici que contrairement à ce qu'ont font Mukesh *et al.* (2020), ces études n'ont pas comparé les pédagogies expérientielles avec celles traditionnelles. Aussi, il n'est

pas possible d'affirmer que les résultats obtenus sont dus à la pédagogie utilisée et non simplement à l'éducation à l'entrepreneuriat.

Par ailleurs, des recherches sont parvenues à des résultats contraires en ce qui concerne l'efficacité des pédagogies expérientielles à développer l'AEE. Par exemple, Kassean *et al.* (2015) ont testé l'effet d'un programme d'éducation à l'entrepreneuriat basé sur des activités expérientielles comme le démarrage réel d'entreprise, la rédaction de plan d'affaires, l'interview d'entrepreneur·e·s et la réalisation de simulations en ligne. Contrairement à leurs attentes, les résultats ont montré une baisse de l'AEE chez les participant·e·s. Dans la même veine Onjewu *et al.* (2021) ont testé l'effet de quelques activités pédagogiques sur l'AEE d'étudiant·e·s universitaires au Royaume-Uni. Les résultats montrent que les activités pédagogiques expérientielles comme les ateliers et laboratoires de créativité/innovation, les jeux sérieux et les simulations d'entreprises n'affectent pas significativement l'AEE. En revanche, certaines activités pédagogiques traditionnelles comme les conférences et l'intervention d'orateur·trice·s invité·e·s l'améliorent. L'étude d'Abaho *et al.* (2015) abonde dans le même sens en suggérant que la participation à un jeu d'entreprise pendant un cours d'entrepreneuriat n'a pas significativement affecté l'AEE des participant·e·s. Pour expliquer ces résultats contre-intuitifs, Kassean *et al.* (2015) suggèrent que les pédagogies expérientielles amènent les étudiant·e·s à découvrir toute la complexité du métier d'entrepreneur. De ce fait, ils et elles deviennent plus réalistes en évaluant leur AEE.

### **2.3.2. Identité entrepreneuriale**

Bien qu'encore éparse, la question de l'identité fait de plus en plus l'objet de recherches dans la littérature en entrepreneuriat (Davis, 2019; Mmbaga *et al.*, 2020; Radu-Lefebvre *et al.*, 2021). Cette avenue de recherche s'avère prometteuse et constitue une réponse aux nombreuses invitations lancées aux chercheur·e·s en entrepreneuriat pour étudier des variables qui permettent de lier les intentions aux actions entrepreneuriales (Nabi *et al.*, 2017). Comme précisé précédemment, l'identité

permet de comprendre la pensée et les choix d'actions (Stets et Burke, 2000, 2014). En effet, les identités guident le comportement d'une personne (Leitch et Harrison, 2016).

Cependant, comprendre ce qu'est l'identité entrepreneuriale et comment elle se construit ou se développe n'est pas un exercice facile. Elle est complexe et se ramifie dans plusieurs disciplines avec des significations conceptuelles et des fondements théoriques multiples (Leitch et Harrison, 2016). En se basant sur les fondements théoriques les plus utilisées pour la conceptualiser (soit la théorie de l'identité de rôle et la théorie de l'identité sociale), l'identité entrepreneuriale désigne la perception de soi en rapport avec les rôles d'entrepreneur ou comme appartenant à un groupe social donné, soit celui des entrepreneur·e·s (Stets et Burke, 2000). Abonder dans ce sens revient à s'inscrire dans la logique de marquer une frontière entre comment un·e entrepreneur·e se distingue d'un autre en fonction des rôles joués, mais aussi comment les entrepreneur·e·s se distinguent d'autres catégories sociales (Mmbaga *et al.*, 2020).

L'identité entrepreneuriale est complexe à saisir pour plusieurs raisons. D'abord, bien qu'elle constitue la perception de soi en tant qu'entrepreneur, cette perception se fait de multiples façons et en fonction de différents contextes (Nielsen et Gartner, 2017). En effet, comme le suggèrent plusieurs études, les entrepreneur·e·s s'identifient à plusieurs identités ou rôles. De plus, étant donné que le métier d'entrepreneur implique plusieurs rôles à jouer (Cardon *et al.*, 2009), l'identité entrepreneuriale se décline en plusieurs micro-identités selon lesdits rôles. Il s'agit par exemple de rôles d'inventeur, d'innovateur, de développeur, de gestionnaire ou de fondateur (Mmbaga *et al.*, 2020). Cela dit, comme indiqué par Stets et Burke (2014), les entrepreneur·e·s utilisent davantage certaines identités que d'autres dans plusieurs situations. Il s'ensuit que celles-ci ont une saillance plus forte que les autres identités et par conséquent contribuent le plus à déterminer leurs comportements (Mmbaga *et al.*, 2020).

Avec de multiples identités, l'entrepreneur·e utilise des stratégies pour les gérer. Pratt et Foreman (2000) en ont identifié quatre. La première consiste à supprimer certaines identités pour en garder d'autres. La seconde quant à elle implique le maintien

de différentes identités en les séparant les unes des autres. Dans cette optique, chacune de ces identités aura une saillance plus forte que les autres selon le contexte. La troisième consiste pour sa part à maintenir plusieurs identités différentes tout en les reliant. Sous ce rapport, il s'identifie à plusieurs identités à la fois. La quatrième stratégie pour sa part consiste à faire émerger une nouvelle identité par l'agrégation de plusieurs autres.

Pour leur part, Nielsen et Gartner (2017) ont étudié comment des étudiant·e·s-entrepreneur·e·s gèrent leurs identités d'étudiant·e et d'entrepreneur·e. Ils proposent aussi quatre stratégies qui ressemblent à celles de Pratt et Foreman (2000). Ces stratégies croisent l'intégration/désintégration du contexte universitaire et la pluralité/unicité de l'identité. Ainsi, l'étudiant·e-entrepreneur·e peut décider de choisir l'une des deux identités (étudiant·e ou entrepreneur·e) ou les deux à la fois (étudiant·e et entrepreneur·e). La première stratégie consiste à maintenir l'identité d'étudiant·e plus saillante que celle d'entrepreneur·e. Ici, il y a intégration du contexte universitaire. En revanche, la deuxième quant à elle mène à une désintégration du contexte universitaire et met de l'avant l'identité d'entrepreneur·e au détriment de celle d'étudiant·e. La troisième stratégie consiste à maintenir les deux identités distinctes et à les utiliser selon les contextes appropriés. Elle correspond à la seconde stratégie proposée par Pratt et Foreman (2000). La quatrième consiste à maintenir les deux identités imbriquées comme avec la troisième stratégie proposée par Pratt et Foreman (2000).

Comme discuté plus haut, l'identité entrepreneuriale se développe ou se construit dans différents contextes (Jones et al., 2019). Pour comprendre le mécanisme par lequel cela se produit, Davis (2019) propose de se baser sur trois perspectives issues des travaux sur l'identité en sociologie. De ces trois perspectives, l'identité se construit par intériorisation, réalisation et collectivement.

La première perspective consiste à considérer l'identité entrepreneuriale comme quelque chose d'enracinée dans les structures cognitives de l'individu (Davis, 2019). Ainsi, l'identité entrepreneuriale se construit chez certain·e·s dès l'enfance et

s'intègre à leur personnalité. Cela dit, comme le précise Davis (2019), certain·e·s peuvent ne pas avoir conscience de posséder une telle identité. Ils ou elles s'en rendent compte que dans certains contextes spécifiques comme l'éducation (Davis, 2019). Cela montre que l'identité entrepreneuriale est latente chez certains individus.

La deuxième perspective quant à elle considère que l'identité entrepreneuriale se construit dans l'action, soit lorsque l'individu participe à des activités entrepreneuriales (Davis, 2019; Mei et Symaco, 2022; Mmbaga et al., 2020). De ce point de vue, la recension de la littérature de Mmbaga et al. (2020) montre que l'identité entrepreneuriale des individus se forme à mesure qu'ils réalisent des tâches tout en progressant dans le processus entrepreneurial. Pour sa part, l'étude de Davis (2019) ajoute qu'en plus de réaliser des activités entrepreneuriales, les individus construisent une identité entrepreneuriale lorsqu'ils performant dans la réalisation de ces activités. Aussi, cette perspective suggère que la pratique d'activités entrepreneuriales contribue à façonner l'identité entrepreneuriale chez l'individu (Leitch et Harrison, 2016).

La troisième perspective mise en évidence par Davis (2019) considère que l'identité entrepreneuriale est de nature collective. Il explique que l'identité entrepreneuriale de certaines personnes se manifeste lorsqu'elles participent à des activités entrepreneuriales en équipe. L'équipe leur sert de cadre à son développement. Ce cadre leur permet de se comparer aux autres et de juger de leur identité. Comme suggéré par Oakes et al. (1994), cette comparaison devient pour elles la source d'émergence d'une identité sociale.

Ainsi, ces trois perspectives permettent de voir que l'identité entrepreneuriale n'est pas identiquement perçue par les individus (Davis, 2019). Pour certains, elle se construit dès l'enfance et devient une caractéristique latente qui se manifeste au fil du temps en fonction des contextes spécifiques (Davis, 2019; Leitch et Harrison, 2016). D'autres en revanche ne se percevront comme entrepreneur·e·s que lorsqu'ils ou elles auront participé et réussi des activités entrepreneuriales soit seul·e ou en équipe (Davis, 2019; Mmbaga et al., 2020).

Cela dit, il importe de préciser que l'éducation à l'entrepreneuriat joue un rôle important dans la construction de l'identité entrepreneuriale. Elle constitue l'un des contextes qui favorisent son développement (Donnellon et al., 2014; Radu-Lefebvre et al., 2021) de différentes manières. Chez certaines personnes l'identité entrepreneuriale peut rester latente de sorte qu'elles n'en aient pas conscience. Cependant, comme le montre Davis (2019), participer à des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat leur permet de réaliser qu'elles avaient une identité entrepreneuriale sans le savoir.

De plus, à travers l'éducation à l'entrepreneuriat les institutions d'enseignement comme les universités constituent des vecteurs de transmission de l'identité entrepreneuriale (Newbery et al., 2018; Radu-Lefebvre et al., 2021). À travers des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat, les universités permettent aux étudiant·e·s d'explorer leur identité entrepreneuriale (Harmeling, 2011; Nielsen et Gartner, 2017). Ainsi, l'éducation à l'entrepreneuriat leur offre les connaissances qui leur permettent de découvrir ce qu'ils/elles sont et ce qu'ils/elles peuvent devenir (Harmeling, 2011).

Selon Stets et Burke (2014), l'expérience professionnelle renforce l'identité de rôle ou professionnelle. En explorant ce lien en entrepreneuriat, des études ont trouvé que les expériences entrepreneuriales influencent fortement la saillance de l'identité entrepreneuriale (Jones *et al.*, 2019; Newbery *et al.*, 2018). Par ailleurs, Davis (2019) indique que certaines personnes ne revendiquent l'identité entrepreneuriale que lorsqu'elles ont réalisé et réussi des actions entrepreneuriales concrètes. Sous ce rapport, l'éducation à l'entrepreneuriat peut jouer un rôle en offrant une expérience entrepreneuriale aux personnes (Newbery *et al.*, 2018). En effet, plusieurs programmes d'éducation à l'entrepreneuriat utilisent des méthodes pédagogiques expérientielles. Elles impliquent les étudiant·e·s dans la réalisation de plusieurs activités entrepreneuriales comme la conception de produits, la réalisation d'études de marché, la rédaction de plan d'entreprise, la création d'entreprises, etc. En agissant en entrepreneur·e grâce à ces activités/tâches, l'étudiant·e se construit une identité entrepreneuriale (Donnellon *et al.*, 2014).

En outre, les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat utilisant des pédagogies expérientielles privilégient l'apprentissage en équipe ou par les pairs (McCrea, 2010; Pittaway et Cope, 2007; Rae, 2012; San Tan et Ng, 2006). Cela donne lieu à un partage de connaissances entre individus grâce notamment à travers un apprentissage vicariant (Chen et al., 2021; Donnellon et al., 2014; Foliard, 2021). En plus, dans certains de ces programmes, des entrepreneur·e·s plus matures agissent en mentor·e·s auprès des étudiant·e·s. En partageant leurs expériences avec les étudiant·e·s, ils et elles favorisent chez eux/elles la transmission identitaire d'entrepreneur·e (Mei et Symaco, 2022).

Toutefois, comme évoqué en rapport avec l'auto-efficacité entrepreneuriale, il est possible que des gens développent une perception biaisée de leurs compétences ou capacités en lien avec l'entrepreneuriat. En effet, des études suggèrent que certaines personnes ont des difficultés à évaluer clairement leur conception de soi (Barrett et Tinsley, 1977a, 1977b). Dans le domaine de l'entrepreneuriat, des facteurs comme une valorisation de l'entrepreneuriat en tant que choix carrière peuvent amener des individus à s'identifier à tort à des entrepreneur·e·s. Or, une mauvaise évaluation de soi peut conduire à des choix professionnels confus (Galinsky et Fast, 1966) et entraîner des flottements dans les choix de carrière (Gadassi et al., 2015). Dans de telles circonstances, des interventions visant à améliorer les choix professionnels peuvent conduire à des résultats contraires à ce qui était espéré. Par exemple, un programme d'éducation à l'entrepreneuriat pourrait faire décliner la perception de certaines personnes qui avaient une identité entrepreneuriale initiale élevée et produire l'effet contraire pour celles qui avaient une identité entrepreneuriale faible. De tels résultats pourraient conduire à des conclusions que le programme n'a pas eu d'effet ou qu'il a plutôt affecté négativement les résultats espérés. Ainsi, à l'instar de Schroder et Schmitt-Rodermund (2006), il est souhaitable de regarder si le programme leur permettra plutôt de cristalliser cette identité.

Selon Barrett et Tinsley (1977a), la cristallisation de carrière en rapport avec une profession est le degré de clarté et de certitude de la perception de soi en rapport

avec les attitudes, les valeurs et les capacités dans un domaine donné. Cette définition met l'accent sur le fait qu'une identité cristallisée est celle qui ne souffre d'aucune ambiguïté pour l'individu. Il sait clairement et a la conviction qu'une certaine carrière lui correspond (Tinsley et al., 1989). Ainsi, un individu ayant une carrière cristallisée a une vision claire et stable de ses objectifs, intérêts et talents concernant cette carrière (Holland et al., 1980, 1993). En ayant une telle vision (claire et stable), ses préférences de choix de carrière lui paraissent bien définies et ciblées (Gadassi et al., 2015).

Dans la littérature sur les carrières, la cristallisation de carrière occupe une place importante (Barrett et Tinsley, 1977a). Des études ont montré qu'une identité de carrière cristallisée facilite à l'individu sa prise de décision en matière de carrière. Dans cette logique, Holland et al. (1980, 1993) indiquent que lorsqu'un individu possède une identité de carrière claire et stable (donc cristallisée), il prend des décisions en matière de carrière plus sereinement. Pour leur part, Gati et Gutentag (2015) ont montré à travers une étude longitudinale qu'une identité cristallisée est nécessaire pour la prise de décision en matière de carrière. Ainsi, lorsque l'identité est cristallisée, cela facilite la formation de l'identité professionnelle (Landine, 2016) qui reste indissociable du développement de la carrière (Blustein et al., 1989).

En revanche, une carrière non cristallisée peut perturber la décision de choix de carrière. À ce sujet, Savickas (1994) montre qu'une conception de soi non cristallisée peut constituer un obstacle dans la spécification du choix de carrière. Gadassi *et al.* (2015) abondent dans le même sens en indiquant qu'une identité non cristallisée amène l'individu à patauger entre des options de carrière.

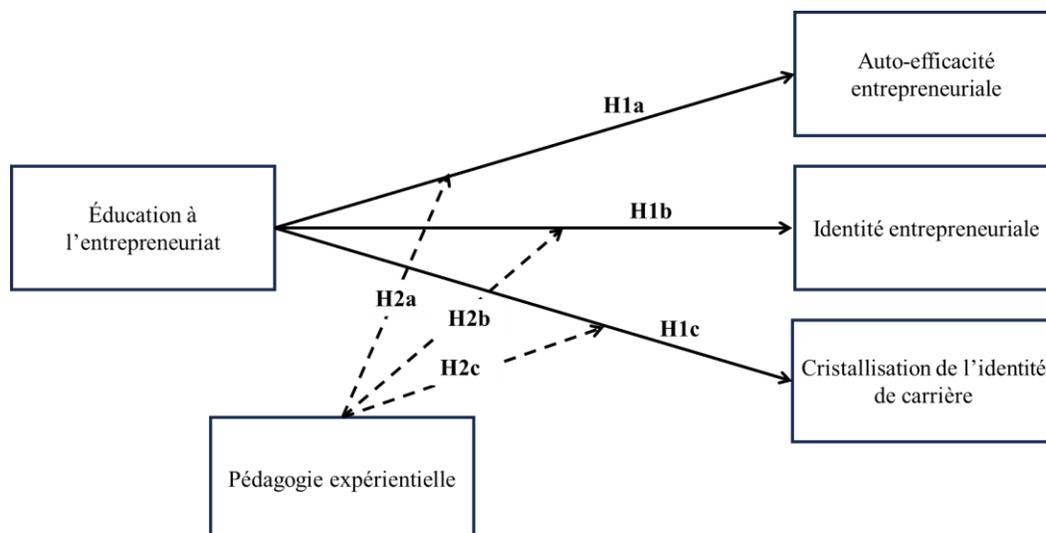
Plusieurs facteurs peuvent contribuer à la cristallisation de carrière. Ibarra (1999) suggère que les individus cristallisent leurs identités en essayant plusieurs identités. En d'autres termes, les individus parviennent à cristalliser leur identité en l'explorant (Dobrow et Higgins, 2005). Dans la même veine, Taylor (1988) explique que les stages aident des étudiant·e·s à clarifier leur identité de carrière. Pour sa part, Landine (2016) indique que des simulations sous forme de jeux professionnels permettent aux individus de tester et cristalliser l'identité.

Les recherches sur la cristallisation de carrière ont essentiellement examiné son influence sur les choix de carrière (*voir* Holland et al., 1980, 1993; Landine, 2016). Toutefois, bien que plusieurs chercheurs abordent l'entrepreneuriat sous l'angle du choix de carrière, la cristallisation de carrière est très peu abordée dans ce domaine. Seule l'étude de Schroder et Schmitt-Rodermund (2006) abonde dans ce sens. Elle montre que la formation est un moyen efficace pour cristalliser la perception de soi. Les auteurs soutiennent que grâce à l'éducation, l'individu acquiert des connaissances qui lui permettront de mieux juger de ce qu'il est ou peut devenir. Cette capacité de mieux s'évaluer sera davantage plus marquée lorsqu'il vit une expérience concrète faisant l'objet de son apprentissage.

En se basant sur ces arguments, il est souhaitable d'étudier l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat en général et celui des pédagogies expérientielles en particulier en s'inscrivant dans une logique processuelle. Ainsi, cette recherche présuppose qu'en étant éduqués à l'entrepreneuriat, les niveaux d'AEE, d'identité entrepreneuriale (IE) et de cristallisation de carrière (CC) vont positivement s'améliorer et que la pédagogie expérientielle va modérer l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat dans ces différents processus. Ainsi, les hypothèses suivantes sont formulées :

H1. L'éducation à l'entrepreneuriat permet de changer positivement les niveaux d'AEE (a), d'identité entrepreneuriale (b) et de cristallisation de carrière (c).

H2. Les pédagogies expérientielles modèrent positivement l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le changement des niveaux d'AEE (a), d'identité entrepreneuriale (b) et de cristallisation de carrière (c).



**Figure 2.4. Modèle de recherche**

En testant les différentes hypothèses, la présente étude poursuit deux principaux objectifs. Premièrement, l'étude se propose d'évaluer les impacts de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'AEE des étudiant·e·s, leur identité entrepreneuriale et la cristallisation de leur carrière. De plus, elle analyse la contribution des pédagogies expérientielles au renforcement de ces effets. Deuxièmement, l'étude se veut explorer et analyser les perspectives des étudiant·e·s en rapport avec l'efficacité de l'approche pédagogique utilisée ainsi que sa contribution à l'amélioration de leur AEE, identité entrepreneuriale et cristallisation de leur carrière.

En poursuivant ces deux principaux objectifs, la présente recherche cherche à répondre à ces deux principales questions de recherche :

- Quel est l'efficacité des approches pédagogiques expérientielles pour renforcer l'effet de l'éducation de l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'AEE des étudiant·e·s universitaires, leur identité entrepreneuriale et la cristallisation de leur carrière ?

- Comment et au travers quoi l'AEE, identité entrepreneuriale et cristallisation d carrière se développe en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat ?

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **CADRE OPÉRATOIRE**

Ce chapitre est dédié à la présentation du processus adopté pour examiner les relations entre les différentes variables de l'étude. Il débute par la présentation du positionnement épistémologique. Ensuite, les aspects relatifs au devis de recherche sélectionné sont abordés. Cela inclut la description du devis de recherche lui-même, ainsi que la stratégie de collecte et d'analyse des données.

#### **3.1. POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE**

Les orientations paradigmatiques servent de fondement aux connaissances scientifiques produites (Allard-Poesi et Perret, 2014). Elles renvoient à un ensemble de valeurs, de croyances, de principes, de concepts, et de postulats dominants partagés par un ensemble de chercheur·e·s appartenant à une communauté scientifique ayant la même vision des phénomènes (Fortin et Gagnon, 2016; Guba et Lincoln, 1994). En tant que telles, elles servent de cadre de référence permettant aux chercheur·e·s d'une communauté scientifique donnée de se différencier des autres (Fortin et Gagnon, 2016).

La posture paradigmatique d'un·e chercheur·e est fondamentale à sa démarche de recherche (Allard-Poesi et Perret, 2014). Elle définit son approche du monde (Guba et Lincoln, 1994) et lui permet de s'inscrire dans un courant avec son approche spécifique de la réalité ainsi que de la façon dont les connaissances sur cette réalité sont produites et validées (Allard-Poesi et Perret, 2014; Fortin et Gagnon, 2016). Le positionnement paradigmatique conditionne les choix du point de vue d'un ensemble de questions philosophiques. Guba et Lincoln (1994) soulignent que ces questions portent sur les aspects ontologiques, épistémiques et méthodologiques.

Les aspects ontologiques réfèrent à la nature essentialiste ou non-essentialiste de la réalité telle que perçue par le chercheur (Allard-Poesi et Perret, 2014). Deux

orientations résultent de cette conception. La première est de considérer la réalité comme ayant une existence propre indépendamment du ou de la chercheur·e. La deuxième est de considérer qu'elle est plutôt construite à la fois par les acteur·trice·s concerné·e·s ainsi que par le/la chercheur·e (Robson et McCarthan, 2016).

Les aspects épistémiques sont quant à eux relatifs à la nature de la connaissance d'une réalité (Allard-Poesi et Perret, 2014) ainsi qu'à la manière dont elle est produite et justifiée (Fortin et Gagnon, 2016). Ces connaissances sont objectives ou subjectives (Allard-Poesi et Perret, 2014). En plus, le rôle du chercheur dans la production de la connaissance sur la réalité est de découvrir et expliquer les lois qui la régissent ou encore de la comprendre et de l'interpréter telle que construite par les acteur·trice·s (Allard-Poesi et Perret, 2014; Robson et McCarthan, 2016).

Les aspects méthodologiques ont trait au processus de production de la connaissance (Allard-Poesi et Perret, 2014). Ils traitent des méthodes et techniques auxquelles le/la chercheur·e recourt pour produire la connaissance. Des approches quantitatives ou qualitatives peuvent être utilisées à cet effet (Fortin et Gagnon, 2016). Toutefois, les orientations ontologiques et épistémiques influencent fortement le choix des approches méthodologiques (Fortin et Gagnon, 2016) sans toutefois les conditionner totalement.

Cette recherche se base sur le réalisme critique comme posture paradigmatique. Ce paradigme est un courant post-positiviste qui se préoccupe principalement des aspects ontologiques. Comme les autres paradigmes post-positivistes, il considère que la réalité a une nature essentialiste. À la différence des autres, il soutient que cette réalité est structurée à trois niveaux. Il s'agit notamment du réel empirique basé sur l'expérience et les impressions, le réel actualisé basé sur les événements ainsi que le réel profond basé sur des mécanismes et des structures (Allard-Poesi et Perret, 2014). D'un point de vue épistémique, le réalisme critique considère que le rôle du/de la chercheur·e est de découvrir et expliquer les mécanismes qui structurent la réalité, soit

le réel profond. Toutefois, l'accès à ce réel profond se fait par le truchement du réel actualisé (Allard-Poesi et Perret, 2014).

Dans l'opérationnalisation de cette étude, cette posture épistémologique implique que les méthodes de recherche doivent être conçues pour explorer les mécanismes sous-jacents à la réalité observée, tout en reconnaissant l'importance des données empiriques et des expériences concrètes. Cela peut se traduire par l'utilisation de méthodes mixtes, combinant des approches qualitatives et quantitatives, pour obtenir une compréhension approfondie et nuancée du sujet étudié. De plus, cela suppose une réflexion constante sur le rôle du chercheur dans la construction et l'interprétation des connaissances, ainsi que sur les implications éthiques et épistémologiques de ses choix méthodologiques.

### 3.2. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Étant donné que l'étude fait appel à des sujets humains, elle a été menée dans le strict respect de la dignité humaine des participant·e·s conformément aux règles éthiques telles que formulées dans la dernière version (celle de 2018) de l'énoncé de politique des trois conseils (EPTC). Ces règles portent sur ses trois principes directeurs que sont : le respect de la personne, la préoccupation pour le bien-être ainsi que la justice et l'équité (EPTC2, 2018).

Du point de vue du respect de la personne, tou·te·s les participant·e·s à l'étude ont au préalable fourni leur consentement libre et éclairé de sorte à montrer qu'ils/elles comprennent les objectifs de l'étude ainsi que les risques et avantages associés à leur participation. Un formulaire de consentement libre et éclairé électronique a été approuvé par chacun·e avant d'accéder au questionnaire. De même, les participant·e·s aux entrevues ont tou·te·s rempli et signé un formulaire de papier. Les formulaires de consentement contenaient toutes les informations permettant au participant·e de comprendre l'étude ainsi que sa participation pour laquelle il/elle dispose d'une autonomie de choix. Il/elle pouvait ou ne pas participer ou encore interrompre sa

participation à tout moment et demander un retrait des informations fournies sans aucun préjudice.

En ce qui concerne la préoccupation pour le bien-être, la recherche a veillé à protéger la vie privée des participant·e·s. Dans cette optique, les informations collectées ont été tenues de manière strictement confidentielle. Les outils de collecte ont été développés de sorte à ne permettre de collecter aucune information permettant d'identifier un participant·e. Les seuls renseignements personnels collectés sont relatifs à l'âge, le genre, le revenu, la classe sociale, le statut matrimonial, le nombre d'enfants à charge et la religion d'appartenance. Toutefois, aucune de ces informations ne permet d'identifier un·e participant·e. Elles ont plutôt servi à tenir compte de ces paramètres dans les analyses statistiques. Les résultats de ces analyses ne permettent pas à une tierce personne de connaître l'identité des participant·e·s. Le formulaire de consentement libre et éclairé ont fourni des détails sur l'utilisation et la conservation de ces données. De plus, les participant·e·s ont été traité·e·s avec justice et équité. Par exemple, la procédure d'échantillonnage a fourni une chance égale et non nulle à chaque participant·e de faire partir de l'échantillon.

En dernier ressort, l'étude tient compte des effets potentiels des conflits d'intérêts qui peuvent nuire au respect des principes liés au respect des personnes, à la préoccupation du bien-être et à la justice. La situation de conflit d'intérêt de cette étude est liée au double rôle que le chercheur a joué. Cette recherche impliquait d'abord l'enseignement d'un cours d'entrepreneuriat recourant à une pédagogie expérientielle. Ensuite, collecter des données à la fois quantitatives et qualitatives pour étudier les résultats. Ainsi, le chercheur a joué deux rôles à la fois (enseignant et chercheur). Il s'ensuit qu'il a entretenu un lien de type « enseignant-étudiant » dans le cadre de la recherche. Or, un tel lien pourrait amener des participant·e·s à se sentir contraint·e·s de participer à la phase de collecte de données. Pour faire face à ce défi éthique, un questionnaire électronique auto-administratif a été utilisé pour collecter les données. La première page du questionnaire présentait le formulaire de consentement libre et éclairé qui permet aux participant·e·s de comprendre que leur participation est

volontaire et libre. De ce fait, ils/elles étaient libres d'interrompre leur participation sans aucune conséquence. En ce qui concerne les données qualitatives, une question a été introduite dans le sondage quantitatif pour solliciter la participation aux entretiens qualitatifs. Ainsi, seul·e·s ceux et celles qui ont déclaré leur intention de participer aux entretiens qualitatifs seront invité·e·s. Finalement, les participant·e·s ont été informé·e·s que leurs coordonnées (courriels) permettant leur identification sera détruite une fois les entretiens réalisés et la recherche terminée.

Le protocole de recherche, le plan de gestion des données, les outils de collecte et les formulaires de consentement éclairé ont été soumis au Comité éthique de la recherche avec des êtres humains (CEREH) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). La phase empirique de l'étude n'a démarré qu'après approbation dudit comité suivi de la délivrance du certificat éthique CER-23-297-07.23. Étant donné que les établissements au sein desquels les données seront collectées n'ont pas de comité éthique ni d'exigence particulière en matière d'éthique, le certificat éthique délivré par l'UQTR leur a été transmis. Par ailleurs, le chercheur a obtenu des autorisations écrites auprès de ces établissements pour la collecte des données.

### 3.3. DEVIS DE RECHERCHE

Cette étude utilise un devis de recherche mixte. Il s'agit d'une troisième voie en matière de devis de recherche en compagnie des devis quantitatifs et qualitatifs (Robson et McCarthan, 2016). Le devis de recherche mixte combine les approches qualitatives et quantitatives dans le processus de recherche afin de mieux étayer la compréhension du phénomène à l'étude (Creswell et Plano Clark, 2018; Johnson et al., 2007). Toutefois, comme le souligne Fortin et Gagnon (2022), intégrer des méthodes qualitatives à celles quantitatives ou inversement ne suffit pas pour déterminer qu'un devis de recherche est de type mixte. Deux autres conditions doivent être remplies. Premièrement, il faut que chacune des deux approches (qualitative et quantitative) soient rigoureusement utilisées. Deuxièmement, l'intégration de chacune d'elles doit

être soutenue par au moins une question de recherche précise et une stratégie d'intégration des phases.

Selon Greene *et al.* (1989), l'utilisation des devis de recherche mixtes vise cinq (5) principaux objectifs. D'abord, permettre de consolider les résultats de l'étude en recherchant la correspondance entre les conclusions des différentes approches (la consolidation). Ensuite, clarifier les résultats de l'une des approches (quantitative ou qualitative) par l'autre (la complémentarité). De plus, utiliser les résultats de l'une des approches pour préparer l'autre (le développement). En outre, approfondir les résultats et les interprétations en se basant sur plusieurs perspectives (l'initiation). En fin, étendre l'ampleur et la portée de l'étude (l'expansion).

L'utilisation des devis de recherche mixtes a été recommandée aux chercheurs en entrepreneuriat dans le but d'approfondir les connaissances sur le sujet (Blenker et al., 2014). Cette invitation est motivée par le souci de répondre à une préoccupation méthodologique dans la littérature. En effet, l'entrepreneuriat est un phénomène complexe. Pour décortiquer cette complexité, les devis de recherche qualitatifs sont mieux indiqués (Blenker et al., 2014). Au même moment, la démonstration de l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat nécessite l'utilisation d'approches quantitatives rigoureuses comme les études expérimentales (Longva et Foss, 2018; Williams et al., 2019). En outre, ces approches quantitatives permettent de pallier les soucis d'inférence statistique reprochés aux méthodes qualitatives (Blenker et al., 2014).

Toutefois, il est important de préciser ici qu'il existe plusieurs variantes de devis de recherche mixte. La séquence de l'intervention de chaque devis dans le processus de la recherche permet de distinguer les devis convergents et les devis séquentiels (Fortin et Gagnon, 2022; Johnson *et al.*, 2007; Robson et McCartan, 2016). Les devis convergents combinent les deux approches le plus souvent de manière concomitante pour collecter, analyser ou interpréter les données (Fortin et Gagnon, 2022). En revanche, avec les devis séquentiels, l'une des deux approches est utilisée avant l'autre à la phase de collecte, d'analyse ou d'interprétation des données. Dans cette optique,

les résultats de la première approche servent à guider et structurer la suivante (Fortin et Gagnon, 2022 ; Robson et McCarthan, 2016).

Cette étude utilise un devis mixte de type séquentiel. Cela dit, il existe au moins deux types de devis mixte séquentiel. Il s'agit du devis séquentiel exploratoire et du devis séquentiel explicatif (Fortin et Gagnon, 2022 ; Robson et McCarthan, 2016). Le devis séquentiel exploratoire consiste à utiliser les résultats des approches qualitatives (phase 1) pour développer un cadre conceptuel qui sera testé à partir des données obtenues à partir des approches quantitatives (phase 2). Le devis séquentiel explicatif quant à lui consiste à utiliser les données obtenues à partir des approches qualitatives (phase 2) pour étayer les résultats des analyses quantitatives (phase 1) (Fortin et Gagnon, 2022).

En tenant compte des objectifs et des questions de recherche, la présente étude utilise le devis de recherche séquentiel de type explicatif. Ici, l'approche quantitative occupe une place centrale tandis que l'approche qualitative est plutôt secondaire (Johnson *et al.*, 2007). Le but ultime est d'utiliser les résultats de l'approche qualitative pour clarifier les résultats des différents tests d'hypothèses réalisés à partir d'analyses quantitatives (Robson et McCarthan, 2016). Ainsi, les résultats obtenus à partir des analyses quantitatives ont permis de développer préparer des outils de collecte pour collecter du matériel qualitatif pour comprendre les résultats trouvés (Greene et al., 1989).

La recherche est principalement basée sur le devis de recherche quasi-expérimental. Toutefois, elle est combinée avec un devis de recherche qualitatif, soit la recherche par étude de cas. Ces deux devis sont abordés en détails dans les lignes qui suivent.

### **3.3.1. Recherche expérimentale**

Les devis de recherche expérimentaux sont du lot des devis à conception fixe (Robson et McCarthan, 2016). Ils sont utilisés pour établir une relation causale entre

des variables (Fortin et Gagnon, 2016). Cette relation causale est rendue possible grâce au contrôle que du/de la chercheur·e sur les variables exogènes susceptibles d'influer sur les variables dépendantes (Fortin et Gagnon, 2016; Highhouse, 2009; Robson et McCartan, 2016). Les devis expérimentaux se distinguent des autres devis de recherche à conception fixe par le fait qu'ils introduisent systématiquement et manipulent au moins une intervention auprès d'un groupe de participant·e·s afin de tester ses effets sur une ou des variables. Généralement et surtout pour les véritables expériences, ces devis utilisent parfois des groupes de comparaison ainsi que la randomisation pour affecter aléatoirement les participant·e·s (Fortin et Gagnon, 2016).

Les devis de recherche expérimentaux peuvent être catégorisés selon deux critères. Le premier se base sur le cadre de réalisation de l'expérience. Le second quant à lui se base sur l'utilisation ou non d'un processus de randomisation pour affecter les participant·e·s aux groupes expérimentaux (expérimental et contrôle).

En se basant sur le critère relatif au cadre de la réalisation de l'expérience, il existe des expériences en laboratoire de celles réalisées en milieu naturel. En effet, la plupart des études expérimentales ont lieu dans un laboratoire (Robson et McCartan, 2016). De telles expériences donnent au/à la chercheur·e un contrôle élevé sur les variables exogènes. De ce fait, elles sont très puissantes pour établir une relation causale entre des variables en limitant les possibilités d'explications alternatives (Robson et McCartan, 2016 ; Stevenson *et al.*, 2020). Toutefois, ces expériences restent confrontées à des problèmes. Robson et McCartan (2016) estiment qu'elles manquent de réalisme. Ils indiquent que la réaction des participant·e·s à une expérience dans un laboratoire diffère de celle qui prévaudrait s'ils ou elles avaient été en dehors de celui-ci. De même, les événements qui se produisent dans un laboratoire ne sont pas susceptibles de se produire dans le monde réel. Aussi, de telles expériences souffrent d'un problème de validité externe du fait que les résultats ne sont pas généralisables (Stevenson *et al.*, 2020).

Les expériences naturelles quant à elles consistent à observer les participant·e·s à l'expérience dans leur milieu naturel (Robson et McCartan, 2016 ; Stevenson *et al.*,

2020). Elles ont l'avantage d'offrir une validité externe plus élevée que les expériences en laboratoire (Robson et McCartan, 2016). Toutefois, dans de tel contexte, le/la chercheur·e a un contrôle limité sur les variables exogènes (Hsu *et al.*, 2017 ; Robson et McCartan, 2016). En conséquence, la validité interne se trouve compromise du fait qu'il reste difficile d'écarter les explications alternatives (Hsu *et al.*, 2017).

En rapport avec le second critère, il existe les devis expérimentaux vrais et des devis quasi expérimentaux (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016). La principale différence est relative à l'utilisation de la randomisation pour affecter les participant·e·s de l'expérience soit à un groupe expérimental ou un groupe de contrôle. En plus, dans les véritables expériences, un groupe de contrôle est nécessaire. Or, certains plans quasi expérimentaux ne recourent pas à des groupes de contrôle (Fortin et Gagnon, 2016).

Les devis expérimentaux sont les plus puissants pour établir une relation causale entre des variables (Highhouse, 2009; Williams *et al.*, 2019). Pour cela, deux groupes (expérimental et contrôle) sont constitués par assignation aléatoire. À la base, les participant·e·s aux deux groupes viennent nécessairement de la même population. Le/la chercheur·e affecte aléatoirement chaque participant·e à l'un ou l'autre des groupes (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016). Aussi, c'est à juste titre qu'ils sont souvent désignés par l'expression expériences randomisées (Robson et McCartan, 2016; Stevenson *et al.*, 2020). Ces dernières « se déroulent dans des situations hautement contrôlées qui simplifient les complexités du monde réel et réduisent les explications alternatives » [Traduction libre] (Stevenson *et al.*, 2020, p. 9).

L'assignation aléatoire des participant·e·s aux différents groupes offre un avantage aux études expérimentales. Elle permet de contrôler les facteurs exogènes susceptibles d'influer sur les résultats (Hsu *et al.*, 2017; Kraus *et al.*, 2016; Robson et McCartan, 2016; Shaver, 2014). En conséquence, elle améliore la validité interne (Robson et McCartan, 2016; Shaver, 2014). Ainsi, les résultats de l'étude deviennent à la fois précis et clairs (Shaver, 2014; Williams *et al.*, 2019).

Cela dit, plusieurs facteurs rendent quelques fois impossibles d'utiliser les devis expérimentaux véritables. Dans de telles circonstances, les devis quasi-expérimentaux s'avèrent une alternative pour étudier les relations causales entre les variables (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016). Toutefois, dans ce type de devis, le chercheur a moins de contrôle sur les facteurs externes contrairement aux véritables expériences. En revanche, ils offrent une validité externe supérieure (Robson et McCartan, 2016).

Les quasi-expériences mesurent les effets causaux via l'observation des différences théoriques entre les groupes expérimentaux (traitement et contrôle) dans leur environnement naturel (Hsu *et al.*, 2017). La différence fondamentale avec les véritables expériences est l'absence d'assignation aléatoire des participant·e·s aux différents groupes (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016). En plus, certains devis quasi-expérimentaux ne recourent pas à un groupe témoin pour des fins de comparaison avec le groupe qui bénéficie d'une intervention (Fortin et Gagnon, 2016).

Cette thèse utilise le devis avant-après ou prétest-posttest avec groupe non équivalent. Il s'agit d'un devis quasi expérimental avec lequel, le/la chercheur·e collecte des données auprès des deux groupes avant et après l'intervention. Par la suite, il/elle compare l'évolution des deux groupes à la suite de l'intervention pour démontrer son efficacité (Fortin et Gagnon, 2016 ; Robson et McCartan, 2016). Ce devis est l'équivalent non randomisé du devis expérimental avant-après avec groupe témoin. D'autres chercheur·e·s l'appellent la méthode de la double différence (Chabé-Ferret *et al.*, 2017). Un tel devis est approprié lorsque les participant·e·s sont déjà organisés en groupe sans l'action de l'expérimentateur·trice. C'est le cas des salles de classe (Fortin et Gagnon, 2016).

Cela dit, l'utilisation des devis expérimentaux en général reste confrontée à plusieurs défis. Bien que mieux indiqués pour étudier la relation causale entre des variables, il existe plusieurs menaces à prendre en considération en les utilisant. Robson et McCartan (2016) en présentent quelques-unes. Il s'agit des biais de l'histoire, du

test, de l'instrumentation, de la régression à la moyenne, de la mortalité expérimentale, de sélection et de la diffusion des traitements.

Le biais de l'histoire est relatif à des événements qui surviennent pendant l'intervention et qui apportent des changements à l'environnement. Ces changements peuvent affecter les participant·e·s et influencer sur les résultats (Robson et McCartan, 2016). Ce biais affecte surtout les plans expérimentaux qui n'utilisent pas de groupe témoin. Avec un groupe témoin, cet effet pourrait être atténué du fait qu'il affecterait pareillement les deux groupes (Fortin et Gagnon, 2016).

Le biais du test est inhérent à l'expérience elle-même. Il est surtout dû à l'utilisation d'un prétest avant d'introduire l'intervention. Ainsi, les participant·e·s pourraient fournir des réponses influencées par leur sensibilisation préalable au test (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016). Face à cette situation, certaines expériences n'utilisent pas de prétest ou recourent au devis à quatre groupes de Solomon. Ici, deux groupes expérimentaux et deux groupes de contrôle sont constitués. Un prétest est réalisé auprès d'un des deux groupes expérimentaux et un du groupe de contrôle. Pour les deux autres groupes, aucune donnée n'est collectée en amont du démarrage de l'intervention. En revanche, à la fin de l'intervention, les données sont collectées auprès des quatre groupes. Cette stratégie permet de vérifier dans quelle mesure le prétest peut influencer sur le posttest.

Le biais d'instrumentation est relatif à des changements dans l'utilisation de l'instrument de mesure entre le prétest et le post-test (Robson et McCartan, 2016). Ces changements peuvent survenir lorsque ceux/celles qui collectent les données améliorent leur rendement entre le prétest et le posttest. De plus, lorsque plusieurs personnes administrent l'outil de collecte, il peut arriver qu'elles utilisent celui-ci différemment. De même, il peut arriver que le/la chercheur·e change l'ordre des questions ou encore modifie la sensibilité des échelles de mesure (Fortin et Gagnon, 2022). Dans ces différentes circonstances, la mesure devient non valide.

La régression vers la moyenne survient du fait de la tendance naturelle des scores élevés lors du pré-test à redescendre, des scores plus faibles à augmenter et des scores autour de la moyenne à demeurer stables. De ce fait, les valeurs ont tendance à régresser vers la moyenne (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016).

La mortalité expérimentale réfère au phénomène d'attrition ou de perte de participant·e·s au cours du processus. Lorsque le taux d'abandon est différents dans les deux groupes (expérimental et contrôle) cela cause un problème (Fortin et Gagnon, 2016; Robson et McCartan, 2016).

Le biais de sélection désigne la différence initiale entre les deux groupes (expérimental et contrôle). Cette différence altère la capacité de l'expérience à établir une relation causale excluant toute explication alternative. Elle survient généralement lorsque la randomisation et le prétest sont absents (Robson et McCartan, 2016). Il s'agit d'une menace importante pour les devis quasi expérimentaux ainsi que des véritables expériences à groupe unique (Fortin et Gagnon, 2016). Le biais de la diffusion du traitement quant à lui survient lorsque le groupe de contrôle bénéficie de certains aspects du traitement par inadvertance (Robson et McCartan, 2016).

Malgré que des chercheur·e·s soient d'accord sur la nécessité de les utiliser pour étudier la complexité du domaine de l'entrepreneuriat et faire évoluer la théorie, elles restent moins utilisées (Stevenson *et al.*, 2020; Stevenson et Josefy, 2019; Williams *et al.*, 2019). Ils sont rares dans les publications en entrepreneuriat. Ainsi, Williams *et al.* (2019) présentent un état des lieux des études publiées dans *JBV (Journal of Business Venturing)* de 2005 à 2018. Ils y mettent alors le doigt sur la faible publication des expérimentations qui ne représentaient que 6,3% (2005-2010), 7% (2011-2018) des études empiriques publiées.

Des chercheur·e·s ont avancé que la rareté des études expérimentales sur l'entrepreneuriat dans les publications s'explique par la réticence des chercheur·e·s à en faire usage dans leurs études (Williams *et al.*, 2019). Toutefois, ce n'est pas tant l'absence de recherches expérimentales en entrepreneuriat qui constitue le problème,

mais plutôt la possibilité que de telles recherches soient publiées. Kraus *et al.* (2016) indiquent à ce propos que plusieurs études expérimentales dans ce domaine sont réalisées, mais que très peu d'entre elles ont pu être publiées. Un constat semblable a récemment été fait par Stevenson et Josefy (2019). Après avoir passé en revue 72 soumissions d'études expérimentales sur l'entrepreneuriat, ces auteur·e·s ont trouvé que 83,3% ont été rejetées durant le processus de publication.

L'examen de la littérature effectuée par Stevenson et Josefy (2019) indique que les préférences personnelles et l'expérience des évaluateur·trice·s ainsi que les routines de contrôle de publication contribuent d'une certaine manière au rejet systématique des études expérimentales en entrepreneuriat indépendamment de leur qualité. Après avoir analysé des lettres de refus de publication d'études expérimentales, ils ressortent que les évaluateur·trice·s ont avancé des raisons personnelles qui motivent leur rejet. Soit, ils/elles ne sont pas familier·e·s avec les expérimentations ou ont une préférence pour les méthodes traditionnelles. En outre, du fait des routines de publication, les examinateur·trice·s ont tendance à rejeter systématiquement les expériences en entrepreneuriat utilisant des étudiant·e·s comme participants (Highhouse, 2009 ; Stevenson et Josefy, 2019).

Toutefois, les faiblesses inhérentes aux expérimentations en entrepreneuriat ne doivent pas pour autant décourager à y recourir. Comme le précisait Shaver (2014), « il n'est pas possible pour une méthode de recherche d'atteindre à elle seule tous les objectifs de découverte souhaités » [Traduction libre] (p. 93). Ainsi, plusieurs conseils ont été fournis pour servir de balises à l'utilisation de méthodes expérimentales dans les recherche en entrepreneuriat (voir Grégoire *et al.*, 2019; Kraus *et al.*, 2016; Lorz *et al.*, 2013; Shaver, 2014; Stevenson *et al.*, 2020; Stevenson et Josefy, 2019). Suivre ces recommandations est une stratégie pour améliorer la validité des expériences en entrepreneuriat. Les lignes qui suivent traitent de quelques-unes d'entre elles.

Tel qu'évoqué précédemment, la principale critique à l'égard des méthodes expérimentales est relative à la validité externe (Highhouse, 2009 ; Hsu *et al.*, 2017 ; Shaver, 2014 ; Stevenson et Josefy, 2019). Plusieurs aspects sont à prendre en compte

dans ce domaine. Ces aspects restent liés à la capacité de généralisation des études expérimentales. La faible taille (Lorz *et al.*, 2013 ; Martin *et al.*, 2013) et la constitution des échantillons utilisés dans les expériences sont de ceux qui font douter de la possibilité d'extrapoler les résultats (Highhouse, 2009; Stevenson *et al.*, 2020).

En s'intéressant plus attentivement aux défis liés à la validité externe des expériences en entrepreneuriat, Grégoire *et al.* (2019) identifient cinq aspects importants. Il s'agit de la robustesse, la pertinence, le réalisme expérimental, le réalisme psychologique et la validité écologique. La robustesse est relative au caractère reproductif des résultats des expériences. La pertinence est quant à elle liée à leur importance pratique. Le réalisme expérimental veut que les participant·e·s aux expériences soient impliqués dans les procédures et le matériel de collecte. Le réalisme psychologique vise à s'assurer que les facteurs psychologiques qui caractérisent l'expérience soient ceux qui prévaudraient dans la vie réelle. La validité écologique voudrait que le cadre de l'expérience reflète celui du cadre normal de vie des participant·e·s.

Comme précédemment évoqué, du fait des routines de contrôles de publication, des expériences utilisant des étudiant·e·s comme échantillon ont tendance à être remises en question (Highhouse, 2009; Stevenson *et al.*, 2020). Un tel type d'échantillon étant considéré non représentatif de l'activité entrepreneuriale (Highhouse, 2009). Or, un échantillon composé d'étudiant·e·s est approprié pour étudier certains aspects de l'entrepreneuriat (Shaver, 2014). C'est le cas des expériences sur les impacts d'un programme de formation sur les comportements entrepreneuriaux (Hsu *et al.*, 2017). De même, la reconnaissance et l'évaluation des opportunités peuvent faire l'objet d'une expérimentation recourant à des étudiant·e·s comme échantillon d'étude (Shaver, 2014).

Par ailleurs, une récente revue systématique sur les designs expérimentaux encourageait à un usage accru des échantillons d'étudiant·e·s pour mener des expériences en entrepreneuriat (Longva et Foss, 2018). Toutefois, dans de telles conditions, il devient impératif de justifier l'utilisation d'un tel échantillon (Stevenson

et Josefy, 2019). Le recours à un échantillon d'étudiant·e·s dans les expériences en entrepreneuriat doit obéir à certaines exigences. À ce propos, Hsu *et al.* (2017) suggèrent trois conditions pour qu'un échantillon d'étudiants soit approprié. D'abord, les participant·e·s doivent en tout point être le reflet de la population d'intérêt. Ensuite, la manipulation expérimentale doit pouvoir confondre l'expérience professionnelle des participant·e·s pour assurer une grande validité interne. Enfin, les relations causales étudiées doivent avoir un ancrage théorique.

Pour Williams *et al.* (2019), l'échantillon de participant·e·s à l'expérience doit inclure tous les participant·e·s concerné·e·s par le phénomène étudié. En plus, tous les individus inclus doivent avoir une présomption d'implication dans le sujet d'étude. Ainsi, faire une expérimentation pour tester les effets d'une approche expérientielle pour des étudiant·e·s doit à la fois inclure ces derniers, mais aussi les éducateurs (enseignants). Dans le même temps, exclure tous les individus n'ayant aucun lien avec les questions à l'étude. Les études réalisées par Dakung *et al.* (2017) ainsi que Otache (2019) suivent ces principes. Bien que n'usant pas d'une approche expérimentale, ces auteur·e·s analysent les caractéristiques des enseignant·e·s afin de déterminer les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le devenir entrepreneurial des apprenant·e·s. Pour ce faire, ils interviewent à la fois des enseignant·e·s et des étudiant·e·s.

Du point de vue de l'ancrage théorique évoqué par Hsu *et al.* (2017), Williams *et al.* (2019) suggèrent que le choix des participant·e·s à des expériences en entrepreneuriat soit déterminé par les besoins de la théorie utilisée. Une telle stratégie offre un caractère plus ou moins universaliste et de facto un pouvoir de généralisation plus élevé aux données. Par ailleurs, les expérimentations visent particulièrement à tester des effets théorisés (Highhouse, 2009).

Pour faire face aux menaces à la validité externe, des expérimentateurs recourent à des quasi-expériences. Du fait qu'elles testent les relations entre des variables en observant les individus dans leur environnement naturel (Hsu *et al.*, 2017), les quasi-expériences sont représentatives du contexte, augmentent la validité externe et limitent le biais de sensibilisation des participant·e·s (Stevenson *et al.*, 2020).

Toutefois, les quasi-expériences souffrent de l'absence d'assignation aléatoire (Hsu *et al.*, 2017) et donc d'un faible contrôle de la randomisation (Stevenson *et al.*, 2020). Ainsi, les capacités d'inférence causale sont limitées (Hsu *et al.*, 2017). En outre, des différences peuvent subsister entre les groupes expérimentaux (traitement et contrôle) du fait de plusieurs facteurs aléatoires. Les quasi-expériences se trouvent alors incapables d'exclure des explications alternatives (Stevenson *et al.*, 2020).

À ce propos, Grégoire *et al.* (2019) invitent à trouver un compromis pour améliorer à la fois la validité externe et la validité de construit. Il est alors d'une grande importance d'établir une adéquation entre l'opérationnalisation des variables et le niveau de généralisation souhaitée (Highhouse, 2009). Pour éviter le biais de rappel évoqué par Kraus *et al.* (2016), il est judicieux de faire en sorte que les questions formulées dans le cadre de l'expérience ne soient pas rétrospectives (Shaver, 2014).

Pour améliorer la validité de construit, les études utilisant des plans expérimentaux doivent s'assurer que le traitement (intervention) utilisé est en adéquation avec la variable indépendante utilisée pour tester l'effet du traitement (Highhouse, 2009). En plus de cela, l'utilisation des contrôles post-expériences permettent de vérifier la validité de construit (Grégoire *et al.*, 2019).

L'analyse de la littérature de Grégoire *et al.* (2019) fournit des recommandations pratiques pour s'assurer d'un équilibre entre la validité externe et la validité de construit dans les études expérimentales en entrepreneuriat. Ils suggèrent que les chercheurs utilisent des pré-tests pour s'assurer que les événements qui se produisent lors d'une expérience sont susceptibles de se produire dans le monde réel. En plus, ils proposent de faire des tests pilotes et des post-expériences pour s'assurer que les procédures et les matériels de collecte de données reflètent les réalités vécues par les participant·e·s.

D'autres auteur·e·s ont fourni des directives pour améliorer la réalisation des expériences en entrepreneuriat. Certain·e·s encouragent une combinaison des techniques pour mieux appréhender la complexité et l'hétérogénéité de

l'entrepreneuriat (Blenker *et al.*, 2014 ; Grégoire *et al.*, 2019 ; Stevenson et Josefy, 2019 ; Stevenson *et al.*, 2020). Il pourrait s'agir de chercher à décortiquer qualitativement les relations quantitativement étudiées (Stevenson *et al.*, 2019) afin d'améliorer la capacité de généralisation (Blenker *et al.*, 2014) et la robustesse des données (Grégoire *et al.*, 2019). Toutefois, dans de telles circonstances, il reste important de préciser clairement les contributions spécifiques de chacune des techniques mobilisées (Stevenson *et al.*, 2020).

La revue de la littérature effectuée par Stevenson et Josefy (2019) invite les chercheur·e·s en entrepreneuriat utilisant des approches expérimentales à fournir suffisamment de détails sur toutes les étapes des conceptions expérimentales qu'ils/elles utilisent. En outre, elle recommande aux auteur·e·s de faire lire leurs manuscrits et de recevoir des commentaires de personnes moins familières aux méthodes expérimentales afin d'améliorer la clarté et la concision du langage utilisé.

### **3.3.2. Recherche par étude de cas**

L'étude de cas est un devis de recherche qualitatif. De tels types de devis sont utilisés lorsque le chercheur doit aborder des situations complexes ou explorer des questions, décrire et comprendre en profondeur des phénomènes sociaux (Fortin et Gagnon, 2021). À travers elle, le/la chercheur·e saisit en profondeur la complexité du phénomène étudié en s'inscrivant dans la perspective des participant·e·s (Yin, 2018). La profondeur de la compréhension du phénomène étudié tient au fait que les études de cas amènent à une description et une analyse intensive et holistique du cas à l'étude (Barlatier, 2018; Merriam, 1998).

Bien qu'il y ait une confusion quant à la définition de l'étude de cas (Gerring, 2004), les chercheur·e·s sont unanimes sur le fait qu'elles sont les plus appropriées pour étudier les phénomènes complexes (Ebneyamini et Sadeghi Moghadam, 2018; Stake, 1995; Yin, 2018). Par exemple, Crowe et al. (2011) suggèrent que les études de cas sont utilisées pour comprendre des questions plutôt complexes. Pour leur part, Feagin et al. (1991) précisent que l'étude de cas est le devis de recherche adapté lorsque

la recherche vise à approfondir un sujet. Ainsi, ce type de devis permet de découvrir le pourquoi et le comment des choses (Benbasat et al., 1987; Yin, 2018) grâce notamment à la prise en compte du contexte dans ses analyses (Meredith, 1998).

Plusieurs facteurs ou circonstances rendent nécessaire et pertinente l'utilisation des études de cas dans une recherche. Le plus fondamental de ces facteurs est celui relatif à la prise en compte du contexte dans les analyses. En effet, dans certaines circonstances, la frontière entre le phénomène et le contexte reste mince (Barlatier, 2018). Cela peut dès lors nécessiter de décrire suffisamment ledit contexte pour faciliter la compréhension.

Il existe plusieurs types d'étude de cas (VanWynsberghe et Khan, 2007). Les différentes typologies présentées se basent sur deux critères. Il peut s'agir du but poursuivi ainsi que du nombre de cas ou d'unités d'analyse étudiés. Du point de vue des buts poursuivis, Yin (2018) distingue les études de cas exploratoires de celles explicatives et descriptives. L'étude de cas exploratoire vise à explorer un phénomène d'intérêt ainsi que de nouvelles causalités. L'étude de cas descriptive vise quant à elle à décrire ce phénomène dans son contexte. En revanche, l'étude de cas explicative permet d'étudier un sujet donné en expliquant les liens causaux entre des phénomènes complexes.

Pour sa part, Stake (1995) distingue les études de cas intrinsèques de ceux instrumentaux et collectifs. L'étude de cas intrinsèque vise à approfondir la compréhension d'un phénomène à partir d'un cas qui l'incarne sans chercher à faire des généralisations. L'étude de cas instrumental permet de résoudre un problème et de contribuer à la théorie. L'étude de cas collectif est un peu comme l'opposée de l'étude de cas intrinsèque. Elle utilise plusieurs cas simultanément ou de manière séquentielle pour produire des résultats généralisables.

McDonough (1997) propose également les études de cas interprétatives et évaluatives. Une étude de cas interprétative vise à interpréter des données à partir du développement d'un cadre conceptuel et un test d'hypothèses. L'étude de cas

évaluative permet pour sa part d'aller plus loin en incluant le jugement du/de la chercheur·e aux résultats.

Du point de vue du nombre de cas ou d'unités d'analyse étudiés, Yin (2018) distingue les études de cas simples et les études de cas multiples. Dans une étude de cas simple, le/la chercheur·e s'intéresse à un seul cas qu'il décrit en profondeur. En revanche, avec l'étude de cas multiple, le/la chercheur·e a en face plusieurs cas à comparer dans une perspective de généraliser les résultats à différents contextes. Cela dit, qu'elle soit simple ou multiple, l'étude de cas peut être holistique ou imbriquée. Elle est holistique lorsque le cas est composé d'une seule unité d'analyse tandis qu'elle sera imbriquée lorsque chacun des cas est composée de plus d'une unité d'analyse.

Les études cas sont souples du point de vue épistémologique. À ce sujet, VanWynsberghe et Khan (2007) suggèrent qu'elles s'inscrivent dans tous les paradigmes épistémologiques. De plus, Meredith (1998) estime qu'elle est adaptée aux paradigmes interprétativistes tandis que Lincoln et Guba (1985) suggèrent qu'elle compte parmi les devis de recherche avec une orientation paradigmatique naturaliste, soit post-positiviste. De même, Barlatier (2018) indique que les approches d'études de cas de Eisenhardt (1989) et de Yin (2018) se fondent sur les paradigmes post-positivistes. De ce fait, l'utilisation de l'étude de cas dans cette étude est en adéquation avec l'orientation paradigmatique retenue, soit le réalisme critique.

Ainsi, l'étude de cas est utilisée dans cette recherche comme devis complémentaire à la quasi-expérience. L'objectif poursuivi est de mieux comprendre les résultats flous et peu clairs obtenus à partir de la quasi-expérience (Benbasat et al., 1987). En permettant d'utiliser des sources complémentaires de données (Tellis, 1997), le devis d'étude de cas permettra de découvrir les détails que la quasi-expérience n'aura pas permis de saisir (Yazan, 2015). Dans cette perspective, une étude de cas multiple holistique est utilisée. Les deux groupes (traitement et témoin) constituent les cas étudiés.

### 3.4. DESCRIPTION DE L'INTERVENTION PROPOSÉE

L'intervention proposée dans le cadre de l'étude est un cours d'entrepreneuriat qui recourt à l'apprentissage par la pratique comme méthode d'enseignement. Le cours est enseigné à des étudiant·e·s des départements administration des affaires de deux universités guinéennes. Il s'agit de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia (UGLC-SC) et l'Université de Kindia (UK).

Les étudiant·e·s de l'Université Général Lansana Conté de Sonfonia à Conakry (UGLC-SC) forment le groupe de traitement tandis que ceux et celles de Kindia servent de groupe de contrôle. Cela dit, il est important de préciser qu'en dépit du fait que les étudiant·e·s des deux universités soient différent·e·s sous quelques aspects, il n'en demeure pas moins qu'ils ou elles soient comparables de certains points de vue.

L'UGLC-SC est situé dans la banlieue de la capitale guinéenne (Conakry) alors que l'UK se situe dans une ville à environ 130 Km de Conakry (Kindia). Ces deux villes (Conakry et Kindia) n'ont pas le même niveau de développement d'un point de vue économique. De plus, en matière de développement des activités entrepreneuriales, la ville de Conakry, étant la capitale nationale est plus dynamique. En effet, plus de trois quarts des entreprises guinéennes sont localisées à Conakry (APIP, 2020). Il s'ensuit aussi que l'écosystème entrepreneurial y est plus actif qu'ailleurs. Cependant, la ville de Kindia est plus ou moins dynamique du point de vue entrepreneurial. Elle est la capitale de la subdivision administrative régionale la plus proche de Conakry. De ce fait, après Conakry, elle est la ville qui reçoit le plus d'investissements dans le domaine entrepreneurial. Avec son immense potentiel agricole, Kindia fait l'objet de la plupart des interventions en appui à l'entrepreneuriat agricole en Guinée. Cela fait que l'écosystème entrepreneurial y devient de plus en plus actif. Aussi, il est approprié de penser que cette différence n'affecte pas les résultats de l'expérience.

Du point de vue du milieu universitaire, les deux universités se ressemblent sur plusieurs points. Elles constituent les deux universités avec la population étudiante la plus élevée. L'UGLC-SC compte plus de 18 000 étudiant·e·s. Elle constitue ainsi

l'université la plus peuplée de Guinée. L'UK vient juste après elle avec une population étudiante de plus de 12 000. Aucune autre université n'en compte autant. De plus, à quelques exceptions près, ces deux universités proposent les mêmes programmes de formation au premier cycle. En effet, l'UGLC-SC propose 15 programmes de baccalauréat répartis entre quatre facultés. Pour sa part, l'UK propose 14 programmes de baccalauréat répartis entre quatre facultés également. Comme ressorti dans le tableau ci-dessous, à l'exception de la faculté des sciences juridiques et politiques (UGLC-SC) et de la faculté des sciences (UK), les trois autres facultés sont identiques dans les deux universités avec sensiblement les mêmes départements. Il s'agit de la faculté des sciences économiques et de gestion, la faculté des lettres et sciences du langage et de la faculté des sciences sociales.

**Tableau 3.1. Répartition des programmes de premier cycle au sein des deux universités**

<b>Facultés</b>	<b>Programmes</b>	<b>UGLC-SC</b>	<b>UK</b>
Sciences sociales	Sociologie	Oui	Oui
	Histoire	Oui	Oui
	Géographie	Oui	Oui
	Philosophie	Oui	Oui
Sciences économiques et de gestion	Administration des affaires	Oui	Oui
	Comptabilité	Oui	Oui
	Économie	Oui	Oui
	Logistique et transport	Oui	Non
	Banque et finance	Oui	Non
Lettres et sciences du langage	Lettres modernes	Oui	Oui
	Langue française	Oui	Oui
	Langue anglaise	Oui	Oui
	Langues et civilisations arabes	Oui	Non
Sciences juridiques et politiques	Sciences juridiques	Oui	Non
	Sciences politiques	Oui	Non
Sciences	Mathématiques	Non	Oui
	Chimie	Non	Oui
	Biologie	Non	Oui
	Physique	Non	Oui

Les deux universités proposent les mêmes programmes au sein de la faculté des sciences sociales. Il s'agit des départements Sociologie, Géographie, Histoire et Philosophie. De même, toutes les deux universités proposent les programmes administration des affaires, comptabilité et économie au sein de leurs facultés des sciences économiques et de gestion. En plus de ces trois départements, l'UGLSC-SC

propose un programme en logistique-transport et un autre en banque-finance. En outre, les deux universités ont en commun les départements lettres modernes, science du langage et langue anglaise. Le département langue et civilisation arabe qui complète le nombre de programmes à quatre à l'UGLC-SC est absent à l'UK

Comme évoqué plus haut, la faculté des sciences juridiques et politiques existe au sein de l'UGLS-SC alors qu'elle est absente à l'UK. Cette faculté propose deux programmes de baccalauréat, soit un département en sciences juridiques et un autre en sciences politiques. Pour sa part, la faculté des sciences avec les départements mathématiques, physique, chimie et biologie n'existe pas à l'UGLC-SC.

L'intervention proposée dans le cadre de cette recherche cible les étudiant·e·s de baccalauréat en administration des affaires de ces deux universités. Ceux et celles de l'UGLC-SC constituent le groupe de traitement tandis que ceux et celles de l'UK servent de groupe témoin. Bien que l'affectation des étudiant·e·s à ces deux groupes ne suive pas une démarche de randomisation, il est adéquat d'estimer qu'ils (groupes) sont identiques pour plusieurs raisons. La structure des programmes du département administration des affaires au sein des deux universités est identique. En effet, tous les étudiant·e·s doivent valider 180 crédits équitablement répartis entre 30 cours (soit six crédits chacun). Le cours intitulé « *Entrepreneurship* » est enseigné à la troisième session d'études, soit la première<sup>39</sup> session de la deuxième année de baccalauréat<sup>40</sup>.

De plus, les étudiant·e·s des départements administration des affaires de ces deux universités ont un profil sociodémographique quasiment identique. Une étude pilote auprès de ceux qui ont le suivi ce cours durant l'année académique 2021-2022 a permis de collecter des données à la fin du cours d'*Entrepreneurship*. Il ressort des analyses que les étudiant·e·s des deux universités ont une moyenne d'âge identique, soit 22,01 pour ceux de l'UGLC-SC (n= 98) et 22,24 pour ceux de l'UK (n= 111). Aucune différence significative n'a été trouvée à la suite d'un test de comparaison entre

---

<sup>39</sup> L'année université compte deux sessions de quatre mois chacune.

<sup>40</sup> Exceptionnellement, le cours a été enseigné à la quatrième session durant l'année universitaire 2022-2023.

ces deux moyennes ( $p = 0,401$ ). De même, aucune différence significative entre les étudiant·e·s des universités n'a été trouvé en ce qui concerne la classe sociale d'appartenance ( $p = 0,111$ ) et le niveau de revenu ( $p = 0,115$ ).

Du point de vue genre, les étudiants sont plus nombreux que les étudiantes au sein des deux universités. En effet, 55,1% des étudiant·e·s de l'UGLC-SC sont des hommes. Bien que cette proportion soit relativement supérieure pour ceux de l'UK (59,5%), le test de chi-deux ne révèle aucune différence significative ( $p = 0,525$ ). Il en est de même en ce qui concerne le statut matrimonial. Dans les deux universités, les étudiant·e·s n'ont en général aucun engagement marital. Il se trouve que 87,8% des étudiant·e·s de l'UGLC-SC et 81,1% de ceux/celles de l'UK n'ont pas de conjoint·e. Bien qu'il y ait un léger écart entre ces valeurs, le test de Chi-deux s'est avéré non significatif ( $p = 0,129$ ).

**Tableau 2.2. Comparaison des deux groupes sur des variables sociodémographiques (étude pilote)**

	UGLC-SC (n=98)	UK (n= 111)	Valeur P
Âge	22,01	22,24	0,401
Genre (homme)	55,1%	59,5%	0,521
Échelle de la classe sociale (sur 7 points)	3,88	3,47	0,111
Statut marital (sans conjoint)	87,8%	81,1%	0,129
Échelle de revenu (sur 7 points)	1,73	1,88	0,358

Toutefois, il a été constaté qu'après avoir suivi le cours d'entrepreneuriat, les étudiant·e·s des deux universités affichent des valeurs significativement différentes sur certaines variables. En fait, les étudiant·e·s de l'UGLC-SC ont des scores significativement supérieurs que ceux de l'UK sur les variables comme l'auto-efficacité entrepreneuriale (toutes les cinq dimensions), les attentes de résultats entrepreneuriaux, la perception du soutien organisationnel et institutionnel, l'intention et l'aspiration à l'identité entrepreneuriales ainsi que les normes subjectives. Ces différences observées sont peut-être dues au contenu enseigné ou à la méthode pédagogique utilisée. En ce qui concerne le contenu, aucune donnée permettant de clarifier cela n'était disponible. Toutefois, en ce qui concerne la pédagogie, les

étudiants de l'UGLC-SC (2,69) l'estiment davantage plus expérimentelle (basée sur l'action et la réflexion) que ceux de l'UK (2,29).

**Tableau 3.3. Comparaison des deux universités sur quelques variables d'intérêts**

	UGLC-SC	UK	T-Test (p-value)
AEE-Opportunité	6,26	4,75	0,000
AEE-Planification	5,97	4,64	0,001
AEE-Finalité de l'entreprise	5,97	4,78	0,000
AEE-Compétences conceptuelles et humaines	6,57	4,74	0,000
AEE-Finance	7,00	5,03	0,000
Attentes en matière de résultats	19,44	15,78	0,000
Soutien organisationnel	2,49	1,99	0,000
Soutien institutionnel	2,46	2,06	0,000
Intention entrepreneuriale	5,54	4,76	0,000
Aspiration à l'identité entrepreneuriale	6,25	5,21	0,000
Normes subjectives	5,50	4,76	0,001
Perception de la pédagogie	2,69	2,29	0,001

Cette situation peut introduire un biais dans la réalisation de l'expérience. Pour y faire face, des dispositions ont été prises pour que les contenus enseignés au sein des deux universités soient identiques. En ce qui concerne la pédagogie, celle utilisée au sein de l'UGLC-SC a été améliorée pour la rendre plus expérimentelle. En revanche, aucune modification de la pédagogie d'enseignement à l'UK n'a été proposée.

L'intervention proposée est un cours obligatoire de six (6) crédits universitaires (équivalent de 3 crédits au Québec). Dans le cadre de cette expérience, il est structuré autour de trois principaux modules. Le cours traite des modules suivants : (1) les notions fondamentales en entrepreneuriat ; (2) les avenues entrepreneuriales ; et (3) le processus entrepreneurial. L'enseignement privilégie l'apprentissage en équipe et par projet, l'analyse d'opportunités entrepreneuriales issues de l'analyse de problèmes pratiques et la génération d'idées de projets.

### 3.4.1. Notions fondamentales en entrepreneuriat

Ce module vise à sensibiliser les étudiant·e·s à l'entrepreneuriat. Il est composé de deux parties. Dans la première partie, les étudiant·e·s ont appris les concepts de base liés à l'entrepreneuriat. Dans cette optique, des définitions ont été fournies pour chacun des concepts suivants : entrepreneuriat, entrepreneur, entreprise, culture entrepreneuriale. Ces concepts ont été présentés par l'instructeur avec une approche traditionnelle de transmission de connaissance. Toutefois, il a fait participer les étudiant·e·s en engageant une discussion. La deuxième partie quant à elle vise à permettre aux étudiant·e·s de comprendre ce qu'implique d'être entrepreneur·e. Il s'agit d'abord de répondre à la question suivante : Que fait un·e entrepreneur·e ? Par la suite, les étudiant·e·s apprennent les aptitudes nécessaires au métier d'entrepreneur·e comme la curiosité, la confiance en soi, la persévérance, la créativité, l'innovation, etc.

Des entrepreneur·e·s ont été invité·e·s pour parler de ce qu'ils et elles font au quotidien dans leurs activités entrepreneuriales ainsi que des aptitudes qu'ils ou elles estiment nécessaires au métier d'entrepreneur·e en se basant sur leurs propres expériences. Les étudiant·e·s ont eu l'opportunité d'engager une discussion avec eux/elles dans le but de mieux comprendre l'activité entrepreneuriale telle que vécue par les entrepreneur·e·s. Par ailleurs, des équipes d'étudiant·e·s ont été constitué·e·s dès le premier cours. Ainsi, chacune d'elle a interviewé cinq entrepreneur·e·s évoluant dans divers secteurs d'activités. Les résultats de ces interviews ont été présentées durant la séance relative aux aptitudes entrepreneuriales (deuxième séance de cours).

Le même contenu a été diffusé aux étudiant·e·s du groupe de contrôle (ceux de l'UK). Cependant, l'approche pédagogique s'est limitée à un enseignement magistral du chargé de cours. Celui-ci a adopté la narration de récits d'entrepreneur·e·s guinéen·ne·s bien connu·e·s du public.

### 3.4.2. Démarches entrepreneuriales

Avec ce module, les étudiant·e·s ont étudié les différentes façons d'exprimer leur potentiel entrepreneurial. Dans cette optique, les différentes avenues entrepreneuriales ont été présentées. Pour chacune d'elles, un accent a été mis sur les niveaux de risque encourus, les activités pratiquées et les aptitudes essentielles. L'objectif était de permettre aux étudiant·e·s d'évaluer et de choisir l'avenue entrepreneuriale qui correspond à leurs profils et intérêts. Cela constitue une base pour l'identification des opportunités qui ont été traitées dans le module suivant.

### 3.4.3. Processus entrepreneurial

Ce module est essentiellement basé sur le développement de projets entrepreneuriaux en équipe. Il est composé de cinq principales parties. Il s'agit de : (1) l'analyse des opportunités d'affaires, (2) le développement d'un projet entrepreneurial, (3) les techniques de communication, (4) l'écosystème entrepreneurial guinéen, et (5) le démarrage d'entreprise. Le module a permis aux étudiant·e·s de relier la théorie à la pratique. Pour chacune des parties du module, l'enseignant présente les principaux éléments et par la suite, les étudiant·e·s les ont appliqués à leur projet d'équipes. Avec ce module, les étudiant·e·s ont appris l'entrepreneuriat en le pratiquant (Fleck et Teckchandani, 2020; Pittz, 2014) (Arbaugh et al., 2021; Litzky et al., 2020). En revanche, avec le groupe de contrôle, l'enseignement de ces notions s'est limité à une présentation de ces notions au travers d'un exposé magistral de l'enseignant.

#### 2.3.2.1. Analyse des opportunités

Dans cette expérience, l'analyse des opportunités constitue la première étape du processus entrepreneurial. Pour ce faire, les étudiant·e·s procèdent en deux temps. D'abord, une réflexion sur les problèmes quotidiennement rencontrés par la population guinéenne. Ensuite, une génération d'idées d'affaires susceptibles de résoudre ces problèmes. Ces deux activités sont réalisées en équipe. Les membres de chaque groupe

partagent entre eux leurs réflexions par des séances de discussions. L'instructeur joue le rôle d'animateur. Il suscite la discussion entre les membres en posant des questions qui amènent à réfléchir et à contribuer au débat (Chang et Rieple, 2013; Gundlach et Zivnuska, 2010; Kissi *et al.*, 2020). L'objectif est de créer et maintenir une dynamique au sein des équipes. Ainsi, la personne responsable du cours joue le rôle de modérateur (Kumar *et al.*, 2015). Pour faciliter ce rôle, la classe a été subdivisée en 14 équipes de travaux. La taille des équipes variait entre 10 et 15 membres. Cette subdivision a mené à des équipes de grandes tailles. Cela aurait pu poser le problème de la participation active de chaque étudiant·e aux discussions. Pour faire face à ce défi, l'évaluation par les pairs a été utilisée pour toutes les activités d'apprentissage réalisées en équipe (Faherty, 2015). L'approche consiste à demander aux membres de chaque équipe d'attribuer une note aux autres en tenant compte de leur niveau de participation.

Pour analyser les problèmes, le cours a privilégié l'apprentissage basé sur les problèmes (Bell, 2008; San Tan et Ng, 2006). Cette analyse a porté sur les problèmes quotidiennement vécus par la population guinéenne en général et celle de la ville Conakry en particulier. Dans cette démarche, les étudiant·e·s ont utilisé plusieurs sources d'informations. À la fin des travaux de réflexion, chaque équipe a retenu au moins cinq problèmes pertinents. À la suite d'une discussion sur ces problèmes avec l'instructeur, chaque équipe a choisi un problème qui a fait l'objet d'une deuxième réflexion. Cette dernière a consisté à faire des recherches pour générer des solutions sous la forme d'idées entrepreneuriales (Bell, 2008; Kapasi et Grekova, 2018). À la fin, chaque équipe a retenu une idée qui a fait l'objet des étapes suivantes. Avec le groupe témoin, l'enseignement a consisté à expliquer aux étudiant·e·s comment se fait l'évaluation d'une opportunité. Les étudiant·e·s n'ont donc pas pu pratiquer le contenu enseigné.

#### 2.3.2.2. *Projet entrepreneurial*

À cette phase, chaque équipe d'étudiant·e·s du groupe de traitement (UGLC-SC) a préparé un modèle d'affaires, réalisé une étude de marché et rédigé un compte

d'exploitation et un plan d'affaires. Dans un premier temps, l'instructeur a présenté les différentes parties du *Business Model Canvas* ainsi que des exemples de modèles d'affaires. De même, il a fait une présentation sur la réalisation d'une étude de marché, la rédaction d'un compte d'exploitation et d'un plan d'affaires. Il s'est servi d'exemples spécifiques à ces outils pour faire sa présentation. Ensuite, il a mis ces exemples à la disposition de chaque équipe. À leur tour, chaque équipe d'étudiant·e·s en a fait usage pour préparer son modèle d'affaires, compte d'exploitation, plan d'affaires et réaliser son étude de marché. Dans le groupe témoin, l'enseignant s'est contenté d'expliquer aux étudiant·e·s comment réaliser une étude de marché, préparer un compte d'exploitation et d'un plan d'entreprise (plan et modèle d'affaires). Cependant, les étudiant·e·s n'ont pas appliqué ces notions concrètement.

#### 2.3.2.3. *Techniques de communication*

À ce niveau, les étudiant·e·s ont appris les techniques de communication permettant de présenter de manière convaincante un projet à des investisseur·e·s. Les techniques du *pitch* et de *storytelling* ont été utilisées à cet effet. Au sein du groupe de traitement, chaque équipe d'étudiant·e·s a fait une présentation orale (notée) de son modèle d'affaires. Par la suite, l'instructeur a fait une rétroaction à la fois sur le contenu du modèle d'affaires et la qualité de la présentation pour permettre aux membres de chaque groupe d'améliorer certains aspects. Au sein du groupe de contrôle, l'enseignant s'est contenté d'expliquer aux étudiant·e·s comment faire une bonne communication de son projet. Cependant, les étudiant·e·s n'ont pas fait de présentations de projets.

#### 2.3.2.4. *Écosystème entrepreneurial*

L'enseignant présente les acteurs majeurs de l'écosystème entrepreneurial guinéen. Notamment, les structures publiques d'aide à l'entrepreneuriat, les incubateurs et accélérateurs d'entreprises, les institutions financières et les agences de développement qui appuient des projets entrepreneuriaux. Par la suite, au sein du

groupe de traitement, quelques acteur·trice·s de l'écosystème entrepreneurial guinéens ont été invité·e·s en classe pour présenter leurs services et les démarches pour y accéder. Il s'agit de deux services publics d'aide aux entrepreneur·e·s (fonds de développement agricole et fonds d'appui à l'insertion des jeunes) ainsi que d'un accélérateur d'entreprise (Ebooster). À la différence du groupe de traitement, les étudiant·e·s du groupe témoin n'ont pas rencontré ces acteurs·trice·s.

#### *2.3.2.5. Démarrage d'entreprise*

Les étudiant·e·s apprennent ici le processus de création d'entreprise. Un accent est mis sur les sources et stratégies de financement, les implications juridiques et les formalités de création d'entreprises en Guinée. Les personnes étudiantes du groupe de traitement se sont rendues au centre de formalité des entreprises pour se renseigner sur les formalités de création d'entreprises. Ils ou elles ont pris le soin de se renseigner sur les documents à fournir, les coûts liés à l'immatriculation ainsi que les implications fiscales en fonction des différents statuts juridiques. En revanche, avec le groupe témoin, l'enseignant a uniquement présenté aux étudiant·e·s tout ce qu'il y a à faire dans ce domaine.

**Tableau 3.4. Description du programme et de l'approche pédagogique**

Module	Contenu	Description	Approche d'enseignement	
			Groupe de traitement	Groupe témoin
Fondamentaux	Concepts de base	Les étudiants apprennent les notions de base liées à l'entrepreneuriat. Des définitions aux concepts entrepreneurs, entreprise, culture entrepreneuriale seront fournies.	Conférence et discussions Entrepreneur·e· invité·e·s Interviews d'entrepreneur·e·s par les équipes de travaux	Exposé magistral de l'enseignant
	Devenir entrepreneur	Le métier d'entrepreneur. Ce qu'il fait, les aptitudes nécessaires au métier d'entrepreneur.		
Démarches entrepreneuriales	Création d'entreprise, reprise d'entreprise, intrapreneuriat et franchise	Les étudiants apprendront les différentes manières d'exprimer leur potentiel entrepreneurial.	Conférence, discussions, entrepreneur·e invité·e	Exposé magistral de l'enseignant
Processus entrepreneurial	Analyse des opportunités	Analyse de problèmes Génération et présentation d'idées d'affaires	Discussions en équipe Présentations orales par les étudiants	Exposé magistral de l'enseignant
	Projet entrepreneurial	Préparation d'un projet entrepreneurial d'équipe en quatre étapes : (1) préparer un modèle d'affaires, (2) réaliser une étude de marché, (3) rédiger un compte d'exploitation et (4) rédiger un plan d'affaires.	Conférence, collecte de données sur le terrain, travaux pratiques en équipe (en classe), rédaction de plan et modèles d'affaires, réalisation d'une étude de marché	Exposé magistral de l'enseignant sur comment réaliser une étude de marché, rédiger un plan ou un modèle d'affaires.
	Communication	Apprendre à présenter de manière convaincante un projet auprès d'un investisseur. Présentations orales sur les modèles d'affaires	Conférence sur les techniques de communication. Présentations orales des projets par les équipes	Exposé magistral de l'enseignant sur les techniques de communication
	Écosystème entrepreneurial	Présentation des acteur·trice·s de l'écosystème entrepreneuriale guinéens, services offerts par les acteur·trice·s de l'écosystème entrepreneurial, conditions d'accès à l'accompagnement offert.	Conférence et discussions entre les acteur·e· et les étudiant·e·s.	Exposé magistral de l'enseignant.
	Démarrage d'entreprise	Recherche de financement Incorporation d'une entreprise	Conférence, collecte d'informations par les étudiant·e·s auprès du centre de formalité des entreprises.	Exposé magistral de l'enseignant

## 3.5. COLLECTE DE DONNÉES

### 3.5.1. Variables et échelle de mesure

Les hypothèses de recherche sont testées en comparant d'une part les valeurs obtenues par les étudiant·e·s sur les variables dépendantes avant et après avoir suivi le cours en entrepreneuriat au sein de chacun des deux groupes. D'autre part, par la même comparaison, mais cette fois en comparant les étudiant·e·s des deux groupes pour évaluer ce que la pédagogie expérientielle apporte de plus.

#### 3.5.1.1. Variables dépendantes

Trois principales variables constituent les résultats étudiés dans cette thèse. Elles sont utilisées comme variables dépendantes dans l'une ou l'autre des six hypothèses de cette recherche. Il s'agit de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière.

L'AEE est mesurée par l'échelle de McGee *et al.* (2009). Il s'agit d'une mesure de l'auto-efficacité à partir de cinq dimensions de l'activité entrepreneuriale. Ainsi, il est demandé à l'étudiant·e d'évaluer son niveau de confiance quant à ses habilités à réaliser des tâches entrepreneuriales réparties autour de ces cinq dimensions. Il s'agit de la reconnaissance d'opportunités, de la planification, de la définition de la finalité d'une entreprise, des compétences conceptuelles et humaines ainsi que des compétences financières. Les différents items sont évalués sur une échelle allant de 0% à 100% en tranches de 10%. Nous présentons ci-dessous les items utilisés à cet effet :

- Trouver une nouvelle idée de produit ou de service par vous-même
- Faire un brainstorme avec d'autres pour trouver une nouvelle idée de produit ou service
- Concevoir un produit ou service qui satisfera aux besoins et désirs des clients
- Identifier le besoin pour un nouveau produit ou service

- Estimer la demande des clients pour un nouveau produit ou service
- Déterminer un prix compétitif pour un nouveau produit ou service
- Estimer le montant de fonds de démarrage et de fonds de roulement nécessaire pour démarrer une nouvelle entreprise.
- Concevoir une campagne de marketing/publicité efficace pour un nouveau produit ou service
- Amener les autres à s'identifier et à croire en ma vision et en mes plans pour une nouvelle entreprise.
- Réseauter (c.-à-d., faire des contacts et échanger de l'information avec d'autres).
- Expliquer clairement et de manière concise, verbalement/à l'écrit mes idées de nouvelle entreprise dans des termes de tous les jours
- Superviser des employés
- Recruter et embaucher des employés
- Gérer de manière efficace les problèmes et les crises de tous les jours
- Déléguer des tâches et des responsabilités aux employés dans mon entreprise
- Inspirer, encourager et motiver mes employés
- Former mes employés
- Organiser et maintenir les livres comptables de mon entreprise
- Gérer les actifs financiers de mon entreprise
- Lire et interpréter les états financiers

L'identité entrepreneuriale est mesurée à partir de la dimension "identité" de l'échelle de l'engagement de carrière de Carson et Bedeian (1994) adaptée à la carrière entrepreneuriale. Elle est composée de quatre items à travers lesquels il est demandé à l'étudiant·e d'indiquer dans quelle mesure il est d'accord avec les quatre affirmations. Chaque affirmation est évaluée sur une échelle allant de 1 (très en désaccord) à 7 (très en accord). Les items suivants ont été utilisés :

- La carrière d'entrepreneur est une partie importante de ce que je suis
- La carrière entrepreneuriale possède une grande signification personnelle pour moi
- Je me sens émotionnellement attaché à la carrière d'entrepreneur
- Je m'identifie fortement à l'entrepreneuriat comme choix de carrière

L'échelle de la clarification de l'identité professionnelle de Dobrow et Higgins, (2005) a été adaptée pour mesurer la cristallisation de carrière. La mesure est composée de quatre items. Les participants sont invités à indiquer leur niveau d'accord avec quatre affirmations. Chaque affirmation est évaluée sur une échelle allant de 1 (très en désaccord) à 7 (très en accord). Les quatre items sont formulés comme suit :

- J'ai développé une carrière et une identité professionnelle claires.
- Je suis toujours à la recherche de ma carrière et de mon identité professionnelle (code inversé).
- Je sais qui je suis, professionnellement et dans ma carrière.
- Je ne sais pas encore quelle est mon identité professionnelle et de carrière (code inversé).

L'adaptation de l'échelle consiste à reformuler les items pour lesquels les codes ont été inversés pour garder les codes dans le même sens que les autres items. L'expérience montre que les codes inversés dans des échelles de mesures amènent souvent à une mauvaise qualité de la validité interne du construit (Furr et Heuckeroth, 2019; Weems et Onwuegbuzie, 2001). Ainsi, l'item « Je suis toujours à la recherche de ma carrière et de mon identité professionnelle » a été remplacé par « Je n'ai aucun doute en ce qui concerne mon identité de carrière » ; tandis que l'item « Je ne sais pas encore quelle est mon identité professionnelle et de carrière » a été remplacé par « Je connais mon identité professionnelle et de carrière ».

### 3.5.1.2. Variables attributs ou de contrôle

Plusieurs autres variables sont mesurées dans le cadre de l'étude. Premièrement, elles servent à caractériser la population d'étude de sorte à vérifier s'il n'y a pas de différences initiales entre les deux groupes expérimentaux (traitement et contrôle). Dans ce cas-ci, ces variables jouent un rôle d'attributs. Deuxièmement, selon que des différences statistiquement significatives soient constatées entre les deux groupes sur ces variables, leurs effets seront contrôlés dans les analyses.

Ces variables sont classées en deux catégories. La première renferme des variables liées aux caractéristiques sociodémographiques de la population d'étude. Il s'agit de l'âge (van Gelderen et al., 2018) et le genre (Nowinski et al., 2019), toutes deux réputées influencer le processus entrepreneurial. La deuxième est composée de variables qui mesurent des construits qui influent sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Notamment, l'expérience entrepreneuriale antérieure (DeTienne et Chandler, 2007), l'exposition à une entreprise familiale (Zellweger et al., 2011), avoir participé à une formation à l'entrepreneuriat (Liu et al., 2019), les normes subjectives/sociales (Mei et al., 2016), le soutien organisationnel perçu (Saeed et al., 2015), le soutien institutionnel perçu (Saeed et al., 2015), les connaissances entrepreneuriales, les attentes de résultats entrepreneuriaux (McNally et al., 2016), l'intention entrepreneuriale (Fernández-Pérez et al., 2019) et l'entrepreneuriat naissant (Rauch et Hulsink, 2015).

### 3.5.2. Méthodes de collecte des données

Pour les besoins de l'étude, des données quantitatives et qualitatives ont été collectées. Les données quantitatives sont collectées dans le cadre de la quasi-expérience tandis que les données qualitatives le sont pour la recherche par étude de cas. Les données quantitatives sont collectées à partir de l'usage d'un questionnaire auto-administré que des étudiant·e·s au sein des deux groupes ont remplis au début et à la fin du cours. Des entretiens individualisés ont été réalisés avec quelques

étudiant·e·s à la fin du cours dans le but d'obtenir du matériel permettant de faire les analyses qualitatives. L'objectif de ces entretiens est de mieux comprendre leur ressenti après le cours, mais aussi d'approfondir les résultats issus de l'analyse des questionnaires. Ainsi, huit étudiant·e·s ont accepté de participer aux interviews au sein du groupe de traitement tandis que six l'ont été dans le groupe témoin.

### 3.6. ANALYSE DES DONNÉES

Les données utilisées dans les analyses ont été obtenues à partir de deux sources (quantitatives et qualitatives). Ainsi, des méthodes particulières sont utilisées pour analyser les données issues de ces différentes sources.

#### **3.6.1. Analyse des données quantitatives**

L'analyse des données quantitatives a été réalisée en deux grandes phases. Initialement, les données ont été préparées en vue de leur analyse, puis des techniques statistiques adaptées ont été appliquées.

Pour chaque période de collecte, une base de données dédiée a été constituée : une pour les informations du prétest et une autre pour celles du posttest. Une comparaison attentive des adresses courriel fournies par les participant·e·s a permis d'associer et de coder les personnes ayant pris part aux deux temps de la recherche. Les identifiants uniques attribués aux participant·e·s dans une base ont facilité leur localisation dans l'autre. Ce processus a permis d'isoler 151 participant·e·s ayant complété à la fois le prétest et le posttest, dont 81 appartenaient au groupe de traitement et 70 au groupe témoin. Les données recueillies aux deux moments ont ainsi été fusionnées pour chaque personne, permettant de disposer d'une paire de données correspondantes à chaque item du sondage.

La seconde phase de préparation des données a impliqué une vérification de la distribution pour chaque variable d'intérêt. Face à une distribution asymétrique, une

transformation a été opérée pour normaliser ces distributions, en particulier pour les cinq dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE), de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière, en appliquant une transformation logarithmique népérienne (ln) (voir Pek et al., 2018).

L'analyse elle-même s'est déroulée en deux temps. Un premier niveau descriptif a permis d'appréhender la distribution des données à partir de mesures de tendances centrales (telles que la moyenne, la médiane, le mode) et de dispersion (comme l'écart-type) pour les variables quantitatives, tandis que les tableaux de fréquences ont été privilégiés pour les variables qualitatives. Des tests d'association ont aussi été menés pour assurer l'homogénéité statistique des deux échantillons. Cela avait pour but d'identifier d'éventuelles différences préexistantes entre les groupes.

La seconde étape de l'analyse a consisté à tester les hypothèses de recherche. La première série de tests a examiné la relation causale entre l'éducation à l'entrepreneuriat et les variables ciblées. À cet effet, une analyse de covariance (ANCOVA) à mesures répétées a été employée. Les résultats issus de l'analyse intra-sujet ont été utilisés pour rapporter cet effet. Pour tester l'effet d'interaction de la pédagogie, la variable permettant de distinguer les participants du groupe de traitement et ceux ou celles du groupe témoin a été utilisée comme facteur inter-sujet. À noter que dans toutes ces analyses, des variables de contrôle ont été utilisées.

### **3.6.2. Analyse des données qualitatives**

L'analyse des données qualitatives s'est effectuée via une méthode d'analyse thématique. Des thèmes principaux ont été établis a priori pour chaque variable dépendante, avec trois thèmes formulés par variable. Le premier concerne la perception du niveau initial d'AEE, d'identité entrepreneuriale ou de cristallisation de carrière. Le deuxième se rapporte à l'évolution de ces mêmes variables à la suite du cours d'entrepreneuriat. Enfin, le troisième aborde les facteurs ayant contribué à cette évolution.

Concernant le premier thème, deux codes principaux ont été identifiés par variable, à l'exception de l'AEE qui en a engendré deux de plus. Le premier code fait référence à l'absence initiale d'AEE, d'identité entrepreneuriale ou de cristallisation de carrière, tandis que le second se rapporte à leur présence initiale. En ce qui concerne l'AEE, deux codes additionnels ont été distingués, les participant·e·s ayant tendance à exprimer systématiquement l'AEE en termes de connaissances et d'aptitudes entrepreneuriales. Par conséquent, des segments de texte faisaient référence à la présence ou à l'absence initiale de connaissances ou d'aptitudes entrepreneuriales.

Pour le second thème, la recherche s'est centrée sur des extraits décrivant une amélioration ou une absence d'amélioration de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière. Comme pour le premier thème, deux codes ont été utilisés pour l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Concernant l'AEE, qui comporte deux aspects (connaissances et aptitudes), quatre codes ont été employés, deux pour les connaissances et deux pour l'AEE.

Le troisième thème a été structuré autour de trois codes pour chacune des variables. Ils se rapportent aux éléments ayant contribué à l'évolution de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale ou de la cristallisation de carrière, et sont liés au contenu du cours, à la méthodologie pédagogique et aux compétences de l'enseignant·e.

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre traite des résultats de la recherche. Il est structuré en deux sections. La première présente les résultats des analyses quantitatives. La deuxième quant à elle présente les résultats de l'analyse qualitative.

#### **4.1. RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE**

Cette section présente les résultats de l'analyse des données obtenues à partir du devis de recherche quantitatif. Dans un premier temps, l'échantillon d'étude est décrit (4.1.1). Par la suite, l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur les différentes variables clés de l'étude sont présentés (4.1.2). Ensuite, l'interaction des pédagogies expérientielles sur l'amélioration de l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière est abordée (4.1.3). Enfin, une synthèse de l'analyse quantitative est présentée (4.1.4).

##### **4.1.1. Description de l'échantillon**

Les données de cette recherche sont obtenues à partir de 302 observations provenant de 151 étudiant·e·s issus de deux universités guinéennes. Le questionnaire a été administré à deux reprises : avant et après la mise en place d'un cours d'entrepreneuriat délivré avec une approche pédagogique expérientielle pour le groupe de traitement et une approche pédagogique classique pour le groupe témoin. Il s'agit d'un cours obligatoire de six crédits universitaires offert aux étudiant·e·s à la quatrième session (2<sup>e</sup> année) du programme de baccalauréat (licence) en administration des affaires au sein des deux universités en République de Guinée. Ce sont 380 personnes étudiantes de l'UGLC-SC et 150 de l'UK qui étaient inscrites au programme. Les personnes étudiantes de l'UGLC-SC, appartenant au groupe de traitement, ont été plus nombreuses à participer (remplir les questionnaires de l'étude) aux deux phases

(avant/après) de l'étude, représentant 53,6% (n= 81/151) de l'échantillon. En revanche, celles de l'UK, formant le groupe témoin, représentent 46,4% (n= 70/151) de l'échantillon.

Afin de garantir la comparabilité des étudiant·e·s des deux universités, des tests de comparaison sur la base de variables sociodémographiques, de variables dépendantes de la recherche ainsi que de certaines variables de contrôle ont été réalisés. Ces variables comprennent : le sexe, l'âge, la confession religieuse, la situation matrimoniale, le fait d'avoir des parents ou des proches entrepreneur·e·s, l'expérience de travail au sein d'une entreprise familiale (le cas échéant), le niveau de revenu, l'expérience professionnelle ainsi que les variables dépendantes de l'étude. Il s'agit notamment des différentes dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière.

Comme ressorti dans les tableaux 6 et 7, les analyses montrent qu'avant le début de l'intervention, les étudiant·e·s des deux groupes (traitement et témoin) ne présentaient pas de différences significatives sur plusieurs variables. Ces variables comprennent : le fait d'avoir des parents entrepreneur·e·s ( $p= 0,715$ ) ou des proches entrepreneur·e·s ( $p= 0,087$ ), l'expérience professionnelle ( $p= 0,494$ ), l'identité entrepreneuriale ( $p= 0,534$ ), la cristallisation de carrière ( $p= 0,416$ ) et les trois premières dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale, notamment la reconnaissance des opportunités ( $p= 0,639$ ), la planification ( $p= 0,644$ ) et la définition de la finalité de l'entreprise ( $p= 0,846$ ).

Toutefois, des différences significatives existent entre les étudiant·e·s des deux groupes (traitement et témoin) sur quelques variables. Il s'agit du genre, de la confession religieuse, du statut marital, de l'expérience de travail dans l'entreprise familiale, de l'âge et de deux dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale (compétences conceptuelles/humaines et compétences financières). Ces différences initiales imposent d'être prises en compte dans l'analyse des effets de l'intervention évaluée dans le cadre de cette recherche.

Comme le montre le tableau 4.1, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants dans le groupe de traitement avec un taux de 53,1%. Dans le groupe témoin, c'est l'inverse : elles ne représentent que 30% de l'échantillon global de l'étude. La différence observée est statistiquement significative ( $p= 0,004$ ). De manière analogue, les proportions d'étudiant·e·s de confession religieuse islamique sont significativement ( $0,003$ ) différentes dans les deux groupes. Ce sont 91,4% des étudiant·e·s du groupe de traitement qui se réclament de cette religion alors que dans le groupe témoin, le taux est plus bas, soit 72,9%. Le même constat est valable pour le statut matrimonial. Les étudiant·e·s du groupe témoin (95,7%) sont significativement ( $p= 0,004$ ) plus nombreux·ses à n'avoir aucun engagement marital que leurs homologues du groupe de traitement (80,2%).

Concernant l'âge, bien que la différence soit faible, elle est statistiquement significative ( $p = 0,000$ ). Les étudiant·e·s du groupe témoin sont en moyenne un peu plus âgés (22,6 ans) que ceux du groupe de traitement (21,4 ans) pour un âge moyen global de 21,9 ans. De plus, la proportion d'étudiant·e·s ayant déjà travaillé au sein d'une entreprise appartenant à l'un de ses proches en affaires est significativement ( $p= 0,037$ ) plus élevée dans le groupe de traitement (28,4%) que dans le groupe témoin (14,3%). En rapport avec les deux dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale susmentionnée, les scores des étudiant·e·s du groupe de traitement sont significativement ( $p= 0,003$  pour les compétences conceptuelles/humaines et  $p= 0,013$  pour les compétences financières) plus élevés que ceux du groupe témoin (voir tableau 4.2).

**Tableau 4.1. Comparaison des groupes sur des variables qualitatives ( $\chi^2$ )**

	Groupe de traitement	Groupe témoin	Ensemble	<i>p value</i>
Femme	53,1%	30,0%	42,9%	0,004
Confession religieuse (islamique)	91,4%	72,9%	82,6%	0,003
Sans conjoint	80,2%	95,7%	87,5%	0,004
Parents entrepreneurs	25,9%	28,6%	26,9%	0,715
Proches entrepreneurs	58,0%	71,4%	63,8%	0,087
Expérience dans l'entreprise familiale	28,4%	14,3%	22,0%	0,037

**Tableau 4.2. Comparaison des groupes sur des scores moyens (T-Tests)**

	Groupe de traitement		Groupe témoin		Ecart moyen	<i>p value</i>
	Moy.	E.T.	Moy.	E.T.		
AEE-Opportunité	6,463 <sup>41</sup>	2,036	6,317	1,759	0,147	0,639
AEE-Planification	6,711	1,986	6,567	1,791	0,143	0,644
AEE-Finalité de l'entreprise	6,600	2,151	6,669	2,211	-0,069	0,846
AEE-Conceptuelles/humaines	7,396	2,052	6,398	1,980	0,998	0,003
AEE-Financières	7,623	2,279	6,690	2,281	0,933	0,013
Identité entrepreneuriale	5,873 <sup>42</sup>	1,092	5,759	1,160	0,114	0,534
Cristallisation de carrière	5,403	1,529	5,216	1,247	0,187	0,416
Âge	21,441	1,506	22,595	2,071	-1,155	0,000
Expérience professionnelle	2,110	2,457	1,726	4,226	0,384	0,494

L'analyse de la matrice de corrélation (tableau 4.3) révèle plusieurs aspects importants concernant les dimensions de l'AEE, l'identité entrepreneuriale, et la cristallisation de carrière. Il y a des corrélations positives modérées et fortes entre les mêmes dimensions de l'AEE à deux temps de mesure différents (T1 et T2), indiquant une cohérence temporelle. Par exemple, AEE-Opportunité T1 et T2 présentent une corrélation de 0,585 ( $p < 0,01$ ), suggérant une stabilité dans cette dimension.

<sup>41</sup> L'échelle est sur les différentes dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale s'étant de 0 à 10.

<sup>42</sup> Les échelles utilisées pour l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de l'identité de carrière s'étendent de 1 à 7.

Les différentes dimensions de l'AEE à un même moment de mesure sont également corrélées positivement, bien que ces corrélations soient généralement plus faibles, soulignant que chaque dimension représente un aspect distinct de l'auto-efficacité entrepreneuriale. Par exemple, AEE-Opportunité (T1) et AEE-Planification (T1) montrent une corrélation de 0,699 ( $p < 0,01$ ).

En ce qui concerne l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière, des corrélations positives avec les dimensions de l'AEE sont observées. Cela indique une association entre la confiance dans les capacités entrepreneuriales et la perception de soi en tant qu'entrepreneur ainsi que la clarté dans la carrière. AEE-Opportunité (T1), par exemple, est corrélée à 0,210 ( $p < 0,05$ ) avec l'identité entrepreneuriale à T1.

Les corrélations entre l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière aux deux moments sont modérées, ce qui suggère que, bien que ces aspects soient liés, ils demeurent distincts. Globalement, les données suggèrent une absence de colinéarité excessive entre les dimensions de l'AEE. Les coefficients de corrélation, principalement modérés, indiquent que chaque dimension apporte des informations distinctes.

**Tableau 4.3. Matrice de corrélation**

	Moyenne	E.T.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. Groupe (G traitement=1 ; G témoin = 0)	0,536	0,500	1																		
2. Sexe (Homme = 1 ; Femme = 2)	1,411	0,494	,317**	1																	
3. Situation matrimoniale	1,874	0,333	-,233**	-0,008	1																
4. Religion (Islam = 2 ; Christianisme = 1)	1,179	0,384	-,259**	-0,144	-0,031	1															
5. Expérience dans l'entreprise familiale	0,225	0,419	0,151	-0,095	0,061	-0,086	1														
6. AEE-Opportunité T1	6,434	1,884	0,056	-0,139	0,070	-,160*	0,127	1													
7. AEE-Planification T1	6,680	1,867	-0,010	-,224**	0,106	-0,066	0,052	,699**	1												
8. AEE-Définition de l'entreprise T1	6,684	2,153	-0,054	-,185*	0,123	-0,019	0,090	,672**	,721**	1											
9. AEE-Conceptuelles/humaines T1	6,969	2,055	,250**	-0,113	0,069	-0,052	0,011	,583**	,675**	,712**	1										
10. AEE-Financières T1	7,196	2,295	,223**	-0,008	0,088	-0,122	0,123	,447**	,513**	,567**	,612**	1									
11. Identité entrepreneuriale T1	5,825	1,108	0,066	0,132	,280**	-0,107	0,127	,210**	,162*	0,109	0,092	0,128	1								
12. Cristallisation de carrière T1	5,320	1,398	0,128	,207*	,272**	0,053	0,111	,226**	,228**	,367**	,311**	,339**	,307**	1							
13. AEE-Opportunité T2	6,672	1,954	,246**	-0,122	0,049	-0,111	0,158	,585**	,503**	,465**	,633**	,462**	,175*	,207*	1						
14. AEE-Planification T2	6,748	2,177	,256**	-0,024	0,070	-0,107	0,140	,467**	,524**	,445**	,637**	,429**	,230**	,213**	,826**	1					
15. AEE-Définition de l'entreprise T2	6,918	2,177	,269**	0,014	0,039	-0,143	,166*	,428**	,413**	,451**	,633**	,373**	0,147	0,152	,742**	,808**	1				
16. AEE-Conceptuelles/humaines T2	7,302	2,270	,253**	-0,058	0,001	-0,074	0,075	,408**	,483**	,445**	,698**	,509**	0,135	,223**	,750**	,835**	,785**	1			
17. AEE-Financières T2	7,329	2,468	,265**	-0,058	-0,032	-0,102	0,153	,389**	,415**	,395**	,606**	,567**	0,121	,247**	,613**	,739**	,655**	,788**	1		
18. Identité entrepreneuriale T2	6,099	1,013	0,091	0,019	-0,076	-0,116	0,087	,255**	,366**	,245**	,295**	,316**	,419**	,179*	,385**	,410**	,410**	,463**	,459**	1	
19. Cristallisation de carrière T2	5,934	0,917	0,110	0,090	0,061	-0,103	-0,006	,319**	,263**	,235**	,341**	,424**	0,153	,332**	,400**	,322**	,320**	,405**	,390**	,407**	1

\*\* . La corrélation est significative au niveau de 0,01 (bilatéral).

\* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

#### **4.1.2. Analyse des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat**

Cette section examine les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Les analyses effectuées permettent de tester la première série d'hypothèses (H1a, H1b et H1c). Celles-ci présument que les niveaux d'AEE (H1a), d'identité entrepreneuriale (H1b) et de cristallisation de carrière (H1c) des personnes étudiantes s'améliorent lorsqu'elles sont éduquées à l'entrepreneuriat. Pour examiner ces effets, plusieurs tests de comparaison de moyennes basés sur les scores de chaque variable ont été réalisés. La base de données est organisée de sorte à disposer de deux mesures par participant·e et pour chaque variable dépendante. Cela signifie qu'il y a un ensemble de données pour chaque variable dépendante par étudiant·e inclus dans l'échantillon. Par conséquent, la méthode d'analyse privilégie une approche de comparaison de moyennes appariées basée sur des tests d'analyse de la covariance (ANCOVA) avec mesures répétées. Par ailleurs, nous avons introduit les variables qui ont montré des différences initiales entre les groupes comme variables de contrôle dans chacun des modèles testés.

##### *4.1.2.1. Éducation à l'entrepreneuriat et AEE*

La première hypothèse de recherche (H1a) a été évaluée au moyen de cinq tests distincts. Ceux-ci ont examiné l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur chacune des cinq dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale (reconnaissance des opportunités, planification, définition de la finalité de l'entreprise, compétences conceptuelles/humaines et compétences financières). Il s'agissait de savoir si les différentes dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale progressent significativement entre les deux temps de mesure lorsque les variables de contrôle sont ajoutées aux modèles. Ici, aucune distinction n'est établie sur la base des deux pédagogies (expérientielles et classiques). Il est question de regarder comment les étudiant·e·s des deux groupes (traitement et témoin), combiné·e·s dans le même échantillon progressent sur ces différentes dimensions de l'AEE entre les deux temps

de mesure. De ce point de vue, une amélioration positive de tous les scores moyens au posttest a été constatée pour l'ensemble des variables (voir tableau 4.4).

**Tableau 4.4. Distribution des scores d'AEE avant et après l'intervention**

	Prétest		Posttest	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
AEE-Opportunité	6,434	1,884	6,672	1,954
AEE-Planification	6,680	1,867	6,748	2,177
AEE-Finalité de l'entreprise	6,684	2,153	6,918	2,177
AEE-Conceptuelles/humaines	6,969	2,055	7,302	2,270
AEE-Financières	7,196	2,295	7,329	2,468

Toutefois, comme indiqué dans les tableaux 4.5 à 4.9 ci-dessous, aucune de ces améliorations n'était statistiquement significative. Il découle de cette observation que l'éducation à l'entrepreneuriat n'a pas influé de manière significative sur l'évolution de la perception des personnes étudiantes en ce qui concerne leurs habilités à reconnaître des opportunités ( $F = 3,057$  ;  $p = 0,086$ ), à planifier ( $F = 1,824$  ;  $p = 0,179$ ), à définir la finalité d'une entreprise ( $F = 1,703$  ;  $p = 0,194$ ), ou en termes de compétences conceptuelles et humaines ( $F = 2,008$  ;  $p = 0,159$ ) ainsi que de compétences financières ( $F = 0,678$  ;  $p = 0,412$ ). Il s'ensuit que la première hypothèse de recherche (H1a) n'est pas vérifiée.

Par ailleurs, quelques variables de contrôle sont significativement liées au changement de certaines dimensions de l'AEE. Concernant l'AEE-Opportunité ( $\eta^2 = 0,062$ ), l'impact de la situation matrimoniale sur cette modification est de taille moyenne (voir tableau 4.5). Cependant, pour l'AEE-Finalité de l'entreprise ( $\eta^2 = 0,046$ ) et l'AEE-Financières ( $\eta^2 = 0,033$ ), les impacts se révèlent plutôt faibles (voir les tableaux 4.7 et 4.9). De son côté, le genre se trouve significativement associé au changement de perception des personnes étudiantes en ce qui concerne leurs compétences conceptuelles et humaines ( $F = 7,068$  ;  $p = 0,009$ ). Toutefois, comme l'indique le tableau 4.8, son effet reste de faible taille ( $\eta^2 = 0,048$ ).

Pour sa part, l'expérience de travail dans une entreprise familiale influe significativement sur le changement de l'AEE-Conceptuelles/humaines ( $F = 4,578$  ;  $p = 0,034$ ) avec un effet de faible taille ( $\eta^2 = 0,031$ ). En ce qui concerne le fait d'être personne entrepreneure naissante ou potentielle influe significativement sur le changement de l'AEE-Opportunité ( $F = 4,979$  ;  $p = 0,027$ ), l'AEE-Planification ( $F = 10,606$  ;  $p = 0,001$ ) ainsi que l'AEE-Conceptuelles/humaines ( $F = 5,020$  ;  $p = 0,027$ ). Dans le cas de l'AEE-Opportunité ( $\eta^2 = 0,033$ ) et l'AEE-Conceptuelles/humaines ( $\eta^2 = 0,034$ ), la taille d'effet reste faible alors qu'elle est plutôt moyenne avec l'AEE-Planification ( $\eta^2 = 0,069$ ).

**Tableau 4.5. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de reconnaissance des opportunités**

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,135	2,117	0,148	0,014
Situation matrimoniale	0,607	9,491	0,002	0,062
Sexe	0,006	0,088	0,768	0,001
Religion	0,128	2,002	0,159	0,014
Expérience dans l'entreprise familiale	0,042	0,651	0,421	0,005
Entrepreneuriat naissant	0,319	4,979	0,027	0,033
AEE-Opportunité	0,196	3,057	0,083	0,021

**Tableau 4.6. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de planification**

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,324	3,556	0,061	0,024
Situation matrimoniale	0,284	3,120	0,079	0,021
Sexe	0,100	1,094	0,297	0,008
Religion	0,087	0,950	0,331	0,007
Expérience dans l'entreprise familiale	0,105	1,153	0,285	0,008
Entrepreneuriat naissant	0,967	10,606	0,001	0,069
AEE-Planification	0,166	1,824	0,179	0,013

**Tableau 4.7. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de définition de l'entreprise**

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,115	1,209	0,273	0,008
Situation matrimoniale	0,659	6,957	0,009	0,046
Sexe	0,220	2,324	0,130	0,016
Religion	0,040	0,425	0,516	0,003
Expérience dans l'entreprise familiale	0,043	0,453	0,502	0,003
Entrepreneuriat naissant	0,102	1,078	0,301	0,007
AEE-Finalité de l'entreprise	0,161	1,703	0,194	0,012

**Tableau 4.8. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de compétences conceptuelles/humaines**

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,120	2,475	0,118	0,017
Situation matrimoniale	0,044	0,915	0,340	0,006
Sexe	0,342	7,068	0,009	0,048
Religion	0,085	1,748	0,188	0,012
Expérience dans l'entreprise familiale	0,222	4,578	0,034	0,031
Entrepreneuriat naissant	0,243	5,020	0,027	0,034
AEE-Conceptuelles/humaines	0,097	2,008	0,159	0,014

**Tableau 4.9. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE en termes de compétences financières**

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,014	0,218	0,641	0,002
Situation matrimoniale	0,306	4,888	0,029	0,033
Sexe	0,008	0,129	0,720	0,001
Religion	0,095	1,523	0,219	0,011
Expérience dans l'entreprise familiale	0,093	1,490	0,224	0,010
Entrepreneuriat naissant	0,001	0,022	0,883	0,000
AEE-Financières	0,042	0,678	0,412	0,005

Ces résultats sont contre intuitifs et remettent en question les hypothèses formulées à cet effet. En effet, il était supposé qu'en suivant des cours d'entrepreneuriat, le sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale s'améliorerait, peu importe la pédagogie utilisée. Avec ces résultats, un examen approfondi de comment ces différentes dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale ont évolué dans le temps au sein des groupes a été entrepris au travers un test de comparaison de moyenne sur des échantillons appariés. Comme indiqué dans le tableau 4.10, les résultats montrent que les étudiants des deux groupes ont suivi des trajectoires distinctes sur quatre des cinq dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale. Les scores de toutes les dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale ont augmenté pour le groupe de traitement. En excluant les compétences conceptuelles et humaines (Diff.  $\mu = 0,053$  ;  $p = 0,077$ ), cette hausse est significative pour les autres dimensions. Les scores en reconnaissance d'opportunités (Diff.  $\mu = 0,128$  ;  $p = 0,001$ ), en planification (Diff.  $\mu = 0,082$  ;  $p = 0,051$ ), en définition de la finalité de l'entreprise (Diff.  $\mu = 0,141$  ;  $p = 0,003$ ) et en compétences financières (Diff.  $\mu = 0,081$  ;  $p = 0,039$ ) se sont améliorés de manière significative entre les deux temps de mesure.

**Tableau 4.10. Évolution de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans les deux groupes expérimentaux**

		Différences appariées		p value
		Moyenne	Ecart-type	
<b>Groupe de contrôle</b> (Pédagogie classique)				
Paire 1	AEE-Opportunité	-0,089	0,406	0,073
Paire 2	AEE-Planification	-0,157	0,535	0,017
Paire 3	AEE-Définition de l'entreprise	-0,109	0,492	0,069
Paire 4	AEE-Compétences conceptuelles/humaines	0,043	0,389	0,363
Paire 5	AEE-Compétences financières	-0,064	0,360	0,149
<b>Groupe de traitement</b> (Pédagogie expérientielle)				
Paire 1	AEE-Opportunité	0,128	0,336	0,001
Paire 2	AEE-Planification	0,082	0,371	0,051
Paire 3	AEE-Définition de l'entreprise	0,141	0,415	0,003
Paire 4	AEE-Compétences conceptuelles/humaines	0,053	0,266	0,077
Paire 5	AEE-Compétences financières	0,081	0,346	0,039

Pour le groupe témoin, seule la dimension relative aux compétences conceptuelles et humaines a montré une amélioration positive entre les deux mesures. Cependant, cette amélioration n'est pas significative (Diff.  $\mu = 0,043$  ;  $p = 0,363$ ). Les scores des autres dimensions ont connu une diminution. Toutefois, le changement observé n'est significatif que pour une seule dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale : la baisse en planification (Diff.  $\mu = -0,157$  ;  $p = 0,017$ ). En revanche, la diminution en reconnaissance des opportunités (Diff.  $\mu = -0,089$  ;  $p = 0,073$ ), en définition de la finalité de l'entreprise (Diff.  $\mu = -0,109$  ;  $p = 0,069$ ) et en compétences financières (Diff.  $\mu = -0,064$  ;  $p = 0,149$ ) ne sont pas statistiquement significatifs. Ces résultats posent les bases pour l'analyse de l'effet des pédagogies expérientielles sur les différentes variables dépendantes de cette étude. Ce sujet est abordé un peu plus tard dans ce document et permet de répondre à l'hypothèse H2a par des analyses davantage rigoureuses et appropriées.

#### *4.1.2.2.Éducation à l'entrepreneuriat et identité entrepreneuriale*

La deuxième hypothèse (H1b) de recherche est examinée au travers un test ANCOVA à mesures répétées. Comme précédemment, les variables pour lesquelles des différences initiales ont été observées sont introduites dans le modèle pour contrôler leurs effets. Les analyses suggèrent un changement significativement positif ( $F = 9,849$  ;  $p = 0,002$ ) de l'identité entrepreneuriale entre les deux temps de mesure. Ce résultat vient en appui à la seconde hypothèse de recherche qui stipule que l'éducation à l'entrepreneuriat permet de changer positivement les niveaux d'identité entrepreneuriale entre les deux temps de mesure. Comme l'indique le tableau 4.11 ci-dessous, la taille d'effet de cette progression est moyenne ( $\eta^2 = 0,064$ ). Par ailleurs, trois des variables de contrôle ont été trouvées positivement et significativement liées à ce changement. Il s'agit de l'âge ( $F = 4,204$  ;  $p = 0,042$ ), de la situation matrimoniale ( $F = 11,271$  ;  $p = 0,001$ ) et le genre ( $F = 4,411$  ;  $p = 0,037$ ). La taille d'effet de la situation matrimoniale avec la progression observée est moyenne ( $\eta^2 = 0,073$ ), contrairement à l'âge ( $\eta^2 = 0,028$ ) et le genre ( $\eta^2 = 0,030$ ) qui ont des effets de faibles tailles.

Tableau 4.11. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'identité entrepreneuriale

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,164	4,204	0,042	0,028
Situation matrimoniale	0,439	11,271	0,001	0,073
Sexe	0,172	4,411	0,037	0,030
Religion	0,013	0,328	0,568	0,002
Expérience dans l'entreprise familiale (cas échéant)	0,000	0,000	0,995	0,000
Entrepreneuriat naissant	0,031	0,799	0,373	0,006
Identité entrepreneuriale	0,383	9,849	0,002	0,064

#### 4.1.2.3. Éducation à l'entrepreneuriat et cristallisation de carrière

À l'instar de l'identité entrepreneuriale, la cristallisation de carrière s'est significativement améliorée ( $F= 3,990$  ;  $p= 0,048$ ) entre les deux temps de mesure avec un effet de faible taille ( $\eta^2= 0,027$ ). Il s'ensuit que l'éducation à l'entrepreneuriat a significativement affecté la cristallisation de carrière des personnes étudiantes conformément à ce que supposait la troisième hypothèse de la recherche (H1c). En d'autres termes, après avoir suivi des cours d'entrepreneuriat, les étudiants ont une perception davantage claire, précise et exempte de toute ambiguïté de leurs objectifs de carrière.

Par ailleurs, trois des variables de contrôle introduites dans le modèle se sont également avérées significativement associées à la progression de la cristallisation de carrière (voir tableau 4.12) : la situation matrimoniale ( $F= 19,552$  ;  $p= 0,000$ ), le genre ( $F= 4,434$  ;  $p= 0,037$ ) et la confession religieuse ( $F= 3,787$  ;  $p= 0,054$ ). La taille d'effet de la situation matrimoniale dans ce changement est grande ( $\eta^2= 0,120$ ). Elle est très proche du seuil des effets de grande taille (0,14) suggérées par Cohen (1988). Le genre ( $\eta^2= 0,030$ ) et la confession religieuse ( $\eta^2= 0,026$ ) ont pour leur part des effets de faibles tailles.

Tableau 4.12. Effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la cristallisation de carrière

Source	Carré moyen	F	Sig.	Eta-carré partiel
Âge	0,038	0,831	0,364	0,006
Situation matrimoniale	0,902	19,552	0,000	0,120
Sexe	0,205	4,434	0,037	0,030
Religion	0,175	3,787	0,054	0,026
Expérience dans l'entreprise familiale	0,107	2,322	0,130	0,016
Entrepreneuriat naissant	0,015	0,333	0,565	0,002
Cristallisation de carrière	0,184	3,990	0,048	0,027

### 4.1.3. Analyse des effets des pédagogies expérientielles

Cette section examine les effets des pédagogies expérientielles sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Les analyses effectuées visent à tester la deuxième série d'hypothèses (H2a, H2b et H2c). Ces hypothèses supposent que les pédagogies expérientielles ont un effet plus marqué sur l'amélioration des niveaux d'AEE (H2a), d'identité entrepreneuriale (H2b) et de cristallisation de carrière (H2c) des personnes étudiantes exposées à l'éducation à l'entrepreneuriat. Les analyses effectuées sont basées sur une approche de comparaison de moyennes appariées basée sur des tests ANCOVA avec mesures répétées. La variable qui permet de distinguer la pédagogie utilisée (expérientielle ou classique) est introduite dans le modèle comme facteur inter-sujet dans le but d'observer l'interaction de la pédagogie.

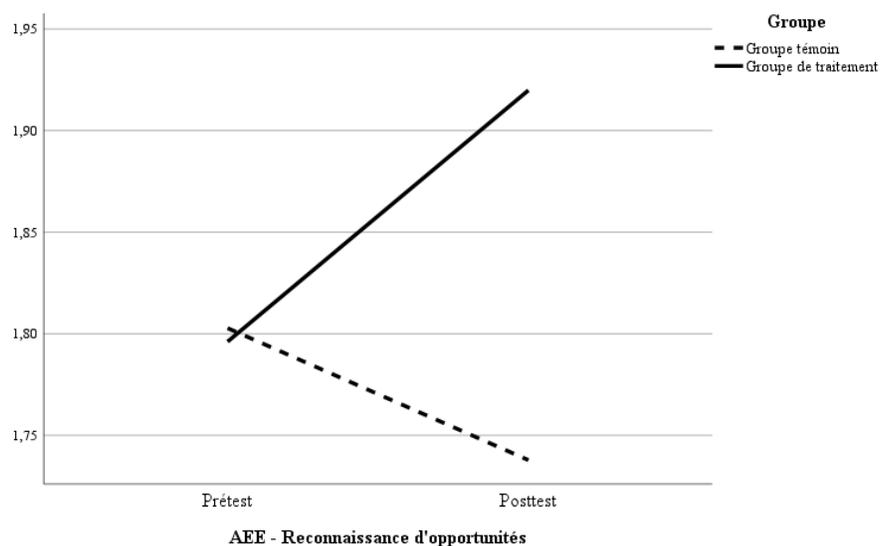
#### 4.1.3.1. Pédagogies expérientielles et AEE

L'hypothèse H2a, est testée à partir d'une analyse ANCOVA à mesures répétées en introduisant les variables de contrôle dans le modèle. Étant donné que l'auto-efficacité entrepreneuriale est un concept à plusieurs dimensions, autant de modèles sont utilisés. Ainsi, l'effet modérateur des pédagogies expérientielles sur le changement de chacune des cinq dimensions de l'auto-efficacité telles que suggérés par McGee et al. (2009) est testé. Le premier modèle utilisé concerne la dimension

relative à la reconnaissance des opportunités. De ce point de vue, les résultats suggèrent un effet modérateur significativement positif ( $F = 5,478$  ;  $p = 0,021$ ) de la pédagogie expérientielle sur le changement de la perception des personnes étudiantes concernant leurs habiletés à détecter des opportunités entre les deux temps de mesure pour les deux groupes. Cet effet modérateur présente une faible taille ( $\eta^2 = 0,037$ ). Cependant, les effets principaux ne se révèlent pas significatifs. Autrement dit, en l'absence de l'interaction due à la pédagogie expérientielle, aucun changement significatif n'est observé dans la progression de cette dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale. Il en est de même lorsque la différence entre les groupes (traitement et témoin) est évaluée. Toutefois, en comparant la progression de l'auto-efficacité entrepreneuriale en matière de reconnaissance des opportunités entre les deux groupes, l'analyse révèle une différence statistiquement significative. Effectivement, l'évolution de cette dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale est plus marquée dans le groupe de traitement que dans le groupe témoin. En plus de cet effet d'interaction, les analyses indiquent que la situation matrimoniale ( $F = 4,916$  ;  $p = 0,028$ ) et la confession religieuse ( $F = 3,899$  ;  $p = 0,050$ ) influencent également le changement de perception des personnes étudiantes concernant leurs capacités à reconnaître des opportunités (voir tableau 4.13). Toutefois, chacune de ces variables présente une faible taille d'effet, soit respectivement  $\eta^2 = 0,033$  et  $0,027$ .

**Tableau 4.13. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Opportunités**

Source	Carré moyen	F	p value	Eta-carré partiel
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,061	0,990	0,321	0,007
Effet principal 2 – Différence groupes (B)	0,095	0,812	0,369	0,006
Interaction A x B	0,340	5,478	0,021	0,037
Âge	0,044	0,705	0,403	0,005
Situation matrimoniale	0,305	4,916	0,028	0,033
Sexe	0,002	0,033	0,856	0,000
Religion	0,242	3,899	0,050	0,027
Expérience dans l'entreprise familiale	0,018	0,293	0,589	0,002
Entrepreneuriat naissant	0,175	2,827	0,095	0,019



**Figure 4.1. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE- Reconnaissance d'opportunité**

En ce qui concerne la deuxième dimension (AEE en termes de planification), les analyses révèlent l'absence d'effet modérateur ( $F = 2,163$  ;  $p = 0,144$ ). Ici encore, les effets principaux ne sont pas significatifs concernant cette dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale entre les deux temps de mesure ( $F = 0,730$  ;  $p = 0,394$ ) sans prendre en compte l'effet de la pédagogie. De même, la différence entre les deux groupes n'est pas significative ( $F = 2,010$  ;  $p = 0,158$ ). Parmi les variables de contrôle, seul l'entrepreneuriat naissant ( $F = 8,153$  ;  $p = 0,005$ ) a un effet significatif sur le changement de cette dimension de l'AEE avec un effet de taille moyenne ( $\eta^2 = 0,054$ ).

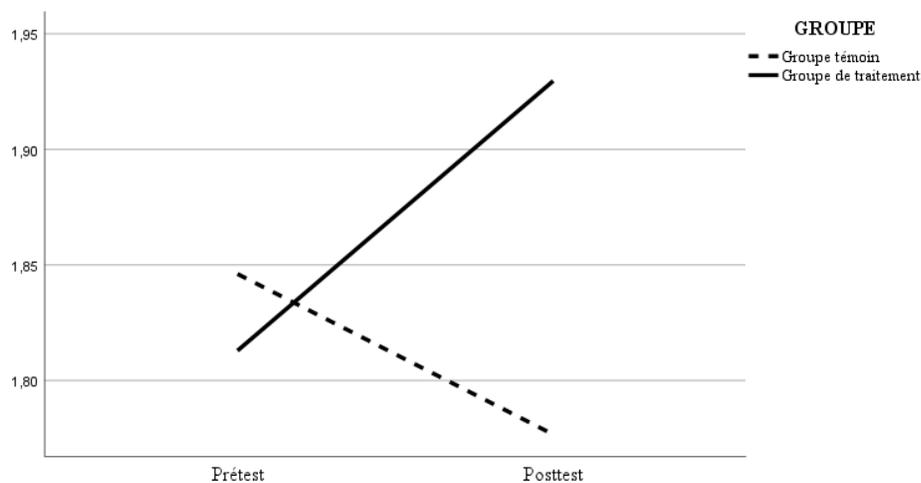
Tableau 4.14. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Planification

Source	Carré moyen	F	p value	Eta-carré partiel
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,066	0,730	0,394	0,005
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,215	2,010	0,158	0,014
Interaction A x B	0,196	2,163	0,144	0,015
Âge	0,193	2,135	0,146	0,015
Situation matrimoniale	0,133	1,467	0,228	0,010
Sexe	0,048	0,531	0,468	0,004
Religion	0,156	1,727	0,191	0,012
Expérience dans l'entreprise familiale	0,073	0,809	0,370	0,006
Entrepreneuriat naissant	0,737	8,153	0,005	0,054

À l'instar de l'AEE-Opportunité, le changement de perception des personnes étudiantes concernant leurs habiletés à définir la finalité de l'entreprise entre les deux temps de mesure est significativement influencé par la pédagogie expérientielle ( $F = 4,833$  ;  $p = 0,030$ ). Cette influence présente une faible taille d'effet ( $\eta^2 = 0,033$ ). Étant donné que les effets principaux ne sont pas significatifs, il est logique d'estimer que les pédagogies expérientielles ont un impact sur l'évolution, au fil du temps, de la perception des personnes étudiantes relativement à leurs capacités à définir la finalité d'une entreprise. Par ailleurs, l'entrepreneuriat naissant est la seule variable de contrôle qui affecte significativement ce changement de perception (voir tableau 4.15).

Tableau 4.15. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Définition de l'entreprise

	Carré moyen	F	p value	Eta-carré partiel
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,034	0,366	0,546	0,003
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,092	0,711	0,401	0,005
Interaction A x B	0,446	4,833	0,030	0,033
Âge	0,025	0,274	0,601	0,002
Situation matrimoniale	0,309	3,351	0,069	0,023
Sexe	0,105	1,133	0,289	0,008
Religion	0,130	1,410	0,237	0,010
Expérience dans l'entreprise familiale	0,016	0,178	0,674	0,001
Entrepreneuriat naissant	0,026	0,282	0,597	0,002



**Figure 4.2. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE-Définition de l'entreprise**

Concernant la quatrième dimension de l'AEE, les données indiquent que la pédagogie expérientielle n'a pas d'influence significative ( $F = 0,006$  ;  $p = 0,939$ ) sur l'évolution de la perception des étudiants à propos de leurs compétences conceptuelles/humaines, les deux groupes (traitement et témoin) sont comparés. Tout comme pour les trois premières dimensions évoquées précédemment, les effets principaux ne sont pas significatifs (voir tableau 4.16). Cela suggère que cette dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale n'a pas enregistré d'amélioration notable entre les deux moments de mesure. De plus, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne la perception des compétences conceptuelles et humaines. Toutefois, trois des variables de contrôle utilisées affectent significativement ce changement. Il s'agit du sexe ( $F = 6,558$  ;  $p = 0,012$ ), de l'expérience de travail dans une entreprise familial ainsi que l'entrepreneuriat naissant. Cependant, ces effets restent de faibles tailles.

Tableau 4.16. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Compétences conceptuelles/humaines

Source	Carré moyen	F	p value	Eta-carré partiel
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,092	1,887	0,172	0,013
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,001	0,042	0,838	0,000
Interaction A x B	0,000	0,006	0,939	0,000
Âge	0,115	2,362	0,127	0,017
Situation matrimoniale	0,039	0,793	0,375	0,006
Sexe	0,320	6,558	0,012	0,045
Religion	0,081	1,663	0,199	0,012
Expérience dans l'entreprise familiale	0,217	4,441	0,037	0,031
Entrepreneuriat naissant	0,237	4,866	0,029	0,034

Contrairement à la perception des compétences conceptuelles/humaines, celle des étudiant·e·s concernant leurs compétences financières a évolué de manière significativement différente au sein des deux groupes. En effet, la pédagogie expérientielle a eu un effet d'interaction sur la progression de l'auto-efficacité en matière de compétences financières ( $F = 3,934$  ;  $p = 0,049$ ). Cependant, comme l'indique le tableau 4.17, l'effet de la pédagogie expérientielle sur cette évolution est de faible ampleur ( $\eta^2 = 0,027$ ). De plus, en l'absence de l'impact de la pédagogie, aucun des effets principaux ne s'est révélé significatif. Par ailleurs, aucune des variables de contrôle n'influence de manière significative la progression de cette dimension de l'auto-efficacité entrepreneuriale, contrairement à ce qui est observé avec les autres dimensions étudiées.

Tableau 4.17. Effet des pédagogies expérientielles sur l'AEE-Compétences financières

	Carré moyen	F	p value	Eta-carré partiel
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,003	0,048	0,828	0,000
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,295	1,811	0,181	0,013
Interaction A x B	0,241	3,934	0,049	0,027
Âge	0,000	0,001	0,976	0,000
Situation matrimoniale	0,138	2,250	0,136	0,016
Sexe	0,001	0,008	0,928	0,000
Religion	0,180	2,930	0,089	0,020
Expérience dans l'entreprise familiale	0,061	0,990	0,322	0,007
Entrepreneuriat naissant	0,004	0,064	0,800	0,000

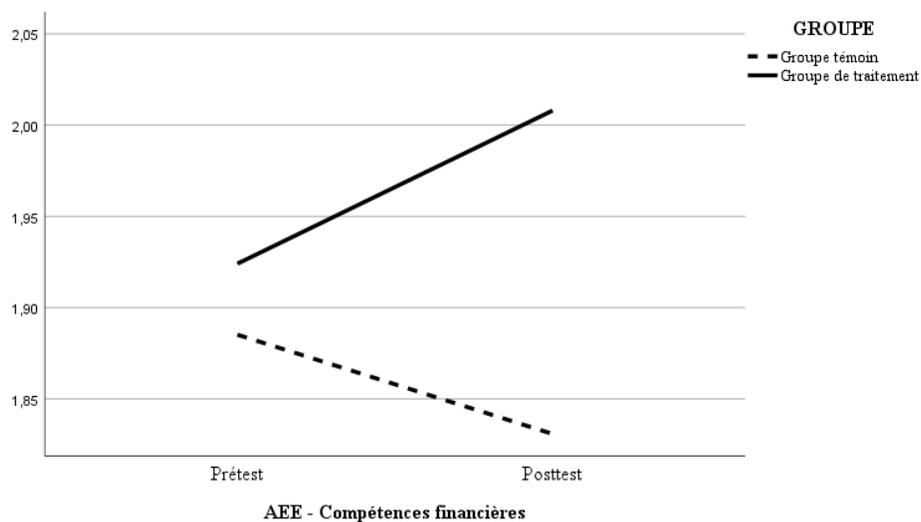


Figure 4.3. Effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'AEE-Compétences financières

Les résultats présentés ci-dessus soutiennent partiellement la quatrième hypothèse de recherche (H2a). En effet, la pédagogie expérientielle a un impact plus prononcé sur l'évolution de trois des cinq dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale. Les compétences conceptuelles et humaines ainsi que la planification sont les seules dimensions de l'AEE sur lesquelles la pédagogie expérientielle n'exerce aucun effet d'interaction dans le changement. Comme il est possible de le constater sur

les figures 4.1 à 4.3, ces différentes dimensions de l'auto-efficacité entrepreneuriale n'ont pas évolué dans le même sens au sein des deux groupes. En effet, la progression est positive au sein de groupe de traitement alors qu'elle est négative au sein du groupe témoin. De ce fait, l'hypothèse H2a est partiellement soutenue.

#### 4.1.3.2. Pédagogie expérientielle et identité entrepreneuriale

La cinquième hypothèse de recherche (H2b) examinait l'effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur l'évolution de l'identité entrepreneuriale. À cet égard, aucune interaction significative de la pédagogie expérientielle sur la progression de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes ( $F = 0,025$  ;  $p = 0,874$ ) n'a été observée. En examinant le tableau 4.18, il est possible de remarquer une amélioration significative de l'identité entrepreneuriale entre les deux temps de mesure ( $F = 8,628$  ;  $p = 0,004$ ) avec un effet de taille moyenne ( $\eta^2 = 0,057$ ). Toutefois, en comparant les étudiants des deux groupes, aucune différence significative n'a été constatée ( $F = 1,305$  ;  $p = 0,255$ ). De plus, deux variables de contrôle du modèle interagissent avec l'évolution de l'identité entrepreneuriale entre les deux temps de mesure. Il s'agit de la situation matrimoniale ( $F = 9,735$  ;  $p = 0,002$ ) avec un effet de taille moyenne ( $\eta^2 = 0,064$ ) et du genre ( $F = 4,333$  ;  $p = 0,039$ ) avec un effet de petite taille ( $\eta^2 = 0,029$ ).

**Tableau 4.18. Effet des pédagogies expérientielles sur l'identité entrepreneuriale**

	<b>Carré moyen</b>	<b>F</b>	<b>p value</b>	<b>Eta-carré partiel</b>
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,338	8,628	0,004	0,057
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,051	1,305	0,255	0,009
Interaction A x B	0,001	0,025	0,874	0,000
Âge	0,147	3,753	0,055	0,026
Situation matrimoniale	0,381	9,735	0,002	0,064
Sexe	0,170	4,333	0,039	0,029
Religion	0,014	0,351	0,555	0,002
Expérience dans l'entreprise familiale	0,000	0,001	0,980	0,000
Entrepreneuriat naissant	0,027	0,692	0,407	0,005

#### 4.1.3.3. Pédagogie expérientielle et cristallisation de carrière

La sixième hypothèse de recherche (H2c) postule un effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur l'évolution des niveaux de cristallisation de carrière. De manière spécifique, il est attendu qu'une pédagogie expérientielle façonne de manière plus marquée la cristallisation de carrière dans un cours à l'entrepreneuriat qu'une pédagogie plus magistrale. Les résultats indiquent l'absence d'interaction significative de la pédagogie expérientielle sur la progression de la cristallisation de l'identité professionnelle ( $F = 0,554$  ;  $p = 0,458$ ) (Tableau 4.19).

Toutefois, le tableau 4.19 révèle une progression positive de la cristallisation de l'identité professionnelle entre les deux points de mesure ( $F = 4,518$  ;  $p = 0,035$ ), bien que l'effet soit plutôt faible ( $\eta^2 = 0,031$ ). Cependant, en comparant les deux groupes, aucune différence marquée n'a été observée ( $F = 0,042$  ;  $p = 0,838$ ). Par ailleurs, deux variables de contrôle du modèle influencent l'évolution de la cristallisation de carrière entre les deux temps de mesure. Il s'agit de la situation matrimoniale ( $F = 19,549$  ;  $p = 0,000$ ) ayant un effet de grande taille ( $\eta^2 = 0,120$ ) et de la confession religieuse ( $F = 4,273$  ;  $p = 0,041$ ) avec un effet plus faible ( $\eta^2 = 0,029$ ).

**Tableau 4.19. Effet des pédagogies expérientielles sur la cristallisation carrière**

	<b>Carré moyen</b>	<b>F</b>	<b>p value</b>	<b>Eta- carré partiel</b>
Effet Principal 1 – Changement T2-T1 (A)	0,209	4,518	0,035	0,031
Effet principal 2 – Différence de groupes (B)	0,001	0,042	0,838	0,000
Interaction A x B	0,026	0,554	0,458	0,004
Âge	0,022	0,480	0,489	0,003
Situation matrimoniale	0,905	19,549	0,000	0,120
Sexe	0,168	3,636	0,059	0,025
Religion	0,198	4,273	0,041	0,029
Expérience dans l'entreprise familiale	0,094	2,029	0,156	0,014
Entrepreneuriat naissant	0,025	0,532	0,467	0,004

#### 4.1.4. Synthèse des résultats de l'analyse quantitative

Les analyses effectuées relativement aux effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière révèlent des résultats mixtes. Les tests n'ont révélé aucun effet significatif de l'éducation à l'entrepreneuriat sur les différentes dimensions de l'AEE, soit la reconnaissance des opportunités, la planification, la définition de l'entreprise, les compétences conceptuelles/humaines et financières. Cette constatation remet en question l'hypothèse H1a. Toutefois, il est important de souligner que les scores au posttest de ces différentes dimensions de l'AEE sont plus élevés que ceux du prétest. Cependant, la différence n'est pas suffisamment grande pour être significative. Comme indiqué plus haut, ce faible changement s'explique par les trajectoires différentes entre le groupe de traitement et le groupe témoin. Les scores se sont significativement améliorés au sein du groupe de traitement alors qu'ils ont baissé dans le groupe témoin, neutralisant ainsi les changements survenus dans l'échantillon global de l'étude. En revanche, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière se sont significativement améliorées entre le prétest et le posttest. Ce constat permet de valider les hypothèses H1b et H1c qui présumaient une amélioration significative de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière des personnes étudiantes exposées à l'éducation à l'entrepreneuriat indépendamment de la pédagogie utilisée.

L'introduction des pédagogies expérientielles comme facteur inter-sujet a significativement modéré l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur certaines dimensions de l'AEE. Il s'agit de la reconnaissance des opportunités, la définition de l'entreprise ainsi que les compétences financières. Ce résultat valide partiellement l'hypothèse H2a. Toutefois, cette approche pédagogique n'a pas montré d'effet significatif sur l'évolution de l'identité entrepreneuriale ainsi que sur la cristallisation de carrière. Ainsi, les hypothèses H2b et H2c sont rejetées. Il s'ensuit que l'éducation à l'entrepreneuriat en soi est efficace pour améliorer les indicateurs liés à la carrière (identité entrepreneuriale et cristallisation de carrière) peu importe la pédagogie. En

revanche, le renforcement de l'AEE (ou du moins certaines dimensions), des approches pédagogiques plus immersives et pratiques sont nécessaires.

**Tableau 4.20. Statut de confirmation des hypothèses**

		Hypothèse	Prétest	Posttest	F	p value	Décision	
EE	→	AEE-Opportunité	6,434	6,672	3,057	0,086	Rejetée	
	→	AEE-Planification	6,681	6,748	1,824	0,179		
	→	AEE-Définition de l'entreprise	H1a	6,684	6,918	1,703		0,194
	→	AEE-Conceptuelles/humaines	6,967	7,302	2,008	0,159		
	→	AEE-Financières	7,196	7,329	0,678	0,412		
EE	→	Identité entrepreneuriale	H1b	5,825	6,099	9,849	0,002	Acceptée
EE	→	Cristallisation de carrière	H1c	5,320	5,934	3,990	0,048	Acceptée
EE x PE	→	AEE-Opportunité			5,478	0,021	Partiellement Acceptée	
	→	AEE-Planification			2,163	0,144		
	→	AEE-Définition de l'entreprise	H2a			4,833		0,030
	→	AEE-Conceptuelles/humaines			0,006	0,939		
	→	AEE-Financières			3,934	0,049		
EE x PE	→	Identité entrepreneuriale	H2b			0,025	0,874	Rejetée
EE x PE	→	Cristallisation de carrière	H2c			0,554	0,458	Rejetée

## 4.2.RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE

Pour approfondir les résultats quantitatifs présentés plus haut, des entretiens qualitatifs ont été réalisés auprès des personnes étudiantes de chacun des deux groupes étudiés (8 au sein du groupe de traitement et 6 dans le groupe témoin, soit 14 au total). Les données obtenues à partir de ces entretiens servent à répondre à la deuxième question de recherche. Celle-ci se formule comme suit : Comment les personnes étudiantes perçoivent-elles l'évolution de leur AEE, identité entrepreneuriale et cristallisation de carrière en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat et à quoi attribuent-elles cette évolution ? En permettant de répondre à cette question, les données collectées permettent d'atteindre le second objectif de la recherche. Il s'agit

d'explorer les perceptions des personnes étudiantes relativement au développement de leur AEE, identité entrepreneuriale, et cristallisation de carrière. Les résultats issus des analyses sont présentés dans les lignes qui suivent.

#### **4.2.1. Développement de l'AEE**

Pour approfondir les résultats, des entrevues ont été réalisées avec quelques étudiant·e·s des deux groupes. L'objectif était d'explorer comment les pédagogies expérientielles renforcent leur AEE. Dans cette perspective, les résultats de ces analyses sont rapportés pour chacun des deux groupes de manière séparée. Cela permet de comprendre comment l'AEE a évolué au sein de chaque groupe.

##### *4.2.1.1. Groupe de traitement (Cas 1)*

Lorsqu'ils ou elles sont invitées à s'exprimer sur leur niveau d'AEE avant d'entrer au cours ainsi que comment celui-ci a évolué par la suite, les personnes étudiantes du groupe de traitement ont associé leur niveau de connaissances en entrepreneuriat à leur perception d'AEE. Bien que les perceptions initiales variaient, les analyses suggèrent une amélioration générale de l'AEE. Trois tendances ont été identifiées : certains avaient initialement un faible niveau d'AEE en raison d'un manque de connaissances entrepreneuriales, d'autres estimaient avoir des connaissances mais manquaient d'AEE, et un dernier groupe possédait à la fois des connaissances et se sentait capable de mener certaines tâches entrepreneuriales.

Dans la majorité (6 sur 8), les étudiant·e·s du groupe de traitement avaient initialement un faible niveau d'AEE, attribuable à un manque de connaissances entrepreneuriales. Après avoir suivi le cours, ils et elles ont pu acquérir ces connaissances et par conséquent s'estimer capables de réaliser des tâches entrepreneuriales. Le propos suivant de Gobou illustre cette situation : « Avant le cours, je n'avais pratiquement aucune capacité car je n'avais pas de connaissance dans le domaine ». Cependant, une fois qu'elle a suivi le cours tout en pratiquant

l'entrepreneuriat, elle déclare : « Depuis le début du cours d'entrepreneuriat, j'ai commencé à comprendre comment entreprendre et aussi comment se lancer en entrepreneuriat et faire face aux difficultés ». Elle ajoute plus tard que ses « capacités entrepreneuriales ont évolué ». Pour sa part, Jacob soulignait ne pas avoir de connaissances procédurales sur l'entrepreneuriat avant le cours. Il mentionne ceci : « Avant le cours, nous ne savions même pas comment monter un projet ». Puis, il mentionne clairement des tâches entrepreneuriales qu'il ne se sentait pas capable de réaliser en ces termes : « avant le cours, je n'étais pas capable d'identifier une opportunité et réaliser une tâche entrepreneuriale ». Cependant, après avoir acquis des connaissances à partir du cours, il estime pouvoir « identifier et évaluer le potentiel d'un projet ... et puis mettre ce projet sur papier et respecter les phases pour le réaliser ».

La deuxième catégorie de personnes étudiantes du groupe de traitement estimait avoir quelques connaissances entrepreneuriales avant le cours tout en manquant de sentiment d'AEE. Elles ont par la suite développé un niveau d'AEE élevé grâce au cours. Celui-ci a contribué à structurer et renforcer les connaissances préalables qu'ils ou elles avaient de l'entrepreneuriat. Alpha en est un cas illustratif. Il explique : « Avant le cours, j'avais quelques connaissances sur l'entrepreneuriat. J'avais téléchargé quelques vidéos, mais ces connaissances étaient vagues ». Comme il n'a pas manqué de le souligner, ses connaissances n'étaient pas suffisantes pour qu'il se sente capable de réaliser des tâches entrepreneuriales. Il explique : « Les capacités entrepreneuriales que j'avais n'étaient [pas] aussi développées que ça ».

La troisième catégorie correspond aux personnes qui avaient à la fois des connaissances entrepreneuriales préalables et se sentaient capables de réaliser des tâches entrepreneuriales. À la suite du cours, leur sentiment d'AEE s'est renforcé. C'est le cas d'Omar qui explique : « J'avais des capacités entrepreneuriales moyennes avant le début du cours. Je me sentais capable de réaliser certaines activités entrepreneuriales ». Cependant, bien qu'ayant des connaissances entrepreneuriales préalables, il reconnaît que ce dernier a apporté plus de clarification que les formations

suivies auparavant. Il témoigne en ces mots : « Grâce à ce cours, mes connaissances en entrepreneuriat ont évolué. À présent, j'ai des connaissances stables dans le domaine. Avec le cours, j'ai compris ce [que je] ne comprenais pas avant avec les formations que j'ai suivies ». Avec des connaissances renforcées, Omar estime à présent que ses « capacités se sont améliorées avec le cours ». Il ajoute qu'après avoir pratiqué l'entrepreneuriat durant le cours, il se capable de se « lancer » dans une activité entrepreneuriale.

Questionné sur ce qui a contribué à améliorer leur AEE, les personnes étudiantes du groupe de traitement ont mentionné plusieurs facteurs. Ceux-ci sont regroupés en trois catégories. Il s'agit du cours et son contenu, la méthode pédagogique utilisée ainsi que les compétences ou qualités de l'enseignant. C'est seulement trois étudiant·e·s qui ont mentionné le cours et son contenu comme facteur ayant permis de développer leur AEE. Ils et elles mettent de l'avant la richesse du contenu (voir Saran et Faya) ainsi que la structuration du cours enseigné (Omar). Saran explique que « c'est grâce au cours qu'[elle a] eu plusieurs notions en entrepreneuriat ». Pour sa part, Faya estime avoir eu ses capacités entrepreneuriales améliorées grâce au contenu du cours en ces termes : « c'est le contenu du cours qui a influencé ma perception ». Il ajoute que c'est « le contenu qui [lui] a beaucoup plu parce que c'était un contenu vraiment riche, très riche [...] ». Pour sa part, Omar estime que son AEE s'est renforcée du fait que « le cours était bien structuré ».

En rapport avec l'approche pédagogique, les personnes étudiantes ont clairement indiqué que l'aspect expérientiel du cours a grandement contribué à améliorer leur AEE. À l'exception de Faya, toutes les autres personnes étudiantes mentionnent trois aspects clés des méthodes pédagogiques expérientielles. Il s'agit de l'apprentissage sur le terrain, de la réalisation de travaux pratiques du domaine de l'entrepreneuriat ainsi que de l'interaction avec des acteurs et actrices de l'écosystème entrepreneurial.

Du point de vue de l'apprentissage sur le terrain, les personnes étudiantes indiquent que les travaux de terrain auxquels elles ont pris part durant le cours ont changé leur perception de leurs capacités à réaliser des tâches entrepreneuriales. Saran évoque à cet effet : « [...] Nous avons eu l'opportunité de réaliser les travaux sur le terrain. Cela a apporté un aspect positif sur le cours. Les différents travaux réalisés ont permis de changer ma perception de mes capacités à réaliser des tâches entrepreneuriales ». Pour sa part, Alpha explique : « Le professeur nous donnait des devoirs pratiques à réaliser sur le terrain [...]. La réalisation de ces travaux m'a permis de m'améliorer ».

En plus de mettre l'accent sur les travaux de terrain, certaines personnes étudiantes attribuent l'amélioration de leur AEE au fait d'avoir été directement impliquées dans la réalisation de tâches entrepreneuriales. Cela fait qu'elles n'ont pas manqué de souligner que « c'est l'aspect pratique du cours » qui a contribué à développer leur AEE. À ce propos, Gobou et Saran évoquent l'identification et l'évaluation d'une opportunité entrepreneuriale, l'évaluation des besoins pour un produit ou service, le développement d'un projet entrepreneurial concret ainsi que la rédaction d'un plan d'affaires comme quelques-unes des tâches entrepreneuriales réalisées durant le cours. Comme l'ont mentionné Jacob et Omar, la réalisation de ces tâches a influencé la perception de leurs capacités entrepreneuriales. Jacob indiquait à ce sujet : « Nous avons mis en pratique ce qu'on apprenait. C'est l'aspect pratique du cours qui m'a influencé. Après avoir réalisé les tâches qui nous étaient confiées, cela a contribué au développement de mes compétences ». Pour sa part, Omar explique que ses capacités se sont améliorées « [...] grâce aux tâches entrepreneuriales qui ont été confiées par le professeur ». Il estime par ailleurs que « ces activités pratiques ont fait la différence ».

Un autre aspect important mis en exergue est relatif à l'interaction entre les personnes étudiantes et les acteurs de l'écosystème entrepreneurial. Quatre d'entre elles l'ont souligné comme facteur ayant amélioré leur AEE. Le propos suivant d'Omar est un exemple évocateur : « Le fait de nous confronter aux entrepreneur·e·s directement

et le fait d'avoir intégré le milieu de l'entrepreneuriat a influencé ma perception sur mes capacités ». Les autres mentionnent que les entrepreneur·e·s leur ont servi de source de motivation. À ce propos, Saran explique : « Des entrepreneurs sont intervenus dans le cours pour nous expliquer leur vécu et comment ils ont évolué jusqu'à nos jours. Cela a été une source de motivation et à renforcer ma conviction que je suis capable de réussir un projet entrepreneurial ». Dans le même sens, Seydi précise que cette intervention d'entrepreneur·e·s les a à la fois motivés, mais aussi permis d'améliorer leurs connaissances et leurs capacités. C'est ce qui ressort de son propos suivant : « L'intervention des entrepreneurs dans le cours a beaucoup contribué à nous motiver et à améliorer nos capacités et nos connaissances ». Pour sa part, Jacob mentionne que ces entrepreneur·e·s leur ont servi de source de persuasion verbale. À ce sujet, il explique : « [...] il [l'enseignant] nous a envoyé des entrepreneurs qui nous ont expliqué comment ils ont démarré. Ils nous ont aussi expliqué comment ils évoluent actuellement. Ils nous ont encouragé tout en fournissant des conseils sur ce qu'il faut [faire] ou ne pas faire pour réussir ».

Les compétences et qualités de la personne enseignante constituent la dernière catégorie de facteurs mentionnés comme ayant contribué à améliorer l'AEE. À ce sujet, les personnes étudiantes ont évoqué deux principaux points. Il s'agit de la qualité de la prestation ainsi que des qualités professionnelles de l'enseignant·e. En rapport avec la qualité de la prestation, les personnes étudiantes mentionnent que celle-ci a joué un rôle clé dans le développement de leur sentiment d'AEE. À ce propos, elles mettent en lumière la clarté de l'enseignement tout au long du cours. Par exemple, Seydi a exprimé que « l'enseignant expliquait très bien son cours à chaque séance ». Saran a également confirmé cette impression, en affirmant que « les explications de l'enseignant étaient très claires ». Pour sa part, Gobou souligne que « la qualité de l'enseignement fourni par l'enseignant a beaucoup amélioré » son sentiment d'AEE. En ce qui concerne les qualités professionnelles, la maîtrise du sujet, l'assiduité et la ponctualité ont été mis de l'avant. En rapport avec la maîtrise de la matière enseignée, Hawa indique que « [l'enseignant] était compétent dans sa matière ». Pour mettre en évidence l'assiduité

et la ponctualité, Hawa indique que l'enseignant : « [...] venait à l'heure et il ne chômaît pas ». Un peu plus loin, elle ajoute que celui-ci « [...] était très motivé ».

#### 4.2.1.2. *Groupe témoin (Cas 2)*

Dans l'analyse des réponses des étudiant·e·s du groupe témoin au cours d'entrepreneuriat, il apparaît clairement que tous ont signalé un manque initial de connaissances en entrepreneuriat et d'AEE. Par exemple, Thierno exprime n'avoir aucune connaissance de ce qu'est l'entrepreneuriat avant le cours en ces termes : « Je ne connaissais même pas c'est quoi l'entrepreneuriat. C'est vrai que j'entendais parler de l'entrepreneuriat mais je ne savais pas de quoi il s'agit ». De son point de vue, cette absence préalable de connaissances a influé sur leur sentiment d'AEE. Il explique : « Je n'avais pas des capacités [entrepreneuriales]. Avant le cours mon niveau dans le domaine entrepreneurial était faible ».

En rapport avec l'amélioration de leur AEE après le cours, les personnes étudiantes mentionnent une amélioration de leurs connaissances entrepreneuriales. Malgré une augmentation des connaissances à la suite du cours, les étudiant·e·s n'ont pas directement relié ces progrès à une amélioration de leur AEE comme ce fut le cas avec le groupe de traitement. Toutefois, deux types de progrès dans ces connaissances sont mises en évidence. Certaines personnes étudiantes perçoivent une amélioration de leurs connaissances déclaratives (savoir quoi faire) tandis que d'autres mentionnent plutôt des connaissances procédurales (savoir comment faire).

Relativement aux connaissances déclaratives qui réfèrent au savoir quoi faire, des étudiant·e·s comme Nianga reconnaissent avoir acquis une compréhension plus claire de l'entrepreneuriat. Il précise ceci : « Grâce au cours, j'ai eu à acquérir certaines connaissances... Dans le cours j'ai su ce que signifie être entrepreneur. À travers le cours j'ai découvert tout ». En ce qui concerne les connaissances procédurales relative au savoir comment faire, Zaoro note une différence dans sa compréhension de l'entrepreneuriat. Il mentionne : « Avant et après avoir suivi le cours, y a une très grande

différence parce que je sais ce que c'est maintenant l'entrepreneuriat et je sais aussi comment m'investir dans les choses et gagner encore plus de revenus ».

Toutefois, bien que les connaissances entrepreneuriales des personnes étudiantes se soient améliorées après le cours, cette acquisition n'a pas été explicitement connectée à un sentiment accru d'AEE. À ce sujet, Mawdo reconnaît avoir développé des connaissances sur comment réaliser des tâches entrepreneuriales tout en estimant avoir besoin du temps pour se sentir capable de les réaliser. Il précise à ce sujet : « Au fur et à mesure que j'ai eu à suivre le cours, j'ai eu à savoir comment exploiter certains acquis aux alentours de mon quotidien. J'ai eu à savoir comment détecter quelques obstacles dans mon quotidien pour les créer en opportunités ». Ainsi, bien que le cours ait enrichi leur savoir théorique et pratique, la conversion de cette connaissance en une AEE semble requérir des étapes supplémentaires.

En ce qui concerne les facteurs qui ont contribué à améliorer leurs connaissances entrepreneuriales, les personnes étudiantes du groupe témoin en mentionnent deux. Il s'agit du contenu du cours ainsi que des qualités professionnelles de la personne enseignante. En rapport avec le contenu du cours, Mawdo disait : « c'est le contenu du cours qui a amélioré mes connaissances ». Pour sa part, Sékou précise : « c'est le contenu de cours qui m'a permis de m'améliorer ». Nianga quant à lui indique : « c'est le contenu du cours qui m'a influencé ».

Les personnes étudiantes du groupe témoin abordent l'influence des qualités professionnelles de la personne enseignante sur leurs connaissances en mettant en relief ses compétences, la clarté de ses explications, son aptitude à motiver ainsi que son accompagnement à travers des conseils. L'analyse des témoignages des étudiant·e·s met en lumière plusieurs qualités professionnelles de leur enseignant·e, jugées essentielles pour le développement de leurs connaissances en entrepreneuriat. La méthode d'enseignement est souvent citée comme un facteur important. Thierno, par exemple, remarque : « C'est la manière dont le professeur expliquait parce que quand lui il rentre on n'écrit pas beaucoup ce sont ces paroles, c'est à travers ça que j'ai

écouté ». Cette citation illustre l'importance d'une pédagogie captivante et centrée sur l'orale, qui facilite l'engagement et la rétention des connaissances.

En rapport avec ses compétences, les personnes étudiantes estiment que celle-ci avait une maîtrise de sa matière. À ce propos, Zaoro indiquait ceci : « Le professeur, il est tellement bien hein ! ». De plus, elles estiment dans leur majorité que ces compétences de la personne enseignante se traduisent dans la diffusion du cours. C'est ce qui ressort de la déclaration suivante de Sékou : « Le professeur aussi dispensait très bien les cours ». Ainsi, la qualité de la prestation de la personne enseignante a contribué à améliorer les connaissances entrepreneuriales des apprenant·e·s. Interrogé sur ce qui contribué à améliorer son AEE, Yomba précise ceci : « Je dirai que c'est dans l'explication du cours [...]. Le prof a eu à nous expliquer certaines choses et autres là ! Donc c'est ce qui m'a permis de connaître, de voir un peu plus clair comment ça fonctionne dans ce domaine entrepreneurial ».

Par ailleurs, la qualité de la prestation a donné le goût d'apprendre et encouragé certaines personnes. Zaoro mentionnait cet aspect en ces termes : « Le professeur, sa manière d'expliquer et ça m'a beaucoup encouragé. Même si tu n'aimes pas le cours, mais à travers ses explications, tu vas avoir le goût d'apprendre le cours ». De même, certaines personnes étudiantes ont souligné le rôle d'accompagnement fourni. Elles estiment que les conseils fournis par l'enseignant ont influencé leurs connaissances. À ce propos, Mawdo déclare : « Le professeur, en suivant certains de ses conseils et au fur et à mesure qu'il donnait le cours, il m'a motivé à apprendre ».

#### 4.2.1.3. *Analyse qualitative inter-cas*

En comparant les expériences des groupes de traitement et témoin en matière de développement d'AEE, les effets du cours d'entrepreneuriat sont différents. Pour le groupe de traitement, les étudiant·e·s ont relié leur niveau de connaissances en entrepreneuriat à leur AEE. Initialement, plusieurs ont décrit un faible niveau d'AEE lié à un déficit de connaissances. Cependant, le cours a permis une amélioration de

l'AEE. En revanche, pour le groupe témoin, bien que les étudiant·e·s aient également signalé un manque initial de connaissances et d'AEE, leur parcours post-cours se caractérise principalement par une amélioration des connaissances sans une connexion explicite à l'AEE. Les personnes étudiantes, telles que Nianga, ont développé une meilleure compréhension des concepts liés à l'entrepreneuriat, mais, contrairement au groupe de traitement, cette acquisition de connaissance ne s'est pas systématiquement traduite par un sentiment accru d'AEE.

Cette différence montre que, bien que le cours ait amélioré les connaissances entrepreneuriales au sein des deux groupes, le lien entre ces connaissances et l'amélioration de l'AEE est manifeste dans le groupe de traitement et absente dans le groupe témoin. Il s'ensuit que la méthode d'enseignement, soit la nature expérientielle du cours dans le groupe de traitement a été plus efficace pour transformer les connaissances théoriques en compétences pratiques perçues et renforcer l'AEE. Cela suggère l'importance d'intégrer des expériences pratiques et interactives dans les cours d'entrepreneuriat pour maximiser non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi leur transformation en auto-efficacité pratique, un élément clé pour le développement entrepreneurial comme le suggère la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977).

**Tableau 4.21. Évolution de la perception de l'AEE des personnes étudiantes**

Groupe de traitement		Thèmes	Groupe témoin	
Perception avant le cours	Perception après le cours		Perception avant le cours	Perception après le cours
J'avais quelques connaissances.	Mes connaissances ont évolué.			
Je n'avais pas certaines notions. / Je ne connaissais pas les bases. / Je n'avais aucune connaissance. / Je n'avais aucune idée. / Je n'étais pas du tout renseignée. / Je ne savais pas.	J'ai compris les notions. / J'ai commencé à comprendre. / J'ai eu à apprendre beaucoup. / Je connais maintenant.	Amélioration des connaissances entrepreneuriales grâce au cours.	Je ne connaissais même pas. / Je ne savais pas. / J'étais néant.	J'ai connu des détails. / J'ai eu à acquérir certaines connaissances. / J'ai découvert tout. / Je sais ce que c'est. / Je sais aussi comment m'investir. / J'ai su quelles sont les étapes. / J'ai eu à savoir comment exploiter.
J'avais des capacités.				
Je n'avais pas les capacités. / Je n'avais pratiquement aucune capacité. / Je n'étais pas capable. / Mes capacités n'étaient pas développées.	Je me sens capable.	Amélioration de l'AEE grâce au cours.		
		Aucune amélioration de l'AEE	Je n'avais pas de capacité. / Mes capacités n'étaient pas aussi bonnes. / Je n'étais pas sûr de mes capacités.	

Concernant les facteurs qui ont contribué à l'amélioration de l'AEE, les étudiant·e·s des deux groupes sont unanimes que le contenu du cours ainsi que les qualités professionnelles de la personne enseignante ont contribué à l'amélioration de leurs connaissances. Ainsi, les étudiant·e·s des deux groupes ont reconnu que les connaissances acquises pendant le cours étaient essentielles pour renforcer leur compréhension de l'entrepreneuriat. Ils et elles ont apprécié les informations détaillées sur l'entrepreneuriat qui leur ont été fournies, ainsi que la manière dont ces connaissances ont été présentées et intégrées dans le cours. La clarté de l'enseignement, l'expertise de la personne enseignante et sa capacité à rendre le sujet accessible et captivant ont été identifiées comme des éléments essentiels qui les ont aidés à mieux comprendre l'entrepreneuriat et comment le pratiquer.

Relativement aux points de divergences, les personnes étudiantes du groupe de traitement mettent l'accent sur les aspects expérientiels du cours, telles que les travaux pratiques, les interactions avec l'écosystème entrepreneurial et les projets réels comme facteurs déterminants dans l'amélioration de leur AEE. Ces expériences pratiques leur ont permis de se confronter directement aux défis de l'entrepreneuriat. En conséquence, ils et elles ont confiance en leurs capacités à réaliser des tâches entrepreneuriales. En revanche, dans le groupe témoin, bien que la qualité de l'enseignement et la clarté de la présentation des contenus aient été valorisées, l'absence d'une expérience entrepreneuriale pratique a limité l'impact sur l'AEE. Les étudiant·e·s de ce groupe ont principalement acquis des connaissances théoriques sans nécessairement les appliquer dans un contexte pratique, ce qui a influencé négativement leur perception de l'AEE. Cette divergence entre les deux groupes met en évidence l'impact de l'approche pédagogique sur le développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale. Alors que la théorie fournit la fondation nécessaire, l'expérience pratique transforme la connaissance en confiance dans la capacité à entreprendre.

#### 4.2.2. Développement de l'identité entrepreneuriale

Pour comprendre l'évolution de l'identité entrepreneuriale selon le contexte pédagogique, des entretiens ont été réalisés avec les étudiant·e·s des deux groupes (le groupe de traitement et le groupe témoin). Les entretiens ont permis d'examiner comment leur perception a évolué avant et après le cours. Les résultats de ces entretiens offrent un aperçu de l'évolution de leur identité entrepreneuriale et permettent de comprendre l'absence d'effet d'interaction de la pédagogie expérientielle observé avec les analyses quantitatives.

##### 4.2.2.1. Groupe de traitement (Cas 1)

En rapport avec le groupe de traitement, huit personnes étudiantes ont participé aux entretiens. Dans un premier temps, il était question de savoir dans quelle mesure elles s'identifiaient à des entrepreneur·e·s avant d'entrer au cours. Par la suite, elles ont été invitées à indiquer l'évolution de cette perception une fois exposées au cours. En dernier ressort, les facteurs qui ont contribué à l'évolution de leur perception en rapport avec leur identité entrepreneuriale ont été identifiés.

Concernant le niveau initial d'identité entrepreneuriale, la majorité des personnes étudiantes dans le groupe de traitement ont indiqué ne pas se percevoir comme entrepreneur·e avant le démarrage du cours. Hawa par exemple, exprime ce manque en ces termes : « Je ne me voyais pas avant comme un entrepreneur ». Cette absence d'identité entrepreneuriale avant le démarrage du cours se manifeste de différentes manières. Par exemple, Omar ne se percevait pas comme entrepreneur, estimant que l'entrepreneuriat lui semblait intimidant ou inaccessible. C'est ce qui ressort de son propos suivant : « Avant le cours, bon, je ne me voyais pas en tant qu'entrepreneur parce que pour moi l'entrepreneuriat, peut-être que c'était quelque chose de pas impossible, mais assez difficile ». Pour sa part, Saran met de l'avant son manque de motivation et une faible estime de soi en lien avec l'entrepreneuriat. Elle

déclare à ce sujet : « Je dirais qu'avant ce cours, le regard que j'avais de moi ce n'était pas très bien ... avant le cours je dirai la perception que j'avais de moi-même ça n'allait pas sur le domaine de l'entrepreneuriat parce que je n'étais pas trop motivé dans le domaine ». Il en est de même pour Faya qui n'avait aucune motivation à devenir entrepreneur. Il explique : « Avant le cours, je dirais que je n'avais pas cette motivation de devenir entrepreneur. Je n'avais aucune volonté de devenir entrepreneur ».

En revanche, quelques personnes étudiantes du groupe de traitement rencontrées se percevaient comme entrepreneur. C'est le cas de Jacob qui s'identifiait clairement à un entrepreneur avant le cours. Il explique : « Bien avant le cours, je voulais devenir entrepreneur. Quand je voyais des entrepreneurs, j'avais envie d'être comme eux. Je me voyais comme un entrepreneur et je voulais devenir un entrepreneur ». Il en est de même pour Alpha qui confiait : « J'ai toujours voulu être mon propre patron. Je me suis donc toujours considéré comme un entrepreneur ».

Questionné sur ce qu'il est advenu de leur identité entrepreneuriale après avoir pris le cours d'entrepreneuriat, toutes les personnes étudiantes du groupe de traitement témoignent d'une nette amélioration. Les analyses révèlent qu'en renforçant leur confiance en soi, des personnes étudiantes sont passées d'une vision incertaine de l'entrepreneuriat à une forte identité entrepreneuriale. Par exemple, Hawa déclare : « À présent, après avoir suivi le cours, je me vois en ce moment comme un entrepreneur ». De plus, le cours a permis de clarifier les objectifs et les aspirations de certaines personnes étudiantes. Elles sont ainsi passées d'une vision floue de l'entrepreneuriat vers la formulation d'objectifs précis. Alpha qui avait une identité entrepreneuriale avant le cours indique : « Bien avant le cours, je me voyais comme un entrepreneur, mais il y avait un peu de flou car je n'avais pas toutes les connaissances. Maintenant j'ai un objectif précis ». Ce témoignage souligne qu'en acquérant une meilleure compréhension de l'entrepreneuriat, les personnes étudiantes développent ou renforcent leur identité entrepreneuriale. Gobou renforce cette idée en expliquant ceci

: « Ma perception a beaucoup changé. Les connaissances que j'ai sur l'entrepreneuriat me font penser que je suis et je peux devenir entrepreneur ».

En plus des connaissances, le renforcement des aptitudes entrepreneuriales pendant le cours a amené certaines personnes étudiantes à se percevoir comme entrepreneur. C'est le cas de Seydi qui confie : « Mais la perception que j'avais avant le démarrage du cours n'est plus la même que maintenant là. Je me dis que j'ai les qualités d'un entrepreneur ». Même celles qui étaient moins motivées à entreprendre ont changé de perspective. Saran, par exemple, montre un changement radical dans ses ambitions : « Je dirais que quand le cours a démarré jusqu'à la fin, mon opinion a changé radicalement, là je veux maintenant entreprendre... je dirais que ma perception a changé ».

Il ressort des entretiens que trois facteurs ont contribué au développement de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes du groupe de traitement. Il s'agit du cours et son contenu, la pédagogie d'enseignement utilisé ainsi que les qualités professionnelles de l'enseignant. Relativement au cours et à son contenu, ces personnes étudiantes précisent leur rôle central dans leur évolution vers une identification entrepreneuriale plus forte. Par exemple, Omar attribue le développement d'identité entrepreneuriale au cours. Il explique : « C'est le cours qui m'a permis de changer complètement ». Il s'ensuit que le cours en général a joué un rôle fondamental dans sa transition, le menant à une réévaluation complète de son identité entrepreneuriale. De plus, les autres personnes étudiantes mettent l'accent sur le contenu du cours. Parmi elles, Faya mentionne la richesse de ce contenu en ces mots : « Je dirais à ce niveau que c'est le cours, parce que le contenu m'avait beaucoup plu, c'était comme je le disais, vraiment riche ».

En plus du contenu, les personnes étudiantes évoquent la pédagogie utilisée comme élément clé ayant favorisé le développement de leur identité entrepreneuriale.

Elles mettent de l'avant le fait d'avoir pu pratiquer ce qu'ils et elles apprenaient pendant le cours. Par exemple, Hawa et Omar évoquent directement « l'aspect pratique du cours ». Cela indique que l'application concrète des connaissances théoriques a été un aspect marquant de leur expérience. En mettant en pratique ce qu'elles apprenaient, elles ont commencé à s'identifier comme entrepreneur·e·s. Comme l'ont souligné Jacob, Seydi et Gobou, cette mise en pratique prenait la forme de travaux pratiques réalisés tout le long du cours. Cette approche a permis une immersion profonde dans le processus entrepreneurial et renforcé leur compréhension et leur confiance dans la mise en œuvre des concepts appris.

De plus, leur implication pratique est passée par des travaux réalisés sur le terrain. Cette expérience leur a permis d'appliquer concrètement les concepts appris en classe. Une telle immersion directe dans le monde réel de l'entrepreneuriat a été un facteur déterminant dans la manière dont ils et elles se perçoivent comme entrepreneur·e·s. Saran décrit cette expérience en disant : « Le professeur nous a mis à l'épreuve, il nous a envoyé sur le terrain. Nous-même on a fait des démarches, on est allé faire l'étude du marché, on a fait des recherches et tout ce qui va avec. ». Cette exposition à des situations réelles a offert une opportunité de se familiariser avec les défis et les réalités de l'entrepreneuriat, développer et renforcer leur identité entrepreneuriale.

En outre, l'interaction avec des entrepreneur·e·s et d'autres acteurs et actrices de l'écosystème entrepreneurial a également influé. L'opportunité de rencontrer et d'échanger avec des entrepreneur·e·s établi·e·s a fourni aux personnes étudiantes des perspectives précieuses et de l'inspiration. Saran évoque cet aspect en mentionnant : « il [personne enseignante] a invité des entrepreneur·e·s dans la salle et grâce à ça, je dirais que ça beaucoup influencé mon opinion ». Pareillement, Alpha mentionne : « Dans le cours, il y avait des travaux pratiques à réaliser. Par exemple, chaque équipe a réalisé des entretiens avec au moins cinq entrepreneur·e·s ». Ces rencontres ont non seulement offert des exemples concrets de réussite entrepreneuriale, mais ont

également permis aux personnes étudiantes de se percevoir dans le rôle d'entrepreneur·e·s. Cela a largement contribué au fait qu'elles s'identifient l'entrepreneuriat.

En rapport avec les qualités professionnelles de l'enseignant dans le renforcement de leur identité entrepreneuriale, les personnes étudiantes mettent de l'avant des aspects tels que la motivation, la compétence et la qualité de la prestation comme facteurs déterminants. Concernant la motivation de l'enseignant, Hawa explique : « C'est grâce au professeur aussi car il était très motivé ». Un peu plus loin, elle met de l'avant aussi la maîtrise de la matière par l'enseignant en ces mots : « Aussi le professeur est très bien et compétent dans sa matière ». Cette perception de compétence a probablement renforcé leur confiance dans leur parcours d'apprentissage. Par ailleurs, cette compétence s'est traduite dans la clarté de l'enseignement. À ce propos, Saran note que « La manière dont il enseignait. Le cours était très bien expliqué ». Pour sa part, Alpha ajoute : « Il explique très bien quand même ». Cette capacité à enseigner de manière claire et compréhensible a été essentielle. Il s'ensuit que la passion de l'enseignant, ses compétences et la qualité de sa prestation ont joué un rôle majeur dans le développement de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes du groupe de traitement.

#### 4.2.2.2. *Groupe témoin (Cas 2)*

Dans le groupe témoin, deux perspectives émergent en rapport avec la perception des personnes étudiantes relativement à leur identité entrepreneuriale avant le démarrage du cours. Certaines parmi elles indiquaient ne pas se percevoir comme des entrepreneur·e·s à ce stade initial alors que d'autres s'y identifiaient. Relativement à l'absence d'identité entrepreneuriale, Thierno indiquait ceci : « Avant le démarrage du cours, je ne me voyais pas comme un entrepreneur ». Sékou et Zaoro ont partagé des sentiments similaires, indiquant un manque de vision en tant qu'entrepreneur·e. En revanche, Nianga, se distingue en s'identifiant déjà en tant qu'entrepreneur bien avant

le démarrage du cours. À ce sujet, il souligne son expérience personnelle dans la gestion de sa propre entreprise. C'est ce qui ressort de son propos suivant : « Avant le début du cours, je me voyais comme un entrepreneur parce que je travaillais dans ma propre entreprise et tout ce que je gagnais ça m'appartient ».

L'analyse de l'évolution de l'identité entrepreneuriale chez les étudiant·e·s du groupe témoin, à la suite du cours, a mis en lumière des perceptions contrastées. D'une part, les données montrent que certain·e·s étudiant·e·s perçoivent avoir développé ou renforcé une identité entrepreneuriale grâce au cours. D'autre part, il existe une partie des étudiant·e·s qui, même après le cours, ne se perçoivent pas dans le rôle d'entrepreneur·e·s. En ce qui concerne les personnes étudiantes qui ont développé une identité entrepreneuriale après le cours, trois tendances se dégagent. Premièrement, des personnes étudiantes qui ne s'identifiaient pas à l'entrepreneuriat avant le cours estiment maintenant que celui-ci leur a permis de se percevoir comme entrepreneur·e·s. L'acquisition de connaissances en entrepreneuriat a modifié leur perception. Mawdo, par exemple, s'exprime ainsi : « Actuellement avec la connaissance de l'entrepreneuriat sur les notions que j'ai eu à avoir avec le prof, j'ai une grande idée sur ce dont je compte faire maintenant. Concrètement, j'aspire beaucoup à créer de l'emploi ». Thierno, quant à lui, s'identifie désormais à l'entrepreneuriat, inspiré par les idées acquises pendant le cours : « Maintenant, j'ai beaucoup de projets en tête mais c'est le moyen qui manque. Avant d'abord, je n'avais pas l'idée d'entreprendre, maintenant là, j'ai une idée. Je me vois comme un entrepreneur ».

Deuxièmement, le cours a permis à certaines personnes étudiantes de découvrir leur identité entrepreneuriale latente. Zaoro, par exemple, ne s'identifiait pas comme entrepreneur·e au départ. Après le cours, il a réalisé sa nature entrepreneuriale : « Sincèrement, je crois que je suis entrepreneur·e parce que j'ai investi dans une zone et l'investissement que je fais me fera gagner un rendement, c'est-à-dire j'ai une idée de créer. Tout ça m'a permis de me dire que je suis entrepreneur·e ». Troisièmement, le cours a renforcé l'identité entrepreneuriale de celles et ceux qui en avaient déjà une.

Nianga, qui avait une identité entrepreneuriale initiale, note une amélioration : « Au fur et à mesure que je suivais le cours, ma vision dans le domaine de l'entrepreneuriat s'améliorait, vu que je n'avais pas du tout les notions de base, mais après avoir commencé de suivre le cours, je me suis dit waw, ce que j'ai en tête ça va peut-être aboutir parce que ça ne faisait que s'améliorer ».

Cependant, deux personnes étudiantes restent hésitantes à s'identifier comme entrepreneur·e·s, même après le cours. Yomba, par exemple, ne se perçoit toujours pas comme entrepreneur·e. Il explique : « Après le cours, je n'ai pas d'abord pensé à ça pour le moment ». Sékou aspire à devenir entrepreneur, mais ne s'y identifie pas encore : « Bien que j'ai suivi le cours, pour le moment je ne me perçois pas comme un entrepreneur. Mais, je veux devenir entrepreneur ».

Pour les personnes étudiantes du groupe témoin, deux facteurs ont joué un rôle clé dans le développement ou le renforcement de leur identité entrepreneuriale. Ces facteurs sont le cours d'entrepreneuriat avec son contenu et les qualités professionnelles de l'enseignant·e. Concernant le premier facteur, trois aspects principaux dudit cours sont invoqués. D'abord, des personnes étudiantes, comme Nianga, considèrent que le cours a traité des sujets qui leur ont permis de reconnaître des opportunités entrepreneuriales. Il précise : « Dans le contenu du cours, j'ai découvert les opportunités que j'ai de l'entrepreneuriat. Cela m'a beaucoup éclairci ». Ensuite, l'introduction d'histoires d'entrepreneur·e·s locaux a également inspiré certaines personnes étudiantes. Zaoro, par exemple, trouve une source d'inspiration dans ces récits. Il explique : « Le professeur nous a donné d'abord quelques exemples dans le cours, il nous a aussi parlé de quelques entrepreneur·e·s qui évoluent dans l'entrepreneuriat, il nous a parlé même des personnalités qui évoluent en Guinée. Tout cela m'a poussé et je me suis dit pourquoi moi aussi je ne pourrais pas évoluer dans l'entrepreneuriat ». En définitive, les concepts et sujets abordés dans le cours ont approfondi la compréhension des personnes étudiantes. Cette compréhension renforcée a attisé leur identité entrepreneuriale. Mawdo témoigne de cette influence en ces termes

: « C'est grâce aux notions du cours. On a eu à connaître des séquences qui nous parlaient de beaucoup de points ».

En rapport avec les qualités professionnelles de l'enseignant, les personnes étudiantes mettent en lumière deux principaux points. Le premier est relatif à sa capacité à motiver et à inspirer. Thierno témoigne de cet aspect en disant : « C'est le professeur qui m'a motivé à travers ses paroles ». Cet aspect suggère qu'en illustrant les réalités et les succès d'autres entrepreneur·e·s, l'enseignant a pu captiver et encourager les étudiant·e·s. Il a ainsi pu les inciter à envisager des possibilités similaires. Cela a pu transformer leur perception sur ce qu'elles peuvent accomplir en tant qu'entrepreneur·e·s.

La deuxième qualité mise en lumière est la clarté des explications de la personne enseignante. Cette clarté contribue à une meilleure compréhension de l'entrepreneuriat par les étudiant·e·s. Zaoro souligne ce point en partageant son moment de réalisation : « Ce qui m'a poussé c'est quand le professeur a dit : "quand tu es entrepreneur tu es indépendant c'est-à-dire tu ne travailles pas pour quelqu'un". C'est en ce temps j'ai compris oui je ne vais pas travailler pour quelqu'un. Je peux travailler pour moi-même pour être mon propre patron ». Cette explication claire sur l'indépendance associée à l'entrepreneuriat a éclairé Zaoro sur ce que signifie vraiment être entrepreneur, lui permettant de voir l'entrepreneuriat non seulement comme une option viable, mais aussi comme un chemin souhaitable. La capacité de l'enseignant à étayer les concepts d'entrepreneuriat en termes simples et compréhensibles a été fondamentale pour aider les personnes étudiantes à saisir le sujet et à s'identifier à l'entrepreneuriat comme un choix de carrière.

#### 4.2.2.3. *Analyse qualitative inter-cas*

L'analyse inter-cas permet de mieux comprendre comment les différentes approches pédagogiques influencent l'identité entrepreneuriale des étudiant·e·s. Elle

met en lumière plusieurs similitudes et divergences dans l'évolution de l'identité entrepreneuriale, ainsi que les facteurs qui contribuent à renforcer cette perception. En ce qui concerne la perception initiale de leur identité entrepreneuriale avant de débiter le cours, les personnes étudiantes des deux groupes ont partagé une perspective similaire. Une majorité ne se percevait pas comme entrepreneur. Cette perception commune indique qu'il existait un point de départ semblable, caractérisé par une absence d'identité entrepreneuriale au sein des deux groupes.

Tableau 4.22. Évolution de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes

Groupe de traitement		Thèmes	Groupe témoin	
Perception avant le cours	Perception après le cours		Perception avant le cours	Perception après le cours
Bien avant le cours, je voulais devenir entrepreneur. / Je me suis donc toujours considéré comme un entrepreneur.	Maintenant, j'ai un objectif précis. / Je me perçois comme entrepreneur.	Amélioration ou renforcement de l'identité entrepreneuriales grâce au cours.	Je me voyais comme un entrepreneur	Ma vision dans le domaine de l'entrepreneuriat s'améliorait.
Je ne me voyais pas avant comme un entrepreneur. / La perception que j'avais de moi-même ça n'allait pas sur le domaine de l'entrepreneuriat. / Je n'avais pas cette motivation de devenir entrepreneur	Je me vois en ce moment comme un entrepreneur. / Je suis et je peux devenir entrepreneur. / J'ai les qualités d'un entrepreneur.		Je ne me voyais pas comme un entrepreneur. Je ne me percevais comme entre	Maintenant, je me vois comme un entrepreneur. / J'aspire beaucoup à créer de l'emploi. / Je suis entrepreneur.
		Absence d'identité entrepreneuriales même après le cours	Je ne me voyais pas comme un entrepreneur.	Je n'ai pas d'abord pensé à ça pour le moment. Pour le moment je ne me perçois pas comme un entrepreneur

En analysant l'évolution de l'identité entrepreneuriale post-cours, il apparaît que dans les deux groupes, des personnes étudiantes ont fait état d'une amélioration de la perception qu'elles avaient d'elles-mêmes en tant qu'entrepreneur·e·s. Bien que cette évolution varie, le fait qu'elles aient dans chaque groupe ressenti une identité entrepreneuriale renforcée montre une contribution positive du cours d'entrepreneuriat. Il s'ensuit que l'exposition à l'éducation à l'entrepreneuriat, indépendamment de la pédagogie utilisée, peut favoriser une identification plus forte avec l'entrepreneuriat.

L'examen des facteurs contribuant à cette évolution montre que dans les deux groupes, certains éléments du cours jouent un rôle important. Même si les facteurs précis peuvent différer entre les groupes, des aspects tels que le contenu du cours et les qualités professionnelles de l'enseignant·e ont joué un rôle important dans l'évolution de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes. Cela indique que certaines composantes fondamentales de l'enseignement de l'entrepreneuriat sont perçues comme bénéfiques de manière transversale, peu importe la pédagogie d'enseignement employée.

Malgré certaines similitudes observées entre les deux groupes, des divergences notables concernant l'évolution de l'identité entrepreneuriale ont été identifiées. Le groupe de traitement a montré une amélioration plus uniforme de l'identité entrepreneuriale, avec tous les membres rapportant un renforcement après le cours. En revanche, cette progression était moins cohérente dans le groupe témoin, où certaines personnes étudiantes n'ont pas manifesté la même évolution. Notamment, les étudiant·e·s du groupe de traitement ont fréquemment souligné l'importance des activités pratiques et des interactions réelles avec l'écosystème entrepreneurial comme catalyseurs de leur développement, un aspect absent dans les témoignages du groupe témoin.

### 4.2.3. Développement de la cristallisation de carrière

Pour analyser l'absence d'effet modérateur de la pédagogie expérientielle sur l'évolution de la cristallisation de carrière, des entretiens ont été réalisés avec les étudiant·e·s des deux groupes, traitement et témoin. Les résultats de ces entretiens sont exposés dans les lignes suivantes. L'analyse montre comment cette cristallisation a évolué au sein du groupe de traitement, avant d'examiner les résultats obtenus dans le groupe témoin.

#### 4.2.3.1. Groupe de traitement (Cas 1)

En rapport avec leur perception avant le démarrage du cours d'entrepreneuriat, certaines personnes étudiantes dans le groupe de traitement n'avaient pas une carrière cristallisée, tandis que d'autres affirmaient le contraire. Toutefois, la majorité d'entre elles, comme Hawa, exprimaient une absence de clarté dans leur perspective de carrière. Elle explique : « Avant de suivre le cours de l'entrepreneuriat comme je vous l'avais dit au début, moi je n'avais pas d'idée claire sur ma carrière ». Dans certains cas, l'absence de cristallisation de carrière est fondée sur les possibilités limitées d'emploi au pays. Dans cette perspective, Omar explique : « Ma carrière n'était pas forcément claire. Je me disais qu'après l'obtention de mon diplôme, ça allait être compliqué pour moi. Rien n'était clair, j'étais dans le flou total parce je vois plein d'exemples de gens talentueux qui ont fini d'étudier mais ne sont pas employés ». Par ailleurs, même celles qui pensaient à une carrière précise à poursuivre après la diplomation, le doute persistait quant à la décision de poursuivre ladite carrière. C'est le cas de Saran qui explique « Avant le début du cours, la carrière que je voulais c'est être directrice financière dans une entreprise et ce n'était pas précis mais c'était l'une des options ». Il en va de même pour Faya qui confiait : « Avant le cours j'avais déjà une idée de ma carrière, mais je n'étais pas encore bien *focus* là-dessus. C'était un peu flou bien que j'avais déjà l'idée, mais c'était un peu flou ». En revanche, d'autres personnes étudiantes se distinguent par une vision claire et ciblée de leur avenir

professionnel. Par exemple, Alpha estimait n'avoir aucun doute sur ses objectifs de carrière. Il explique : « Avant le cours, je n'avais pas de doute sur ce que je voulais faire dans ma carrière ». Pour sa part, Jacob était convaincu de devenir entrepreneur. Il déclare à ce sujet : « Avant le cours, je voulais être entrepreneur. Cela était clair pour moi ».

Cependant, toutes les personnes étudiantes interviewées dans le groupe de traitement ont pu cristalliser leur carrière à la suite du cours. Pour la majorité d'entre celles-ci, le cours a été un catalyseur de changement. Hawa, par exemple, a acquis une compréhension plus approfondie de ce que signifie être entrepreneur·e, et a clairement décidé de poursuivre cette voie : « Après le cours, j'ai compris que travailler pour quelqu'un ... J'ai donc décidé d'être entrepreneure. C'est maintenant clair pour moi... ». Cette prise de conscience, aussi manifestée par Omar, montre une transition d'une vision floue de leur avenir professionnel vers une orientation claire et déterminée vers l'entrepreneuriat : « C'est clair pour moi que dans un futur proche, je compte devenir un entrepreneur. Le cours m'a métamorphosé ». Saran exprime également un changement dans ses aspirations de carrière, passant d'un objectif professionnel flou et non orienté vers l'entrepreneuriat à une identité entrepreneuriale cristallisée. Elle explique : « Là maintenant, je dirai qu'être directrice financière ne fait plus partie de ce que je veux être, là. C'est clair, ce que je veux faire, c'est avoir une entreprise ».

Pour d'autres étudiant·e·s, le cours a joué un rôle important dans la clarté de leur carrière grâce à un approfondissement de leur compréhension de l'entrepreneuriat. Ainsi, Seydi est convaincue de vouloir devenir entrepreneure. Elle a déjà amorcé des actions concrètes allant dans ce sens. À ce propos, elle explique : « Je suis sûre de travailler pour moi-même. Même si je travaille pour quelqu'un au début, ce sera pour mettre de l'argent de côté pour pouvoir démarrer mon entreprise. J'ai même déjà commencé à mettre mes idées sur papier ». Il en va de même pour Jacob, qui après avoir renforcé sa compréhension de l'entrepreneuriat, estime désormais vouloir poursuivre définitivement cette carrière. De plus, les personnes étudiantes qui

estimaient avoir une carrière cristallisée l'ont maintenu après le cours. C'est le cas d'Alpha qui souligne ceci : « C'est toujours clair pour moi que je veux être indépendant ».

Plusieurs catégories de facteurs ont été évoqués par les personnes étudiantes comme déterminants dans la cristallisation de leur carrière. Il s'agit du cours et son contenu, de la pédagogie d'enseignement ainsi que des qualités professionnelles de l'enseignant. Concernant le cours et son contenu, les analyses révèlent que grâce à sa structure bien conçue, son contenu riche et sa pertinence pour l'innovation et la création d'entreprises, le cours d'entrepreneuriat a été un élément clé dans l'affinement de l'identité de carrière des étudiant·e·s. Ces aspects ont permis de transformer leur perception et de renforcer leur certitude quant à leur avenir professionnel.

Plus précisément, les extraits d'entretiens des étudiant·e·s suggèrent que la structure et la richesse du contenu du cours ont joué un rôle important dans la clarification de leurs objectifs de carrière. À cet effet, Omar met en évidence la structuration du cours et les exercices associés. Il déclare : « Le cours était bien structuré. Les exercices étaient aussi bien structurés ». Pour sa part, Saran souligne la richesse du contenu en ces termes : « Le professeur nous a donné beaucoup de notions en entrepreneuriat, ça m'a beaucoup aidé... ». Jacob quant à lui perçoit le cours comme intrinsèquement lié à l'innovation et à la création d'entreprises. Ainsi, il met en exergue le fait que la nature même du thème d'entrepreneuriat a inspiré sa réflexion sur sa propre carrière : « [...] le thème entrepreneuriat, il s'agit au fait de faire des innovations, de créer soit sa propre entreprise, de monter un projet [...] ». Alpha, quant à lui, trouve que le contenu du cours était intéressant. Cela a donc contribué à maintenir son engagement et son intérêt pour l'entrepreneuriat. De même, Seydi exprime que le cours a été déterminant pour clarifier ses objectifs de carrière. Elle confie : « C'est ce cours d'entrepreneuriat précisément qui m'a aidé à clarifier mes objectifs de carrière ». Ce témoignage renforce l'idée que le cours a directement influencé sa vision de carrière.

Comme deuxième facteur influent, les personnes étudiantes ont mis en lumière plusieurs points clés pour montrer comment les aspects expérientiels du cours ont contribué à clarifier leur identité de carrière. Ces points incluent l'importance des travaux pratiques sur le terrain, les interventions d'entrepreneur·e·s invité·e·s, ainsi que les exercices intensifs et réalistes. L'un des aspects clés soulignés par les étudiant·e·s est l'expérience pratique acquise à travers des devoirs et des projets sur le terrain. Hawa précise : « C'est à travers notre devoir sur le terrain ». Cela indique que les expériences concrètes ont joué un rôle important dans la compréhension de ce que signifie être entrepreneur·e. Par ailleurs, les témoignages d'entrepreneur·e·s invité·e·s en classe ont également eu un impact majeur. Saran évoque l'influence de ces interventions : « [...] le professeur a invité certains entrepreneurs et quand ils ont expliqué leurs vécus et tout ça m'a beaucoup motivé [...] ». Cette exposition à des histoires réelles d'entrepreneuriat a permis aux étudiant·e·s de se projeter dans des carrières similaires et renforcer leur désir et leur confiance en leur potentiel entrepreneurial. En outre, les exercices intensifs et les approches pédagogiques pratiques ont aussi été fondamentaux. Omar et Seydi mettent de l'avant l'importance de l'aspect pratique du cours. Omar explique : « [...] c'est l'aspect pratique du cours, les exercices ». Seydi souligne que la mise en situation réelle a été une expérience nouvelle et enrichissante : « [...] c'était de nous mettre face à la réalité de l'entrepreneuriat ». Elle montre que cet aspect a aidé à clarifier sa perspective de carrière. Pour leur part, Gobou et Alpha soulignent que ces devoirs pratiques, de même que les interventions d'acteurs et actrices de l'écosystème entrepreneurial, ont guidé et affiné leur compréhension de l'entrepreneuriat.

En rapport avec la contribution des qualités professionnelles de l'enseignant à la clarification de leur identité de carrière, les personnes étudiantes mettent de l'avant la motivation, la compétence, l'accessibilité et l'engagement de l'enseignant, ainsi que la clarté et l'efficacité de l'enseignement. Concernant la motivation et la détermination de l'enseignant Hawa déclare : « C'est à travers la motivation du professeur. De plus, il était compétent et déterminé ». De plus, l'accessibilité et la réceptivité de l'enseignant ont également été notées comme importantes. Saran apprécie cette qualité : « Le

professeur s'est donné à fond pour dispenser son cours, il était à l'écoute des étudiants quand il y avait des questions [...] ». De même, la clarté des explications fournies par l'enseignant constitue un autre aspect essentiel mis en avant. Jacob témoigne de cet aspect en ces termes : « La manière dont le professeur nous guidait et à travers ses explications pour nous faciliter la tâche ». Abondant dans le même sens, Alpha souligne que : « Le professeur avait de la pédagogie, sa manière d'enseigner était captivante ». En outre, la qualité globale de l'enseignement, y compris la présentation et l'atmosphère de la salle de classe, a également été mentionnée comme influente. Jacob ajoute : « [...] tous les éléments étaient presque réunis, le confort était là et la compréhension aussi était là ».

#### 4.2.3.2. *Groupe témoin (Cas 2)*

Tout comme pour le groupe de traitement, l'évolution de la cristallisation de carrière chez les personnes étudiantes du groupe témoin a été analysée. Les entretiens visaient à explorer comment la perception qu'elles avaient de la clarté de leur identité de carrière a évolué avant et après avoir suivi un cours d'entrepreneuriat. En particulier, la perception qu'elles avaient avant le cours d'entrepreneuriat, ainsi que les changements dans cette perception à la suite du cours ainsi que les facteurs qui ont influencé l'évolution de cette perception sont examinés.

Les réponses des étudiant·e·s révèlent des changements importants dans leur perception de la cristallisation de leur carrière. Initialement, beaucoup, comme Thierno et Mawdo, exprimaient un manque de direction et de clarté concernant leur avenir professionnel. Par exemple, Thierno confiait : « Avant le début du cours, ma carrière en ce moment, je réfléchissais d'abord je ne savais pas quoi faire ». Cette incertitude était fréquente même parmi ceux et celles ayant une expérience en entrepreneuriat, comme Nianga qui admet : « Avant le cours d'entrepreneuriat, j'étais déjà entrepreneur. Donc, j'avais une idée de ce que j'allais faire en termes de carrière. Mais ce n'était pas claire ». Toutefois, après le cours, une transformation notable s'observe dans leurs

discours. Mawdo illustre ce changement en disant : « Au fur et à mesure que j'ai eu à suivre le cours, ça m'a permis de me situer, de réfléchir et surtout de me décider ». Cela suggère une évolution vers une définition plus précise de leurs aspirations professionnelles, soit une cristallisation de leur carrière. De même, Sékou, qui avait déjà une vision claire, confirme : « C'est encore beaucoup plus clair pour moi aujourd'hui que je vais devenir entrepreneur », témoignant ainsi une amélioration de la clarification de ses objectifs professionnels. Cependant, cette évolution n'est pas universelle. Yomba, par exemple, continue de ressentir une incertitude : « Pour le moment ce n'est pas d'abord clair ». Cette analyse individualisée avant et après le cours montre non seulement l'impact du cours sur la clarté de l'identité de carrière, mais révèle aussi des variations individuelles qui peuvent mériter une attention particulière pour comprendre les facteurs influençant ces différences.

Le cours et son contenu, ainsi que les qualités professionnelles de la personne enseignante ont été mis en avant par les personnes étudiantes comme facteurs déterminants dans la cristallisation de leur carrière. En rapport avec le cours et son contenu, elles mettent de l'avant deux principaux points. Premièrement, le cours a permis aux personnes étudiantes d'avoir une meilleure compréhension de leur identité de carrière. À ce sujet, Mawdo indique : « Le cours a joué un rôle moteur sur ma capacité à réfléchir et à me situer par rapport à ma carrière ». Pour certaines parmi elles, cette cristallisation est associée à la carrière entrepreneuriale. Ainsi, elles indiquent que le contenu du cours a joué un rôle déterminant dans la consolidation de leur identité entrepreneuriale. C'est le cas de Nianga qui exprime clairement cet impact : « C'est le contenu du cours qui me pousse à décider de rester entrepreneur ». Deuxièmement, elles estiment que le contenu du cours leur a permis à la fois d'acquérir des connaissances entrepreneuriales et de découvrir les aptitudes entrepreneuriales latentes. Cela a permis d'améliorer leur carrière. C'est ce qui ressort du témoignage suivant de Zaoro : « Le cours m'a permis de savoir ce quoi l'entrepreneuriat et m'a permis de savoir également que j'avais déjà une créativité ».

Relativement aux qualités professionnelles, elles mettent en évidence deux principaux points. Il s'agit de la qualité des explications appuyées d'exemples illustratifs ainsi que de la détermination de l'enseignant. Elles estiment que ces différents aspects ont contribué à clarifier leur identité de carrière en lien avec l'entrepreneuriat. C'est le cas de Zaoro qui disait : « Pour moi ce sont les explications du professeur qui m'ont poussé à dire ma carrière c'est l'entrepreneuriat. Il avait de la détermination et il parlait en donnant des exemples encore ».

#### 4.2.3.3. *Analyse qualitative inter-cas*

L'analyse inter-cas sur la cristallisation de carrière chez les personnes étudiantes exposées à l'éducation à l'entrepreneuriat, à travers des pédagogies expérientielles et traditionnelles, révèle des points de similitude ainsi que des divergences. Du point de vue des similitudes, il est intéressant de constater que les personnes étudiantes des deux groupes ont partagé des expériences similaires en termes de clarté et de développement de leur identité de carrière. Ces similitudes sont perceptibles dans les trois principaux aspects abordés lors des entrevues. Il s'agit de la perception initiale de la cristallisation de carrière avant le démarrage du cours, l'évolution de cette cristallisation après le cours ainsi que les facteurs ayant contribué à cette évolution.

En ce qui concerne la perception initiale de la cristallisation de carrière, les analyses montrent des tendances similaires dans les deux groupes avant le cours d'entrepreneuriat. La majorité des personnes étudiantes partageaient un manque de clarté concernant leur identité de carrière. Cette incertitude découlait souvent de perspectives d'emploi limitées ou d'une direction de carrière floue. Toutefois, il existait dans chaque groupe des personnes étudiantes qui avaient une vision claire et précise de leur identité de carrière, bien qu'elles n'étaient pas nombreuses.

Tableau 4.23. Évolution de la cristallisation de carrière des personnes étudiantes

Groupe de traitement		Thèmes	Groupe témoin	
Perception avant le cours	Perception après le cours		Perception avant le cours	Perception après le cours
Je n'avais pas de doute. / Cela était clair pour moi.	C'est toujours clair pour moi.	Renforcement de la cristallisation de carrière à la suite du cours d'entrepreneuriat	C'était clair dans ma tête que je vais suivre l'entrepreneuriat.	Le cours, ça m'a permis de me situer, de réfléchir et surtout de me décider.
Je n'avais pas d'idée claire sur ma carrière. / Ma carrière n'était pas forcément claire. / Rien n'était clair, j'étais dans le flou total. / Ce n'était pas précis. / C'était un peu flou.	Maintenant, c'est clair pour moi. / Le cours m'a métamorphosé. / C'est clair, ce que je veux faire.	Développement d'une carrière cristallisée.	Je réfléchissais d'abord je ne savais pas quoi faire. / J'avais une idée de ce que j'allais faire en termes de carrière. / Mais ce n'était pas claire. / En ce moment-là, ce n'était pas précis comme ça. / Je n'avais pas une idée claire.	C'est encore beaucoup plus clair pour moi aujourd'hui que je vais devenir entrepreneur.
		Absence de cristallisation d'une identité entrepreneuriale même après le cours d'entrepreneuriat.	Avant le cours, ce n'était pas clair.	Pour le moment ce n'est pas d'abord clair.

Relativement à l'évolution de cette perception après le cours, une transformation remarquable s'observe. Pour beaucoup de personnes étudiantes, le cours a agi comme un catalyseur de clarification. Il leur a permis de s'assurer vouloir poursuivre une carrière en entrepreneuriat. Ce changement est tributaire d'une amélioration de leur compréhension de l'entrepreneuriat qui leur a permis d'affiner leurs objectifs de carrière. Cependant, une certaine indétermination perdurait même après le cours chez certain·e·s étudiant·e·s. Cela est vrai à la fois dans les deux groupes (traitement et témoin).

En rapport avec les facteurs contribuant à l'amélioration de la cristallisation de carrière, les personnes étudiantes des deux groupes ont indiqué des aspects communs. Dans les deux groupes, elles estiment que le cours et son contenu ont été déterminants pour améliorer la clarté de leur identité de carrière. En enrichissant leurs connaissances en entrepreneuriat et en révélant des compétences entrepreneuriales latentes, le cours leur a permis de s'identifier à ce choix de carrière. Par ailleurs, les qualités professionnelles de l'enseignant ont été citées par les personnes étudiantes des deux groupes comme facteur ayant contribué à la cristallisation de leur carrière. À ce sujet, la clarté des explications ponctuée par l'utilisation d'exemples pertinents ainsi que la détermination de la personne enseignante, ont aussi été jugées influentes dans ce processus de clarification.

Bien que les personnes étudiantes des deux groupes ont eu des expériences similaires en rapport avec l'évolution de la clarté de leur identité de carrière, il est important de souligner des divergences sur certains aspects. C'est surtout en rapport avec les facteurs ayant contribué à la cristallisation de carrière que ces divergences sont remarquables. En évoquant les facteurs déterminants dans la clarté de leur identité de carrière, les personnes étudiantes du groupe de traitement ont valorisé des aspects liés aux méthodes pédagogiques expérientielles. À cet effet, l'apprentissage par l'action, les travaux de terrain et les interactions directes avec l'écosystème entrepreneurial ont été

cités comme des facteurs clés renforçant la clarté de l'identité de carrière. Ces éléments ont permis une immersion profonde et une compréhension pratique de l'entrepreneuriat. Ils ont donc facilité l'émergence d'une carrière cristallisée. En revanche, dans le groupe témoin, bien que le contenu du cours cet aspect n'a pas été souligné, les étudiant·e·s attribuent la clarté de leur identité de carrière uniquement au contenu du cours et aux qualités professionnelles de la personne enseignante.

#### **4.2.4. Synthèse des analyses qualitatives**

L'analyse des données qualitatives révèle comment l'éducation expérientielle en entrepreneuriat a renforcé l'AEE, l'identité entrepreneuriale, et la cristallisation de carrière des personnes étudiantes. Ces résultats qualitatifs clarifient et approfondissent les données quantitatives en démontrant le rôle des méthodes pédagogiques interactives et pratiques surtout dans l'amélioration de l'AEE. Le groupe de traitement a bénéficié de méthodes pédagogiques expérientielles. Les personnes étudiantes de ce groupe ont indiqué une amélioration nette de leur AEE grâce à une amélioration accrue de leurs connaissances entrepreneuriales, cela grâce à des interactions pratiques et des projets réels. Ces facteurs ont renforcé leur confiance relativement à leurs capacités à réaliser des tâches entrepreneuriales. En comparaison, les personnes étudiantes du groupe témoin n'ont souligné aucune amélioration de l'AEE. Bien qu'elles estiment avoir acquis des connaissances entrepreneuriales, en ayant pas eu l'opportunité de les pratiquer, celles-ci ne se sont pas traduites en sentiment AEE.

Concernant l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière, les analyses montrent qu'une amélioration s'observe à la fois dans le groupe de traitement et le groupe témoin. En général, les personnes étudiantes des deux groupes mentionnaient une absence d'identité entrepreneuriale et de cristallisation de carrière avant de commencer le cours. De même, elles ont majoritairement souligné une croissance accrue de cette identité après avoir suivi le cours. Par ailleurs, celles qui avaient déjà une identité entrepreneuriale préalable estiment que le cours

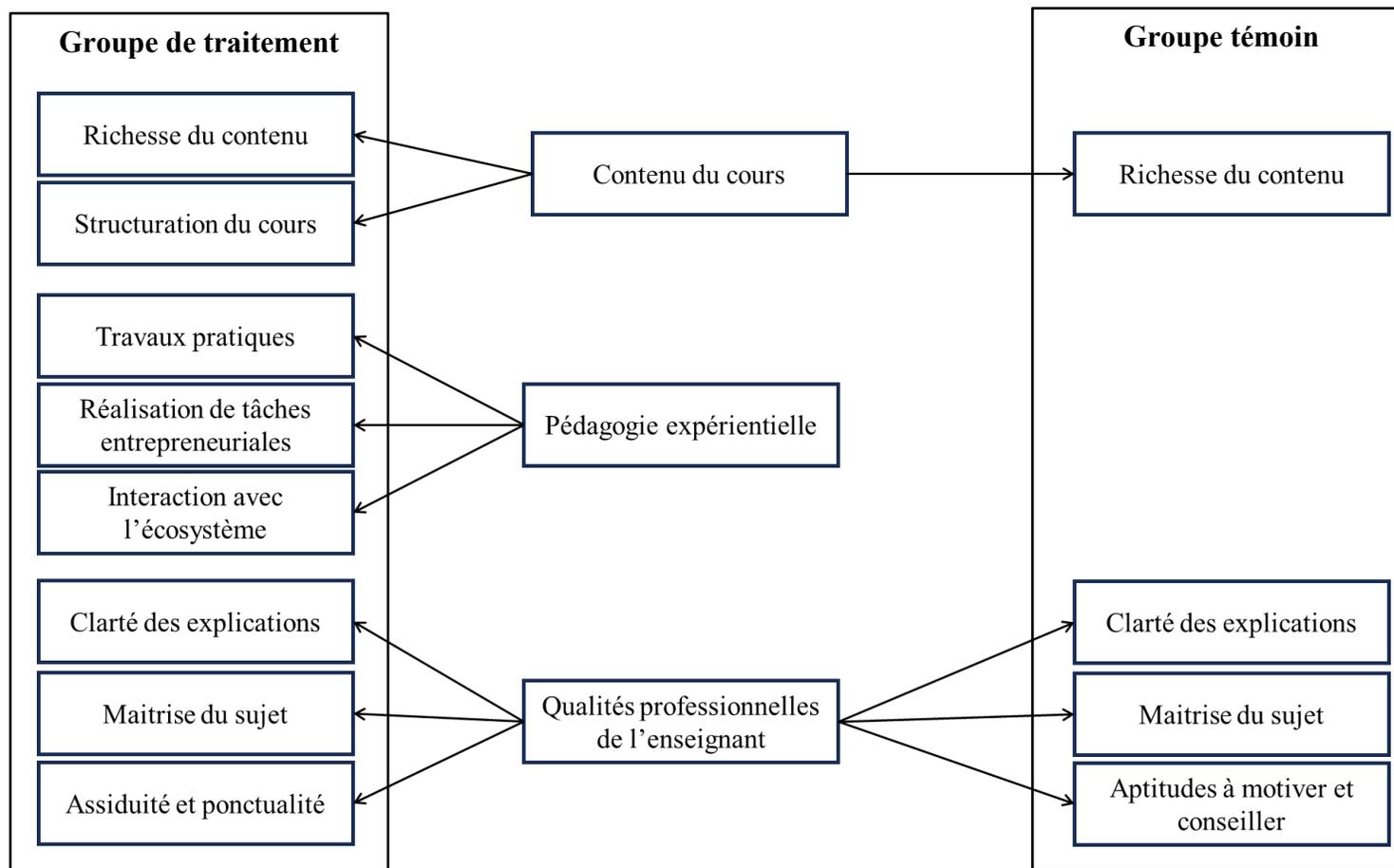
d'entrepreneuriat l'a renforcé. Relativement à la cristallisation, bien que certaines personnes étudiantes du groupe témoin sont encore hésitantes en ce qui concerne la clarté de leur objectifs professionnels, la majorité des celles des deux groupes (traitement et témoin) estiment avoir cristallisé leurs objectifs professionnels grâce au cours. En général, ces objectifs de carrière ont été cristallisés vers l'entrepreneuriat.

La principale différence observable entre le groupe de traitement et le groupe témoin en rapport avec l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière est relative aux facteurs qui ont contribué à leur amélioration. Les personnes étudiantes du groupe témoin mentionnent deux facteurs. Il s'agit du contenu du cours ainsi que des qualités professionnelles de la personne enseignante. En revanche, les personnes étudiantes du groupe de traitement soulignent l'aspect expérientiel du cours en plus des facteurs cités par leurs homologues du groupe témoin. Cette observation est identique à la fois pour l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière (voir figure 8).

Un autre aspect important qu'il importe de souligner est relative à la participation active des personnes étudiantes au cours. Le cours d'entrepreneuriat enseigné auprès du groupe de traitement était programmé les samedis de 11h à 14h. D'après les retours des étudiant·e·s, les cours programmés les fins de semaines enregistrent un taux élevé d'absentéisme. La situation est encore pire lorsqu'il s'agit d'un cours essentiellement théorique. Lors de la première séance de cours, beaucoup de personnes étudiantes étaient absentes. Cependant, lors des séances suivantes, la participation a augmenté. Cette évolution semble être liée aux retours positifs des étudiant·e·s qui ont assisté au premier cours auprès de leurs camarades absent·e·s.

À la fin du cours, les étudiant·e·s ont partagé des commentaires favorables sur le déroulement son cours. De même, le professeur titulaire du cours a souligné la pertinence de l'approche d'enseignement, bien qu'il ait noté que son implémentation

exige des efforts importants. Cet engagement des étudiant·e·s peut être attribué à l'approche pédagogique employée. En effet, en utilisant les pédagogies expérientielles, les personnes étudiantes ont été activement impliquées dans des activités pratiques et interactives, ce qui a rendu les cours plus attrayant et favorisé la participation. Dans ce contexte, l'engagement accru des étudiant·e·s et leur présence plus régulière aux cours montrent que l'approche pédagogique employée a contribué à créer un environnement d'apprentissage motivant. Les étudiant·e·s ont démontré un intérêt accru pour le contenu du cours, et leur participation active indique que l'approche expérientielle a été bien accueillie.



**Figure 4.4. Facteurs contribuant à l'évolution de l'AEE, l'identité et la cristallisation en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat**

## CINQUIÈME CHAPITRE

### DISCUSSION

En testant les différentes hypothèses, la présente étude poursuit deux principaux objectifs. Le premier est d'évaluer l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'AEE des personnes étudiantes, leur identité entrepreneuriale, et la cristallisation de leur carrière. De plus, elle analyse la contribution des pédagogies expérientielles dans le renforcement de ces effets. Le second objectif consiste à explorer les perceptions des personnes étudiantes relativement au développement de leur AEE, identité entrepreneuriale, et cristallisation de carrière.

La discussion qui suit aborde quatre points clés. Tout d'abord, elle examine les apports spécifiques de la recherche en discutant des résultats en rapport avec l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Ensuite, elle traite de la contribution théorique et managériale de la recherche, mettant en lumière l'importance des résultats pour les chercheur·e·s et les praticien·ne·s dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat. En troisième lieu, elle discute les limites de la recherche en reconnaissant ainsi les domaines qui nécessitent une attention supplémentaire ou une approche différente. En dernier lieu, elle propose des pistes pour les recherches futures, ouvrant la voie à des études approfondies qui pourraient étendre ou affiner les conclusions.

#### 5.1. APPORTS SPÉCIFIQUES

Cette première partie de la discussion se penche sur les apports spécifiques de la recherche, en se concentrant particulièrement sur les trois principaux concepts étudiés en lien avec les différentes hypothèses. Il s'agit de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale, et de la cristallisation de carrière des personnes étudiantes. Aussi, elle

examine l'influence de l'éducation à l'entrepreneuriat sur ces différentes variables en analysant comment différentes méthodes pédagogiques les façonnent.

### **5.1.1. En rapport avec l'auto-efficacité entrepreneuriale**

Relativement à l'AEE, deux hypothèses principales guidaient cette étude. La première, prévoyait une amélioration de l'AEE par l'éducation à l'entrepreneuriat (H1a). Celle-ci n'a pas été soutenue. Bien que contre-intuitif, ce résultat s'aligne sur des recherches antérieures (voir Oosterbeek et al., 2010; Souitaris et al., 2007). Au même moment, il contraste avec la majorité des études. En général, les recherches dans ce domaine suggèrent un effet positif de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE (voir Bae et al., 2014; Schlaegel et Koenig, 2014). Elles soutiennent qu'une exposition à l'entrepreneuriat dans un cadre éducatif renforce la confiance des personnes étudiantes dans leurs capacités entrepreneuriales, soit leur sentiment d'AEE (Maritz et Brown, 2013; Nowinski et al., 2019; Shinnar et al., 2014). Ce résultat s'explique par une différence dans l'évolution de l'AEE au sein des groupes étudiés, soit selon les pédagogies utilisées. Cet aspect fait l'objet des analyses qui ont permis de tester l'effet d'interaction de la pédagogie sur l'évolution de l'AEE.

L'hypothèse H2a présupposait un effet plus marqué des pédagogies expérientielles par rapport aux pédagogies classiques dans l'amélioration de l'AEE en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat. Les résultats l'ont partiellement confirmée. Les analyses ont montré une amélioration significative de certaines dimensions de l'AEE dans le groupe de traitement qui bénéficiait d'une pédagogie expérientielle, notamment dans les compétences liées à la reconnaissance des opportunités, la définition de l'entreprise et les compétences financières. Cependant, une baisse de l'AEE a été observée dans le groupe témoin, exposé à une pédagogie plus traditionnelle. L'effet observé relativement aux pédagogies expérientielles s'aligne avec les résultats de travaux antérieurs (voir Koropogui et al., 2024; Mukesh et al., 2020). En permettant une pratique directe et une interaction avec des cas concrets, les pédagogies expérientielles renforcent la confiance en soi des personnes étudiantes, soit leur AEE.

Cette dernière est par ailleurs la base du développement de l'intention et des actions entrepreneuriales (Zhao et al., 2005).

Toutefois, l'analyse a révélé une distinction importante par rapport aux études antérieures concernant l'effet des pédagogies expérientielles en comparaison des pédagogies classiques sur l'AEE. Alors que la littérature existante indique généralement que les pédagogies expérientielles surpassent celles classiques en termes d'efficacité, mais que ces dernières apportent également une contribution positive (Mukesh et al., 2020), les résultats de la présente recherche ont montré une tendance différente. Avec le groupe exposé aux pédagogies classiques, une baisse de l'AEE a été observée, plutôt qu'une amélioration. L'analyse qualitative a permis de comprendre cette situation. Il résulte de celle-ci que l'éducation à l'entrepreneuriat a amélioré les connaissances des personnes étudiantes exposées à ces pédagogies, un résultat soutenu par des travaux antérieurs (voir Toutain, 2011; Toutain et Salgado, 2014). Ces personnes étudiantes estiment avoir compris ce qu'est l'entrepreneuriat et comment entreprendre. Cependant, n'ayant pas eu l'occasion de pratiquer ces connaissances acquises, leur sentiment d'AEE ne s'est pas amélioré. Il s'est au contraire dégradé. Cela montre que ces connaissances apportées par l'éducation à l'entrepreneuriat ont permis aux personnes étudiantes de comprendre les défis de l'entrepreneuriat. Elles ont alors réévalué leurs capacités de manière plus conservatrice (Costin et al., 2022; Cox et al., 2002).

Il s'ensuit que les pédagogies classiques, axées principalement sur la transmission des connaissances théoriques, pourraient ne pas suffire pour renforcer l'AEE. Ce constat est d'autant plus pertinent dans un domaine comme l'entrepreneuriat, où la pratique, l'expérience et la prise de risque sont déterminantes (Pittaway et Cope, 2007). En ayant manqué des occasions d'implication pratique et de confrontation directe avec des situations entrepreneuriales réelles, elles s'estiment avoir besoin de mieux s'armer pour s'estimer capables de réaliser ce qu'elles ont appris. Cette observation met en lumière toute l'importance des expériences pratiques pour

développer l'auto-efficacité comme le souligne la théorie de Bandura (1977). Aussi, des recherches ont recommandé que des expériences entrepreneuriales directes, telles que les simulations ou les projets réels peuvent améliorer l'AEE des personnes étudiantes tout en les préparant mieux pour les défis de l'entrepreneuriat (voir Neck et Greene, 2011; Wilson et al., 2007).

Cette observation apporte une perspective nouvelle et soulève des questions importantes sur la pertinence et l'efficacité des méthodes d'enseignement traditionnelles en éducation à l'entrepreneuriat. Elle souligne la nécessité d'une révision des approches pédagogiques classiques pour intégrer des éléments qui favorisent l'expérience pratique et l'engagement actif si l'on souhaite améliorer la perception des personnes étudiantes en rapport avec leurs capacités à reconnaître des opportunités, à définir la finalité d'une entreprise et à en gérer les aspects financiers. Cela s'inscrit en continuité des travaux antérieurs qui plaident pour des approches pédagogiques qui ne se limitent pas à la transmission de connaissances, mais impliquent activement les personnes étudiantes dans l'apprentissage (voir Fayolle et Gailly, 2015; Jones et Iredale, 2010).

### **5.1.2. En rapport avec l'identité entrepreneuriale**

En rapport avec l'identité entrepreneuriale, cette recherche a testé deux hypothèses. La première conjecturait que l'éducation à l'entrepreneuriat améliore l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes (H1b). La deuxième quant à elle présumait que les pédagogies expérientielles avaient un effet plus marqué que les pédagogies classiques sur l'amélioration de l'identité entrepreneuriale de ces personnes étudiantes en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat (H2b). Relativement à l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'identité entrepreneuriale, les résultats suggèrent un lien significativement positif. Au sein des deux groupes (traitement et témoin), les personnes étudiantes ont rapporté des niveaux d'identité entrepreneuriale significativement plus élevés après avoir suivi le cours d'entrepreneuriat. Les résultats des analyses quantitatives et qualitatives s'accordent

sur ce point. En moyenne, les personnes étudiantes des deux groupes s'identifiaient très peu ou pas du tout à l'entrepreneuriat avant d'entrer au cours. Une fois qu'elles ont acquis des connaissances à ce sujet, elles ont soit développé, découvert ou renforcé leur identité entrepreneuriale.

Ce résultat confirme l'hypothèse de recherche formulée à cet effet (H1b). De même, ils s'alignent sur des travaux antérieurs qui ont exploré le lien entre l'éducation à l'entrepreneuriat et l'identité entrepreneuriale. Par exemple, Celuch et al. (2017), mais aussi Falck et al. (2012) ont montré que l'éducation à l'entrepreneuriat permet aux personnes étudiantes d'explorer et de développer leur propre identité en tant qu'entrepreneur·e·s. Cela suggère que même dans des cadres où l'apprentissage est plus théorique, la simple introduction et la réflexion sur les concepts entrepreneuriaux peuvent influencer la manière dont elles se perçoivent en tant qu'entrepreneur·e·s potentiel·le·s. Cette idée est également soutenue par les travaux de Mei et Symaco (2022) qui indiquent que l'identité entrepreneuriale n'est pas seulement le résultat d'activités pratiques, mais peut également se développer à travers une compréhension profonde de ce que signifie être entrepreneur·e, et à s'identifier à ce rôle. Dans le cadre de cette étude, les personnes étudiantes des deux groupes ont effectivement rapporté avoir amélioré leurs connaissances en entrepreneuriat grâce au cours. Par ailleurs, elles soulignent que ces connaissances acquises ont largement contribué à améliorer leur auto-identification à l'entrepreneuriat.

En revanche, les résultats n'ont pas permis de démontrer la seconde hypothèse (H2b) qui présumait un effet plus marqué des pédagogies expérientielles que les pédagogies classiques dans l'amélioration de l'identité entrepreneuriale. En conséquence, ladite hypothèse est invalidée. Bien qu'aucune étude antérieure n'ait comparé l'effet des pédagogies classiques et celles expérientielles sur l'identité entrepreneuriale, les résultats de cette recherche contrastent avec des études qui suggèrent implicitement que les pédagogies expérientielles seraient plus efficaces que

celles classiques pour renforcer l'identité entrepreneuriale (voir Davis, 2019; Mei et Symaco, 2022) .

L'absence d'effet d'interaction de la pédagogie expérientielle dans l'amélioration de l'identité entrepreneuriale des personnes étudiantes suggère une perspective intéressante. Cela montre que les deux approches, bien que différentes dans leur méthodologie, sont toutes les deux susceptibles de stimuler le développement de l'identité entrepreneuriale chez les personnes étudiantes (Hytti et Heinonen, 2013). Ce résultat peut être dû à l'importance fondamentale des éléments de base de l'entrepreneuriat (comme la prise d'initiative, la résolution de problèmes, et la créativité) qui sont présents dans les deux méthodes (Jones et Iredale, 2010; Pittaway et Cope, 2007).

Il est aussi possible que les étudiant·e·s tirent profit de différents aspects de chaque pédagogie, conduisant ainsi à des améliorations similaires dans leur identité entrepreneuriale. Des travaux comme ceux de Harmeling (2011) ainsi que Rigg et O'Dwyer (2012) soulignent l'importance des interactions avec des mentors et des pairs dans la formation de cette identité. Les données de cette recherche ont effectivement montré que les personnes étudiantes des deux groupes ont souligné le rôle de mentor joué d'une part par la personne enseignante (groupe témoin) et d'autre part par les entrepreneur·e·s invité·e·s dans le cours (groupe de traitement) dans le développement de leur identité.

Pour mieux comprendre ce résultat, il est important de tenir compte du contexte dans lequel l'étude a été réalisée. Comme d'autres pays, la Guinée est caractérisée par une faible diffusion de modèles entrepreneuriaux locaux dans les médias. Or, une telle diffusion peut rendre les histoires d'entrepreneur·e·s influentes et affecter les perceptions des personnes vis-à-vis de l'entrepreneuriat (Arshad et al., 2021). Ainsi, les personnes étudiantes du groupe témoin, bien qu'elles n'aient pas participé à des pratiques entrepreneuriales concrètes, ont pu développer leur identité entrepreneuriale

en s'inspirant des succès entrepreneuriaux issus du milieu local guinéen relatés en classe. Cela s'aligne avec les travaux de Harmeling (2011) sur le rôle des récits dans le développement de l'identité entrepreneuriale.

### **5.1.3. En rapport avec la cristallisation de carrière**

Concernant l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la cristallisation de carrière, l'étude a également évalué deux hypothèses. La première postulait que l'éducation à l'entrepreneuriat contribue positivement à la cristallisation de carrière des étudiant·e·s (H1c). La deuxième avançait que les pédagogies expérientielles auraient un impact plus prononcé que les méthodes classiques dans le renforcement de cette cristallisation chez les étudiant·e·s en contexte d'éducation à l'entrepreneuriat (H2c). En rapport avec l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la cristallisation de carrière, les analyses soutiennent l'hypothèse formulée (H1c). Elles révèlent qu'une légère amélioration positive de la cristallisation de carrière des étudiant·e·s s'est opérée à la suite du cours d'entrepreneuriat. Cela suggère que l'apprentissage de l'entrepreneuriat a contribué à une perception plus nette et plus affirmée de l'identité de carrière chez les personnes étudiantes. Les analyses qualitatives aussi montrent que cette cristallisation de carrière est davantage orientée vers l'entrepreneuriat. En d'autres termes, le cours a permis aux personnes étudiantes d'avoir une idée plus claire et précise quant à leurs ambitions de poursuivre une carrière entrepreneuriale ou non.

Cette observation s'aligne avec les conclusions des recherches sur l'identité professionnelle. En effet, l'éducation représente une ressource permettant aux personnes de renforcer leur identité de carrière (Stets et Cast, 2007). Elle leur offre la possibilité d'explorer différentes carrières et de s'imaginer dans celles-ci. Elle leur permet aussi d'acquérir une compréhension approfondie des métiers envisagés, de leurs propres intérêts, valeurs et compétences en relation avec ceux-ci (Gati et Asher, 2001; Savickas, 2005). Ainsi, ils et elles sont en mesure de déterminer si ces carrières correspondent à leurs aspirations professionnelles. De plus, l'éducation peut aider les

étudiant·e·s à surmonter les obstacles qui influent sur leurs choix et améliorer leur décision de carrière (Creed et al., 2004).

Bien que très peu d'études ont exploré le lien entre l'éducation à l'entrepreneuriat et la cristallisation de carrière, les quelques-unes qui l'abordent ont des résultats similaires à ceux de la présente étude. Par exemple, les travaux de Duval-Couetil et Long (2014) montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat aide les étudiant·e·s à envisager leur avenir professionnel avec plus de clarté. Ce faisant, elle favorise une meilleure planification et un engagement plus fort dans leur parcours de carrière. Akpochafo et Alika (2018) abondent dans le même sens. Leurs travaux indiquent que les cours d'entrepreneuriat favorisent une réflexion active sur les aspirations professionnelles et aident les étudiant·e·s à développer une compréhension approfondie de leurs propres capacités et intérêts envers une carrière.

Ainsi, les résultats de la présente recherche suggèrent que l'éducation à l'entrepreneuriat est non seulement utile pour développer des compétences entrepreneuriales, mais joue également un rôle clé dans la cristallisation de carrière des étudiant·e·s. Cela souligne l'importance d'intégrer des éléments entrepreneuriaux dans les programmes éducatifs pour permettre aux étudiant·e·s de mieux se positionner et de prendre des décisions éclairées concernant leur avenir professionnel.

Relativement à la deuxième hypothèse (H2c), les résultats des analyses montrent que la pédagogie expérientielle n'est pas plus efficace que la pédagogie classique pour renforcer la cristallisation de carrière. Pour expliquer ce résultat, il est important de considérer le rôle des pédagogies dans ce processus et le contexte spécifique de l'étude. Les pédagogies, qu'elles soient expérientielles ou classiques, offrent des expériences d'apprentissage différentes qui peuvent influencer sur la cristallisation de carrière. Cependant, il est possible que le contenu des cours ait davantage contribué à cette cristallisation que la méthode pédagogique utilisée. En d'autres termes, les connaissances transmises dans les cours ont peut-être eu un impact

plus direct sur l'identité de carrière des personnes étudiantes que la manière dont ces connaissances ont été transmises.

Outre la pédagogie, d'autres facteurs externes peuvent jouer un rôle important dans la cristallisation de carrière. Des recherches antérieures ont montré que la cristallisation de l'identité professionnelle est influencée par des facteurs tels que le contexte économique, les attentes culturelles, et les opportunités disponibles sur le marché du travail (Quigley et Tymon Jr, 2006). Dans le contexte de la Guinée, ces facteurs peuvent inclure des défis économiques, des modèles de rôle entrepreneuriaux limités, et un manque d'exposition à diverses options de carrière (Banque mondiale, 2019), qui peuvent tous influencer les choix de carrière et les identités des personnes étudiantes. À ce propos, les analyses qualitatives ont montré que certaines personnes étudiantes n'avaient pas une carrière cristallisée du fait des opportunités d'emploi limitées. Le cours a donc permis de découvrir que l'entrepreneuriat est un choix de carrière désirable. En conséquence, leur identité s'est cristallisée pour cette option de carrière.

Les mentors et les modèles de rôle peuvent également jouer un rôle majeur dans la cristallisation de carrière. Par exemple, lorsque les personnes étudiantes ont accès à des entrepreneur·e·s locaux ou des enseignant·e·s inspirant·e·s, ils et elles peuvent développer une identité entrepreneuriale plus forte, indépendamment de la méthode pédagogique utilisée. Des études ont montré que les mentor·e·s et les modèles de rôle peuvent influencer de manière significative la perception de soi et les aspirations de carrière.

De plus, il est également possible que la différence attendue entre les pédagogies expérientielles et classiques ne soit pas aussi tranchée dans la pratique que dans la théorie. Il pourrait y avoir un chevauchement important entre ces approches, et les deux peuvent offrir des opportunités pour développer des compétences et des clarifications identitaires dans différents contextes. Ce constat est cohérent avec les

travaux de Dobrow et Higgins (2005) qui suggèrent que la carrière se cristallise en contexte de mentorat. Sur cette base, il est important de rappeler ici que la carrière des personnes étudiantes s'est clarifiée surtout en rapport avec la carrière entrepreneuriale. Au sein des deux groupes, les personnes étudiantes ont mentionné avoir été influencées par les parcours et la réussite d'entrepreneur·e·s intervenus dans le cours d'entrepreneuriat. Avec le groupe de traitement, les étudiant·e·s ont été directement en contact avec ces entrepreneurs·e·s. Cela constituait un aspect fondamental de l'approche pédagogique utilisée. Bien que n'ayant pas été en contact direct avec des entrepreneur·e·s dans le cadre du cours, les étudiant·e·s du groupe témoin ont été influencé·e·s par le parcours des entrepreneur·e·s à succès dont le récit a été raconté durant le cours. Cela est en lien avec les travaux de LaPointe (2010) qui montre que la narration d'expérience joue un rôle dans la négociation des positions identitaires.

Ainsi, bien que les résultats ne soutiennent pas l'hypothèse d'un effet plus marqué des pédagogies expérientielles sur la cristallisation de carrière, ils apportent une contribution précieuse à la compréhension de l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat. Ces observations montrent la nécessité de reconnaître la valeur de diverses méthodes pédagogiques et encouragent une exploration plus approfondie des facteurs qui influencent la clarification de l'identité de carrière chez les personnes étudiantes.

## 5.2. CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE

Les résultats de la présente recherche contribuent et étendent les perspectives théoriques sur lesquelles la thèse se base pour établir des relations entre les différents concepts étudiés. De même, ils ont des implications pour les éducateur·trices en entrepreneuriat, des décideur·deuse·s politiques ainsi que d'autres praticien·ne·s spécialisé·e·s dans l'accompagnement entrepreneurial et l'insertion professionnelle. Ainsi, les prochaines lignes se consacrent à discuter à la fois des implications théoriques et managériales de la présente recherche.

### 5.2.1. Implications théoriques

En ce qui concerne l'AEE, les résultats contribuent à approfondir la théorie de l'auto-efficacité. Ils révèlent une perspective nuancée sur les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat en montrant que l'amélioration de l'AEE n'est pas systématique dans tous les contextes (Oosterbeek et al., 2010). Contrairement à ce que suggère traditionnellement la théorie (Liu et al., 2019; Zhao et al., 2005), ces résultats indiquent que l'influence de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE est plus complexe et dépend de plusieurs facteurs, y compris les approches pédagogiques.

L'analyse de l'effet des pédagogies expérientielles par rapport aux pédagogies classiques sur l'AEE apporte une perspective importante à la théorie de l'auto-efficacité. Les résultats de la recherche montrent que les pédagogies expérientielles peuvent être particulièrement bénéfiques pour certaines dimensions de l'AEE, telles que la reconnaissance des opportunités, la définition de l'entreprise et les compétences financières, tandis que les méthodes classiques ne parviennent pas à les améliorer aussi efficacement. Ce constat s'aligne sur les travaux de Bandura (1977), qui montrent que les expériences de maîtrise sont essentielles au développement de l'auto-efficacité. Dans le contexte de l'entrepreneuriat, cela se traduit par la participation active à des activités entrepreneuriales réelles, ce qui favorise une meilleure compréhension et une confiance accrue dans des compétences spécifiques (Koropogui et al., 2024).

Cependant, la recherche montre aussi que les pédagogies classiques, bien que plus théoriques, jouent un rôle important dans l'apprentissage entrepreneurial. Les analyses qualitatives ont montré que les étudiant·e·s ayant suivi des cours d'entrepreneuriat basés sur ces pédagogies ont amélioré leurs connaissances, bien que ces connaissances ne se soient pas traduites en AEE. Ainsi, les connaissances transmises dans les cours peuvent avoir un impact direct sur l'identité de carrière des personnes étudiantes, indépendamment de la manière dont elles sont transmises (Wilson et al., 2007).

Les résultats soulignent également la supériorité des méthodes expérientielles sur les méthodes classiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat dans certaines conditions. Elles améliorent non seulement l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière, mais également l'AEE. Cette conclusion s'aligne sur la théorie de l'auto-efficacité, qui indique que l'AEE est une base importante pour le développement des intentions et des actions entrepreneuriales (Kickul et D'Intino, 2005; Newman et al., 2019). Il est donc important d'adopter des pédagogies expérientielles pour améliorer l'AEE et, *in fine*, augmenter le nombre de personnes qui se lancent dans l'entrepreneuriat. Cependant, il convient de noter que ces pédagogies exigent une implication accrue des étudiant·e·s et des enseignant·e·s, en plus d'une coordination et d'une correction rigoureuses, ce qui peut poser des défis dans des contextes comme celui de la Guinée (Neck et Corbett, 2018).

En ce qui concerne l'identité entrepreneuriale, les conclusions de la recherche contribuent à l'élargissement de la théorie de l'identité. Elles montrent que l'environnement éducatif et en particulier les programmes d'entrepreneuriat, jouent un rôle déterminant dans le façonnement de l'identité entrepreneuriale. Ce processus est en adéquation avec la théorie de l'identité de rôle proposée par Stryker (1980), selon laquelle les individus s'identifient à des rôles spécifiques en fonction de leurs interactions au sein de différents réseaux sociaux. La présente recherche montre également que le contenu des cours d'entrepreneuriat, en présentant l'entrepreneuriat comme une option de carrière viable, peut remodeler l'identité entrepreneuriale des étudiant·e·s (Celuch et al., 2017; Nabi et al., 2010).

En outre, l'importance des mentors et modèles dans le développement de l'identité entrepreneuriale met en évidence le rôle de l'apprentissage vicariant et de la persuasion verbale comme sources d'auto-efficacité et d'identité (voir Newbery et al., 2018). Selon Bandura (1977), l'apprentissage par observation est une composante clé de l'auto-efficacité, ce qui se répercute sur la manière dont les étudiant·e·s se perçoivent et leur capacité à adopter et réussir dans des rôles entrepreneuriaux.

Les résultats en rapport avec l'influence des méthodes pédagogiques sur l'identité entrepreneuriale offrent des perspectives enrichissantes sur la manière dont l'enseignement en entrepreneuriat façonne l'identité de carrière des étudiant·e·s. Ils montrent que les approches pédagogiques classiques et expérientielles sont toutes deux efficaces pour développer l'identité entrepreneuriale. Ce constat suggère que la compréhension théorique de l'entrepreneuriat, même en l'absence d'expérience pratique directe, peut jouer un rôle important dans la façon dont les étudiant·e·s se perçoivent et s'identifient en tant qu'entrepreneur·e·s (Gregori et al., 2021).

En ce qui concerne la cristallisation de carrière, les résultats montrent que c'est l'expérience éducative globale en entrepreneuriat, plutôt que l'approche pédagogique spécifique, qui est déterminante dans la clarté et la précision des objectifs de carrière des personnes étudiantes. Cette découverte souligne que l'exposition à l'entrepreneuriat joue un rôle clé dans la conception de leur future carrière professionnelle. Cette perspective s'inscrit dans la théorie de l'identité, qui soutient que l'identité de carrière se forme à travers l'expérience et l'interaction sociale (Stets et Burke, 2000). L'expérience éducative dans l'entrepreneuriat offre aux étudiant·e·s l'opportunité d'explorer et de clarifier leur identité de carrière (Stets et Cast, 2007). Il s'ensuit que l'exposition à l'entrepreneuriat, par le biais de cours ou d'activités, peut stimuler la cristallisation de carrière en offrant un cadre pour explorer, expérimenter et affiner les objectifs professionnels (Dobrow et Higgins, 2005). En effet, les expériences éducatives globales en entrepreneuriat, qu'elles soient expérientielles ou classiques, peuvent influencer la façon dont les étudiant·e·s envisagent leur future carrière. Ainsi, l'identité se forme à travers l'apprentissage, l'expérimentation et l'exploration de rôles (Nielsen et Gartner, 2017).

Par ailleurs, l'importance accordée aux expériences théoriques et conceptuelles dans la formation de l'identité de carrière élargit la portée de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Elle suggère que la compréhension théorique de l'entrepreneuriat, tout autant que la pratique, peut influencer la perception

des étudiant·e·s relativement à leur identité de carrière. Dans cette perspective, la présente recherche reconnaît l'importance des contenus théoriques, indiquant que même sans expérience pratique directe, l'apprentissage des fondamentaux, des défis et des opportunités dans le domaine de l'entrepreneuriat permet aux étudiant·e·s de construire une compréhension solide de cette carrière et *in fine* influence la clarté de leurs objectifs de carrière, surtout en lien avec l'entrepreneuriat.

### **5.2.2. Implications managériales**

Les résultats de la présente recherche ont des implications pratiques pour l'éducation à l'entrepreneuriat en général et dans le contexte de la Guinée en particulier. L'étude a montré qu'en général, l'éducation à l'entrepreneuriat est efficace pour développer les indicateurs liés à la carrière, notamment l'identité entrepreneuriale et la clarification des objectifs de carrière. Ainsi, avec un contexte caractérisé par des opportunités d'emploi limitées dans des pays comme la Guinée, l'introduction de l'entrepreneuriat dans le cursus universitaire pourrait être une bonne voie pour améliorer l'employabilité des diplômés universitaires par le biais d'activités entrepreneuriales. Comme l'indique Kantis et al. (2020), cela pourrait avoir des effets à long terme, surtout que les offres d'emplois restent limitées en contexte guinéen.

De plus, bien que les résultats de cette recherche montrent que les pédagogies expérientielles et classiques sont équivalentes pour renforcer l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière, ils suggèrent également que les pédagogies expérientielles sont plus efficaces pour renforcer l'AEE (du moins quelques dimensions). En conséquence, il est souhaitable de les privilégier dans l'enseignement. En effet, elles encouragent la participation active des étudiant·e·s, les impliquent dans des activités pratiques, et leur permettent de développer des compétences entrepreneuriales variées. De ce fait, les institutions éducatives devraient investir dans des approches pédagogiques expérientielles, même si ces dernières sont plus exigeantes en termes de ressources et de préparation (Hilliard, 2021).

Par ailleurs, en accord avec les récents travaux de Koropogui et al. (2024), il est important d'adapter l'éducation à l'entrepreneuriat aux besoins spécifiques des personnes formées ainsi que de leur niveau d'avancement dans le processus entrepreneurial qui est à la fois complexe et non linéaire (Davidsson et Gruenhagen, 2021). Cela est d'autant important que les personnes étudiantes qui prennent les cours d'entrepreneuriat peuvent se trouver à différentes étapes, comme entrepreneur·e·s potentiel·le·s, naissant·e·s ou établi·e·s (Gartner et al., 2004; Reynolds, 2000) ou avoir des motivations différentes en entrant dans un cours d'entrepreneuriat (Sá et Holt, 2019). Pour ainsi répondre à leurs besoins variés, les institutions d'enseignement pourraient envisager de proposer au moins deux type cours. Un premier cours pourrait se focaliser sur l'initiation et d'exploration de la carrière entrepreneuriale. Celui-ci pourrait leur permettre d'évaluer leurs intérêts pour la carrière entrepreneuriale. Un deuxième cours pourrait quant à lui viser le développement des capacités entrepreneuriales. Celui-ci devrait alors être délivré en impliquant les personnes étudiantes dans la pratique entrepreneuriale durant leur formation. Par ailleurs, les autorités doivent mettre l'accent sur la formation et le soutien aux personnes étudiantes avancées dans le processus entrepreneurial, pour les amener à avancer dans les différentes phases du processus entrepreneurial (Dimov et Pistrui, 2022; Ratinho et al., 2020).

En outre, l'étude a montré que l'interaction directe ou indirecte entre les personnes étudiantes et les acteurs et actrices de l'écosystème entrepreneurial joue un rôle important dans le renforcement de l'identité entrepreneuriale et la clarification des objectifs de carrière. Ainsi, la collaboration avec l'écosystème entrepreneurial est importante pour améliorer l'apprentissage. Les partenariats avec des entreprises, des incubateurs, et des réseaux d'entrepreneur·e·s peuvent offrir des expériences pratiques enrichissantes, telles que des stages et des projets collaboratifs, qui renforcent l'apprentissage (Rasmussen et Sørheim, 2006). Les politiques publiques devraient encourager ces collaborations, ainsi que les initiatives innovantes en éducation à l'entrepreneuriat (voir Foliard, 2021).

Cependant, il est important de noter que les pédagogies expérientielles exigent une implication accrue des étudiant·e·s et des enseignant·e·s, en plus d'une coordination rigoureuse, ce qui peut poser des défis dans des contextes comme celui de la Guinée (Neck et Corbett, 2018). Aussi, les autorités doivent être prêtes à investir dans ces approches, tout en gérant les contraintes organisationnelles et logistiques (Bae et al., 2014). Par ailleurs, les enseignant·e·s doivent recevoir une formation continue pour maîtriser ces méthodes. De plus, des groupes plus petits et des activités interactives sont nécessaires pour rendre ces pédagogies efficaces (Neck et Greene, 2011).

Un autre aspect important est relatif à la contribution des approches pédagogiques expérientielles à améliorer la présence et la participation des personnes étudiantes au cours. La nature active et immersive du cours au sein du groupe de traitement a motivé les personnes étudiantes à ne pas s'absenter. Bien que le cours ait été programmé un moment moins attrayant pour elles, les retours des étudiant·e·s montrent que ces approches peuvent susciter l'intérêt et l'engagement, malgré un horaire moins favorable (fin de semaine). Cette constatation souligne une contribution managériale importante. L'utilisation de pédagogies expérientielles peut transformer la dynamique de participation dans les cours. Elle met en évidence le potentiel des approches expérientielles pour stimuler l'engagement des étudiant·e·s. Les pédagogies expérientielles, en offrant des expériences d'apprentissage plus interactives et pratiques, peuvent motiver les étudiant·e·s à assister et à participer activement.

### 5.3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien qu'apportant de précieux enseignements, la présente étude n'est pas exempte de limites. Premièrement, le chercheur lui-même a enseigné le cours auprès du groupe de traitement, ce qui pourrait introduire un biais. De plus, le fait de se sentir observé·e (sujet d'une étude) a peut-être introduit un biais de désirabilité sociale, de

sorte que les étudiant·e·s auraient pu vouloir montrer qu'ils et elles avaient progressé positivement. Cependant, des précautions ont été prises pour minimiser ces biais. Le chercheur a utilisé un questionnaire électronique auto-administratif et a rassuré les étudiant·e·s que leur participation ou non n'entraînerait aucune répercussion sur leurs notes pour le cours. Ils et elles étaient libres de participer ou non à l'étude. En outre, les données du posttest des participant·e·s aux deux phases (avant/après) ont été comparées à celles des participant·e·s au posttest uniquement. Ces tests n'ont révélé aucune différence significative.

Deuxièmement, il se pourrait qu'il y ait un biais de non-réponse ou d'attrition dans les données. En effet, dans la stratégie d'analyse, seules les personnes ayant participé aux deux collectes (avant et après) ont été retenues. Les personnes ayant répondu seulement à l'une, ou à l'autre, ou même celles n'ayant pas répondu, ont été exclues. Cette exclusion pourrait introduire un biais de non-réponse ou d'attrition. Pour atténuer ce biais, les cas complets retenus pour les analyses ont été comparés avec ceux qui n'ont participé qu'au prétest. Les résultats ont montré des différences significatives sur le sexe. En réponse à cette constatation, un poids de pondération a été utilisé pour traiter ce biais. Bien que cette approche ait minimisé l'effet potentiel de cette limite, il reste possible que d'autres facteurs non mesurés aient pu influencer les résultats.

Troisièmement, la participation accrue suscitée par les pédagogies expérientielles contrairement à ce qui s'est passé avec le groupe témoin pourrait constituer une limite. En contexte guinéen, il existe une culture de non-participation dans les cours, avec un absentéisme et un désengagement notables surtout pour les cours théoriques et ceux enseignés les fins de semaines. Dans le cours expérientiel, cette dynamique a changé, suscitant une participation accrue. Cela a constitué une contribution managériale intéressante. Cependant, dans le groupe témoin, il se pourrait que le désengagement ait pu affecter leur participation et le développement de leur AEE au travers des exposés magistraux. Ainsi, les résultats en rapport avec l'AEE

pourraient ne pas être du fait de la pédagogie, mais plutôt du fait d'avoir assisté au cours et y être impliqué.

Quatrièmement, l'étude utilise une stratégie de recherche quasi-expérimentale. Étant donné que les participants n'ont pas été aléatoirement répartis entre les deux groupes (traitement et témoin), il est possible que les effets observés soient influencés par des facteurs externes qui échappent au contrôle de l'expérimentation. Afin de minimiser ce biais, des données sociodémographiques ont été recueillies lors du prétest. Ces données ont permis de vérifier l'existence de différences initiales entre les groupes. Les variables où des différences ont été identifiées ont été intégrées comme variables de contrôle dans les analyses. Néanmoins, il est possible que ces différences aient pu jouer dans les résultats obtenus.

Cinquièmement, l'étude a évalué l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur différentes variables en comparant les mesures prises avant et après l'intervention. Cela concerne spécifiquement les hypothèses H1a, H1b et H1c. Cette méthode pourrait introduire un biais dans l'estimation des effets, car elle ne prend pas en compte un groupe témoin non-exposé à l'éducation à l'entrepreneuriat. Un tel groupe aurait permis une comparaison plus rigoureuse et aurait renforcé la validité des conclusions concernant l'influence de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Cependant, les contraintes pratiques liées au contexte de l'étude ont rendu impossible l'intégration d'un groupe témoin de cette nature. Les groupes de personnes étudiantes ont été constitués indépendamment de l'intervention du chercheur, qui par ailleurs agissait en qualité d'assistant d'enseignement sous la coordination d'un professeur titulaire du cours. Autant dans le groupe de traitement que dans le groupe témoin, il n'y avait qu'une seule classe (groupe). De plus, le choix d'un autre groupe de personnes étudiantes d'autres programmes pour servir de groupe témoin n'était pas judicieux. En effet, celles-ci pourraient grandement différer des deux groupes de traitement qu'il serait possible de

constituer alors. Malgré cette limitation, les résultats obtenus offrent de précieux enseignements, bien que l'interprétation de ces derniers doive être faite avec prudence.

Sixièmement, les effets observés ont été testés sur une courte période, soit 45 heures sur une période de quatre mois. Cette durée, bien que suffisante pour observer certains changements, pourrait ne pas permettre de capter des transformations plus profondes dans l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière des étudiant·e·s. De plus, l'étude ne s'est pas penchée sur les effets à long terme de l'éducation à l'entrepreneuriat. Toutefois, cette limitation temporelle ne diminue pas la pertinence des observations faites durant cette période. Elle souligne plutôt la nécessité de mener des recherches longitudinales pour approfondir la compréhension des effets à long terme de l'éducation à l'entrepreneuriat.

Septièmement, l'identité entrepreneuriale ainsi que la cristallisation de carrière ont été mesurées à partir de l'adaptation d'échelles existantes. Ce choix n'est pas sans conséquence, car les adaptations d'échelles existantes peuvent entraîner une perte de validité ou de fiabilité des mesures, ce qui pourrait affecter la précision des résultats (DeVellis et Thorpe, 2021). Cependant, des mesures ont été prises pour réduire ce potentiel biais. Tout d'abord, les ajustements ont été apportés en s'assurant que les items reflétaient de manière adéquate les construits étudiés. De plus, des techniques de validation ont été utilisées pour évaluer la fiabilité des mesures adaptées. Les résultats de ces tests ont été prometteurs.

Huitièmement, parmi les personnes étudiant·e·s des deux groupes, certain·e·s étaient des entrepreneur·e·s naissant·e·s tandis que d'autres étaient des entrepreneur·e·s potentiel·le·s. Comme le suggèrent Koropogui et al. (2024), ces différentes catégories d'entrepreneur·e·s ont des besoins distincts, et les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat pourraient varier en fonction des variables dépendantes utilisées. Une approche prudente aurait pu être de retirer les entrepreneur·e·s naissant·e·s de l'analyse

des données. Cependant, cela aurait considérablement réduit la taille de l'échantillon et aurait affecté la puissance statistique des tests effectués. Pour pallier cette lacune, la variable permettant de distinguer les entrepreneur·e·s naissant·e·s des entrepreneur·e·s potentiel·le·s a été intégrée comme variable de contrôle dans les différentes analyses.

#### 5.4. PISTES FUTURES DE RECHERCHE

Les résultats de la présente étude ainsi que les limites soulignées ouvrent la voie à d'autres travaux de recherche. Premièrement, sachant que l'étude porte sur un contexte économique et culturel particulier, il serait pertinent d'étendre les présents résultats à différents pays, en particulier dans d'autres économies en développement, pour examiner comment les contextes culturels et socio-économiques influencent l'efficacité des pédagogies expérientielles en éducation à l'entrepreneuriat. Dans cette logique, les prochaines recherches pourraient cibler des pays en développement ayant une culture entrepreneuriale développée. Il pourrait s'agir de pays au sein desquels l'entrepreneuriat est valorisé comme bon choix de carrière. Cela pourrait aussi concerner les pays au sein desquels les médias accordent une attention particulière et relatent les succès des entrepreneur·e·s locaux/locales. De telles recherches pourraient permettre de déterminer si la culture entrepreneuriale peut influencer les résultats observés. Ainsi, il serait possible d'examiner comment les attitudes, les valeurs et les perceptions liées à l'entrepreneuriat peuvent moduler l'impact des interventions pédagogiques.

Deuxièmement, sachant que la présente étude n'a pas pu explorer le développement de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière en absence de l'éducation à l'entrepreneuriat, il serait souhaitable que de futures recherches utilisent une stratégie de recherche expérimentale factorielle avec trois groupes. Il s'agirait de constituer deux groupes de traitement et un groupe témoin. Le premier groupe de traitement serait exposé à l'éducation à l'entrepreneuriat au

travers des pédagogies expérientielles. Le deuxième groupe de traitement quant à lui serait exposé à l'éducation à l'entrepreneuriat au travers des pédagogies classiques. Le groupe témoin quant à lui ne serait pas exposé à l'éducation à l'entrepreneuriat. En le faisant, ces recherches pourraient rigoureusement aider à comprendre l'efficacité de l'éducation à l'entrepreneuriat d'une part et celle des approches pédagogiques d'autre part.

Troisièmement, de futures recherches pourraient ambitionner examiner les effets à long terme de l'éducation à l'entrepreneuriat ainsi que des pédagogies expérientielles sur le développement de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale et l'identité de carrière. Dans cette perspective, elles pourraient intégrer un aspect longitudinal en collectant des données quelques temps après l'intervention. De plus, ces études pourraient en ce moment examiner comment l'identité entrepreneuriale se traduit en passage à l'action.

Quatrièmement, de futures recherches pourraient examiner comment l'assiduité et l'engagement des personnes étudiantes dans le cours influencent le développement de l'AEE, de l'identité entrepreneuriale et de la cristallisation de carrière. Cela pourrait impliquer de mesurer et de contrôler activement la participation des étudiant·e·s dans les deux groupes, en particulier dans le groupe témoin, afin de garantir que les différences de résultats ne sont pas simplement dues à une participation accrue dans le groupe de traitement. Cela pourrait impliquer de tenir une liste de présence au cours ou de collecter à posteriori le nombre de séances auxquelles les personnes étudiantes ont participé.

## CONCLUSION

La présente étude examinait les impacts de l'éducation à l'entrepreneuriat ainsi que des pédagogies expérientielles sur le développement de l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière des étudiant·e·s en Guinée. L'étude poursuivait deux objectifs. Premièrement, elle visait à évaluer les impacts de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'amélioration de l'AEE des étudiants, leur identité entrepreneuriale et la cristallisation de leur carrière. Dans cette perspective, elle analyse la contribution des pédagogies expérientielles au renforcement de ces effets. Deuxièmement, l'étude visait à explorer et analyser les perceptions des étudiants sur l'efficacité de l'approche pédagogique utilisée ainsi que sa contribution à l'amélioration de leur AEE, identité entrepreneuriale et cristallisation de carrière.

Les résultats de cette recherche apportent des éclairages à la fois nouveaux et précieux en éducation à l'entrepreneuriat en ce qui concerne l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière. Elle se distingue en comparant l'efficacité de deux approches pédagogiques différentes sur ces différentes variables liées à la carrière entrepreneuriale. Globalement, les résultats montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat est efficace pour le choix de carrière indépendamment de la pédagogie adoptée. Cette efficacité transparaît à travers les améliorations observées dans l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière des personnes étudiantes. Ces résultats suggèrent que l'éducation à l'entrepreneuriat contribue de manière positive à la formation et à la clarté de l'identité de carrière des étudiant·e·s en Guinée. Il s'ensuit que l'exposition à l'entrepreneuriat, qu'elle soit théorique ou pratique, contribue à clarifier les objectifs de carrière des étudiant·e·s et à l'orienter vers l'entrepreneuriat. Ainsi, les cours d'entrepreneuriat semblent favoriser une identification plus forte à l'entrepreneuriat, que ce soit à travers des expériences directes, des interactions avec l'écosystème entrepreneurial ou avec des contenus théoriques enseignés au travers la narration du parcours et de la réussite d'entrepreneur·e·s locaux·les. En fait, peu

importe la stratégie pédagogique utilisée, cela permet une progression sur ces dimensions.

En revanche, pour le développement de l'AEE, l'utilisation des pédagogies expérientielles est essentielle. Ces méthodes, en impliquant activement les étudiant·e·s dans des projets réels et des simulations pratiques, contribuent significativement à renforcer la confiance en leurs capacités entrepreneuriales. Cette approche pédagogique permet aux apprenant·e·s de se confronter directement aux défis de l'entrepreneuriat (Pittz, 2014), favorisant ainsi une compréhension approfondie et une auto-évaluation réaliste de leurs compétences. En outre, l'expérience pratique acquise par ces méthodes s'avère importante pour cultiver un sens de l'AEE, un élément clé pour la prise d'initiative et la persévérance dans les démarches entrepreneuriales conformément à la théorie de Bandura (1977).

Par ailleurs, cette étude se distingue des travaux antérieurs en adoptant une approche différente. Contrairement à de nombreuses études précédentes qui se concentrent principalement sur les impacts généraux de l'éducation à l'entrepreneuriat (Koropogui et al., 2024), cette recherche met en lumière la façon dont les approches expérientielles et classiques affectent spécifiquement l'AEE. Elle révèle que certains aspects de l'AEE, comme la reconnaissance des opportunités ou la planification, peuvent être plus efficacement développés à travers des méthodes expérientielles, fournissant ainsi une perspective plus nuancée et détaillée.

De plus, cette recherche aborde la formation de l'identité entrepreneuriale d'une manière nouvelle, en comparant l'effet d'approche pédagogique différentes. À notre connaissance, les travaux antérieurs n'ont pas abordé le sujet en procédant à cette comparaison (Koropogui et al., 2024). Cette comparaison a permis de démontrer que l'identité entrepreneuriale peut être influencée tant par les expériences pratiques immersives que par la compréhension théorique, élargissant ainsi la perspective sur la

manière dont les rôles et les auto-perceptions sont construits dans l'éducation à l'entrepreneuriat.

En sus, très peu d'études se sont penchées à examiner l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la cristallisation de carrière (Koropogui et al., 2024). En examinant l'effet des pédagogies expérientielles et classiques sur la cristallisation de carrière, cette étude ajoute une dimension importante à la littérature sur l'éducation à l'entrepreneuriat. Elle révèle que les méthodes pédagogiques, qu'elles soient expérientielles ou classiques, ne montrent pas de différences significatives en termes d'efficacité sur la clarté des objectifs de carrière en contexte de la Guinée, où la connaissance d'un entrepreneur dans l'entourage et la valorisation de la carrière pourraient être moins marquée qu'ailleurs. Cela met en évidence que l'impact de l'éducation entrepreneuriale sur la cristallisation de carrière peut être indépendant de la méthode pédagogique utilisée dans ce contexte, remettant en question les hypothèses préexistantes sur les avantages supérieurs des approches expérientielles dans ce domaine.

En outre, cette recherche, se distingue par son approche méthodologique unique basée sur un devis de recherche mixte. L'emploi d'une stratégie quasi-expérimentale, couplée à une étude de cas multiple, a permis d'examiner de manière approfondie l'impact des méthodes pédagogiques sur l'AEE, l'identité entrepreneuriale et la cristallisation de carrière des étudiant·e·s. La dimension quasi-expérimentale de l'étude a fourni une évaluation rigoureuse de l'efficacité des méthodes pédagogiques expérientielles par rapport aux méthodes classiques pour améliorer l'AEE. Cette approche a offert des données quantitatives précieuses pour analyser l'impact direct de ces méthodes sur les variables étudiées. En parallèle, l'étude de cas multiple a enrichi cette analyse en apportant des perspectives qualitatives détaillées. Cette méthode a permis de saisir le vécu et les perceptions des étudiant·e·s, offrant ainsi une compréhension plus nuancée et contextualisée des effets de l'éducation à l'entrepreneuriat.

L'utilisation de cette approche mixte s'est avérée particulièrement pertinente dans le domaine de l'éducation à l'entrepreneuriat. Elle a permis de surmonter les défis communs aux recherches en éducation, notamment la difficulté d'isoler et d'interpréter les effets spécifiques des différentes méthodes pédagogiques. Par conséquent, cette recherche offre non seulement des enseignements précieux sur l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat dans le contexte guinéen mais établit également un modèle méthodologique robuste et nuancé, applicable à d'autres contextes et domaines d'étude.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abaho, E., Olomi, D. R., et Urassa, G. C. (2015). Students' entrepreneurial self-efficacy : Does the teaching method matter? *Education + Training*, 57(8/9), 908-923. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-02-2014-0008>
- Acs, Z. J., Szerb, L., et Autio, E. (2018). *Global Entrepreneurship and Development Index 2018*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-26730-2>
- Agence pour la promotion des investissements privés. (2020). *Etude sur la mortalité des entreprises en Guinée* [Rapport d'enquête]. APIP.
- Aguipe. (2019). *Annuaire statistique de l'emploi en 2018*. [https://www.stat-guinee.org/images/Documents/Publications/SSN/aguipe/Annuaire/Annuaire\\_2018\\_AGUIPE\\_opt.pdf](https://www.stat-guinee.org/images/Documents/Publications/SSN/aguipe/Annuaire/Annuaire_2018_AGUIPE_opt.pdf)
- Ahn, J.-H. (2008). Application of the Experiential Learning Cycle in Learning from a Business Simulation Game. *E-Learning*, 5(2), 146-156. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2008.5.2.146>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113-1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I., et Fishbein, M. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior* (1 edition). Pearson.
- Akella, D. (2010). Learning together : Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization; Lyndfield*, 16(1), 100-112.
- Akpochafo, G., et Aliko, I. (2018). Perceived Impact of Entrepreneurship Education on Career Development among Undergraduates in South-South Universities in Nigeria : Implication for Counselling. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 102-108. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n3p102>
- Allard-Poesi, F., et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. In R. A. Thiétart, *Méthodes de recherche en management* (4è édition, p. 14-46). Dunod.

- Aloulou, W. J. (2016). Predicting entrepreneurial intentions of freshmen students from EAO modeling and personal background : A Saudi perspective. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*, 8(2), 180-203. <https://doi.org/10.1108/JEEE-09-2015-0050>
- Apip. (2019). *Statistiques des créations d'entreprises à l'APIP de janvier 2014 à février 2019*. Agence de Promotion des Investissements Privés.
- Arbaugh, J. B., Hwang, A., McNally, J. J., Fornaciari, C. J., et Burke-Smalley, L. A. (2021). Discerning citation patterns in dominant BME literature streams : Lessons for BME scholars. *Organization Management Journal*, 18(3/4), 145-172. <https://doi.org/10.1108/OMJ-06-2020-0967>
- Arshad, M., Saleem, S., Raouf, R., et Sultana, N. (2021). The impact of media on entrepreneurship participation : A cross-country panel data analysis. *The Bottom Line*, 34(2), 124-142. <https://doi.org/10.1108/BL-01-2020-0003>
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The Relationship between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions : A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 217-254. <https://doi.org/10.1111/etap.12095>
- Baker, T., et Powell, E. E. (2020). Founder identity theory. In M. M. Gielnik, M. S. Cardon, & M. Frese (Éds.), *The psychology of entrepreneurship—New perspective* (p. 164-181). Routledge.
- Balan, P., Maritz, A., et McKinlay, M. (2018). A structured method for innovating in entrepreneurship pedagogies. *Education + Training*, 60(7/8), 819-840. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2017-0064>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Englewood cliffs, NJ: prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). Social cognitive theory for personal and social change by enabling media. In *Entertainment-education and social change* (p. 97-118). Routledge.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.

- Bandura, A., et Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(5), 805-814.  
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Banque mondiale. (2019). *L'emploi, la productivité et l'inclusion des jeunes* (p. 65) [Note politique]. Banque mondiale.  
<http://documents1.worldbank.org/curated/en/404271578493855609/pdf/Note-de-Politique.pdf>
- Banque mondiale. (2021). *Ratio de la population pauvre en fonction du seuil de pauvreté national (% de la population)—Guinea* [Institutionnel]. Banque mondiale - Données.  
<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.NAHC?locations=GN>
- Barlatier, P.-J. (2018). *Les études de cas* (p. 126-139). EMS Editions.
- Barrett, T. C., et Tinsley, H. E. (1977a). Vocational self-concept crystallization and vocational indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 24(4), 301-307.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.24.4.301>
- Barrett, T. C., et Tinsley, H. E. A. (1977b). Measuring vocational self-concept crystallization. *Journal of Vocational Behavior*, 11(3), 305-313.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(77\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(77)90026-4)
- Barrios, A., Reficco, E., et Taborda, R. (2019). Training effects on subsistence entrepreneurs' hope and goal attainment. *Education + Training*, 61(7/8), 895-917. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2018-0172>
- Barry, M. G. (2016). *L'insertion des diplômés en Guinée : Processus et contraintes*. Harmattan.
- Béchar, J.-P., et Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship Education Research Revisited : The Case of Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22-43. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.16132536>
- Béchar, J.-P., et Gregoire, D. (2009). Archétypes d'innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur de l'entrepreneuriat : Modèle et illustrations. *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 8(2), 35-56.
- Bédard, D., Bibeau, J., Pilon, C., et Turgeon, A. (2020). L'espace expérientiel (E<sup>2</sup>) : Une pédagogie interactive. *Les Annales de QPES*, 1(1).  
[https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales\\_QPES/article/view/55803](https://ojs.uclouvain.be/index.php/Annales_QPES/article/view/55803)

- Bell, R. (2008). Utilization of problem-based learning in an entrepreneurship business planning course. *New England Journal of Entrepreneurship*, 11(1), 53-62. <https://doi.org/10.1108/NEJE-11-01-2008-B004>
- Bell, R. (2019). Predicting entrepreneurial intention across the university. *Education + Training*, 61(7/8), 815-831. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2018-0117>
- Bell, R., et Bell, H. (2016a). An enterprise opportunity for entrepreneurial students : Student enterprise development and experience assessed through the student voice. *Education + Training*, 58(7/8), 751-765. <https://doi.org/10.1108/ET-12-2014-0150>
- Bell, R., et Bell, H. (2016b). Replicating the Networking, Mentoring and Venture Creation Benefits of Entrepreneurship Centres on a Shoestring : A Student-Centered Approach to Entrepreneurship Education and Venture Creation. *Industry and Higher Education*, 30(5), 334-343. <https://doi.org/10.1177/0950422216660921>
- Bell, R., et Bell, H. (2020). Applying educational theory to develop a framework to support the delivery of experiential entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(6), 987-1004. <https://doi.org/10.1108/JSBED-01-2020-0012>
- Bellache, K. (2018). *Le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat au Maroc : Cas d'INCO Scholar Incubateur universitaire d'entreprises sociales* [Mémoire de master]. Université de Rennes 1.
- Benbasat, I., Goldstein, D. K., et Mead, M. (1987). The case research strategy in studies of information systems. *MIS quarterly*, 369-386.
- Bergsteiner, H., et Avery, G. C. (2014). The Twin-Cycle Experiential Learning Model : Reconceptualising Kolb's Theory. *Studies in Continuing Education*, 36(3), 257-274.
- Bessièrè, V., et Pouget, J. (2012). Excès de confiance et création d'entreprise : Une synthèse des approches cognitives. *Finance Contrôle Stratégie*, 15(4), Article 15-4. <https://doi.org/10.4000/fcs.1209>
- Bhatia, R., et Bhatia, A. (2019). Assiduous study on experiential learning in entrepreneurship education with reference to higher education in India. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(11), 2773-2778.
- Bibeau, J., et Meilleur, R. (2022a). Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : Mise en mouvement des parties prenantes à la relation. *Entreprendre Innover*, 52(1), 55-65.

- Bibeau, J., et Meilleur, R. (2022b). Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (2) : Vers une performance bienveillante et négociée. *Entreprendre Innover*, 52(1), 66-76.
- Bibeau, J., et Meilleur, R. (2022c). Sens et Dialogue : Forces motrices d'un modèle pédagogique innovant. *Entreprendre & Innover*, 52(1), 16-27. <https://doi.org/10.3917/entin.052.0016>
- Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas : The case for intention. *Academy of management Review*, 13(3), 442-453.
- Bird, B. (2015). Entrepreneurial Intentions Research : A Review and Outlook. *International Review of Entrepreneurship*, 13(3), 143-168.
- Blenker, P., Trolle Elmholdt, S., Hedeboe Frederiksen, S., Korsgaard, S., et Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research : A review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-715. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2014-0066>
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., et Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.196>
- Boissin, J.-P., Chollet, B., et Emin, S. (2009). Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : Un test empirique. *M@n@gement*, Vol. 12(1), 28-51.
- Boud, D., Keogh, R., et Walker, D. (1985). Promoting reflection in Learning : A model. In D. Boud, R. Keogh, et D. Walker (Éds.), *Reflection : Turning experience into learning*. Routledge Falmer.
- Bruton, G. D., Zahra, S. A., et Cai, L. (2018). Examining Entrepreneurship Through Indigenous Lenses. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 42(3), 351-361. <https://doi.org/10.1177/1042258717741129>
- Buli, B. M., et Yesuf, W. M. (2015). Determinants of entrepreneurial intentions. *Education + Training*, 57(8/9), 891-907. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-10-2014-0129>
- Burke, P. J. (1980). The self : Measurement requirements from an interactionist perspective. *Social psychology quarterly*, 43(1), 18-29.
- Bwisa, H. M. (2010). Towards the improvement of entrepreneurship education in africa. *JKUAT Annual Scientific Conference Proceedings*, 426-442.

- Campos, F., Frese, M., Goldstein, M., Iacovone, L., Johnson, H. C., McKenzie, D., et Mensmann, M. (2017). Teaching personal initiative beats traditional training in boosting small business in West Africa. *Science*, 357(6357), 1287-1290. <https://doi.org/10.1126/science.aan5329>
- Canziani, B., Welsh, D. H. B., Hsieh, Y. (Jerrie), et Tullar, W. (2015). What Pedagogical Methods Impact Students' Entrepreneurial Propensity? *Journal of Small Business Strategy*, 25(2), 97-113.
- Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., et Drnovsek, M. (2009). The Nature and Experience of Entrepreneurial Passion. *Academy of Management Review*, 34(3), 511-532. <https://doi.org/10.5465/AMR.2009.40633190>
- Carr, J. C., et Sequeira, J. M. (2007). Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent : A Theory of Planned Behavior approach. *Journal of Business Research*, 60(10), 1090-1098. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.12.016>
- Carson, K. D., et Bedeian, A. G. (1994). Career Commitment : Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Vocational Behavior*, 44(3), 237-262. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1017>
- Castra, M. (2012). Identité. *Sociologie*. <http://journals.openedition.org/sociologie/1593>
- Celuch, K., Bourdeau, B., et Winkel, D. (2017). Entrepreneurial identity : The missing link for entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 20(2), 1-17.
- Certo, S. C. (1975). Experiential Training Methodology, Traditional Training Methodology and Perceived Opportunity to Satisfy Human Needs. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*, 2. <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/2788>
- Chabé-Ferret, S., Dupont-Courtade, L., et Treich, N. (2017). Évaluation des politiques publiques : Expérimentation randomisée et méthodes quasi-expérimentales. *Economie prevision*, n° 211-212(2), 1-34.
- Chambard, O. (2013). La promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. Les enjeux d'une création lexicale. *Mots. Les langages du politique*, 102, Article 102. <https://doi.org/10.4000/mots.21374>
- Chang, J. Y. C., Benamraoui, A., et Rieple, A. (2014). Stimulating learning about social entrepreneurship through income generation projects. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 20(5), 417-437. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1108/IJEER-10-2012-0111>

- Chang, J. Y. C., et Rieple, A. (2013). Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 20(1), 225-241. <https://doi.org/10.1108/14626001311298501>
- Che, E. N. A., Jaiyeoba, H. B., et Yussof, S. A. (2019). The effects of students' entrepreneurial characteristics on their propensity to become entrepreneurs in Malaysia. *Education + Training*, 61(7/8), 1020-1037. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0229>
- Chen, S. H., Wang, W. T., et Lu, C. T. (2021). Exploring the development of entrepreneurial identity in a learning-by-doing entrepreneurial project environment. *Education & Training*, 63(5), 679-700. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0195>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Corbett, A. C. (2008). Experiential learning within the process of opportunity identification and exploitation. In R. Harrison & C. M. Leitch, *Entrepreneurial Learning : Conceptual Frameworks and Applications* (p. 120-140). Routledge.
- Costin, Y., O'Brien, M. P., et Hynes, B. (2022). Entrepreneurial education : Maker or breaker in developing students' entrepreneurial confidence, aptitude and self-efficacy? *Industry and Higher Education*, 36(3), 267-278. <https://doi.org/10.1177/09504222211040662>
- Cox, L. W., Mueller, S. L., et Moss, S. E. (2002). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(2), 229-245.
- Creed, P. A., Patton, W., et Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of career development*, 30, 277-294.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition). SAGE Publications.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., et Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(1), 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- Dakung, R. J., Orobia, L., Munene, J. C., et Balunywa, W. (2017). The role of entrepreneurship education in shaping entrepreneurial action of disabled students in Nigeria. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 29(4), 293-311. <https://doi.org/10.1080/08276331.2017.1312217>

- Daneshjoovash, S. K., et Hosseini, M. H. (2019). Evaluating impact of entrepreneurship education programs. *Education + Training*, 61(7/8), 781-796. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2017-0128>
- Davidsson, P., et Gruenhagen, J. H. (2021). Fulfilling the Process Promise : A Review and Agenda for New Venture Creation Process Research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 45(5), 1083-1118. <https://doi.org/10.1177/1042258720930991>
- Davis, D. (2019). How Sociology's Three Identity Theory Traditions Clarify the Process of Entrepreneurial Identity Formation. *Journal of Enterprising Culture*, 27(4), 355-384. <https://doi.org/10.1142/S0218495819500134>
- De Winnaar, K., et Scholtz, F. (2019). Entrepreneurial decision-making : New conceptual perspectives. *Management Decision*, 58(7), 1283-1300. <https://doi.org/10.1108/MD-11-2017-1152>
- Degeorge, J.-M., et Fayolle, A. (2011). Les étudiants français ont-ils la fibre entrepreneuriale ? *Entreprendre Innover*, n° 9-10(1), 21-28.
- Denanyoh, R., Adjei, K., et Nyemekye, G. E. (2015). Factors that impact on entrepreneurial intention of tertiary students in Ghana. *International Journal of Business and Social Research*, 5(3), 19-29.
- DeTienne, D. R., et Chandler, G. N. (2007). The Role of Gender in Opportunity Identification. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 365-386. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00178.x>
- DeVellis, R. F., et Thorpe, C. T. (2021). *Scale development : Theory and applications*. Sage publications.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J., et Dewey, E. (1915). *Schools of Tomorrow*. EP Dutton & Co.
- Diallo, M. S. (2020). Compréhension de la problématique de l'emploi et l'accompagnement des porteurs de projet d'auto-emploi en milieu contraint : Le contexte guinéen. *International Journal of Management Sciences*, 3(2), Article 2.
- Diarra, F. (2016). Saboutech, premier incubateur spécialisé de Guinée. *Forbes Afrique*. <https://forbesafrique.com/saboutech-premier-incubateur-specialise-de-guinee/>
- Dimov, D., et Pistrui, J. (2022). Entrepreneurship Education as a First-Person Transformation. *Journal of Management Inquiry*, 31(1), 49-53. <https://doi.org/10.1177/1056492620964592>

- Dobrow, S. R., et Higgins, M. C. (2005). Developmental networks and professional identity : A longitudinal study. *Career Development International*, 10(6/7), 567-583. <https://doi.org/10.1108/13620430510620629>
- Donnellon, A., Ollila, S., et Williams Middleton, K. (2014). Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 490-499. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.05.004>
- Doolittle, P. E., et Camp, W. G. (1999). Constructivism : The Career and Technical Education Perspective. *Journal of Career and Technical Education*, 16(1). <https://doi.org/10.21061/jcte.v16i1.706>
- Duval-Couetil, N., et Long, Z. (2014). Career impacts of entrepreneurship education : How and when students intend to utilize entrepreneurship in their professional lives. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 26(1), 63-87.
- Ebneyamini, S., et Sadeghi Moghadam, M. R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 160940691881795. <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Elfving, J., Brännback, M., et Carsrud, A. (2009). Toward A Contextual Model of Entrepreneurial Intentions. In A. L. Carsrud & M. Brännback (Éds.), *Understanding the Entrepreneurial Mind : Opening the Black Box* (p. 23-33). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0443-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0443-0_2)
- Enabel. (2019). *Enabel en Guinée : Programme de coopération gouvernementale Belgique—Guinée 2019-2023*. [https://www.enabel.be/sites/default/files/enabel\\_en\\_guinee\\_web.pdf](https://www.enabel.be/sites/default/files/enabel_en_guinee_web.pdf)
- Evou, J.-P., et Tagne, J. S. (2017). Curricula universitaires et entrepreneuriat des jeunes au Cameroun. *Revue africaine de management*, 2(2), 191-205.
- Faherty, A. (2015). Developing Enterprise Skills through Peer-Assessed Pitch Presentations. *Education + Training*, 57(3), 290-305. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2014-0013>
- Fairlie, R. W., et Holleran, W. (2012). Entrepreneurship training, risk aversion and other personality traits : Evidence from a random experiment. *Journal of Economic Psychology*, 33(2), 366-378. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.02.001>

- Falck, O., Heblich, S., et Luedemann, E. (2012). Identity and entrepreneurship : Do school peers shape entrepreneurial intentions? *Small Business Economics*, 39(1), 39-59. <https://doi.org/10.1007/s11187-010-9292-5>
- Fayolle, A. (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education : A general perspective* (Vol. 1). Edward Elgar Publishing.
- Fayolle, A., Barbosa, S. D., et Kickul, J. (2008). Une nouvelle approche du risque en création d'entreprise. *Revue française de gestion*, 185, 141-159.
- Fayolle, A., et Gailly, B. (2015). The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Attitudes and Intention : Hysteresis and Persistence. *Journal of Small Business Management*, 53(1), 75-93. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12065>
- Feagin, J. R., Orum, A. M., et Sjoberg, G. (Éds.). (1991). *A Case for the case study*. University of North Carolina Press.
- Fernández-Pérez, V., Montes-Merino, A., Rodríguez-Ariza, L., et Galicia, P. E. A. (2019). Emotional competencies and cognitive antecedents in shaping student's entrepreneurial intention : The moderating role of entrepreneurship education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 15(1), 281-305. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0438-7>
- Ferreras-Garcia, R., Hernández-Lara, A. B., et Serradell-López, E. (2019). Entrepreneurial competences in a higher education business plan course. *Education + Training*, 61(7/8), 850-869. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2018-0090>
- Fleck, E., et Teckchandani, A. (2020). Adopting an Immersive Experiential Approach to Entrepreneurship Education : A Review of the Experiential Entrepreneurship Curriculum. *Academy of Management Learning & Education*, 19(1), 120-122. <https://doi.org/10.5465/amle.2019.0122>
- Foliard, S. (2021). Apprendre dans les écosystèmes éducatifs entrepreneuriaux : Le peer pour le meilleur. *Revue internationale P.M.E.*, 34(3-4), 118-141. <https://doi.org/10.7202/1084336ar>
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3<sup>e</sup> édition). Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F., et Gagnon, J. (2021). *Fondements et étapes du processus de recherche—Méthodes quantitatives et qualitatives* (4<sup>e</sup> édition). Chenelière éducation.
- Frese, M., Gielnik, M. M., et Mensmann, M. (2016). Psychological Training for Entrepreneurs to Take Action : Contributing to Poverty Reduction in

- Developing Countries. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 196-202. <https://doi.org/10.1177/0963721416636957>
- Furr, R. M., et Heuckeroth, S. (2019). The “Quantifying Construct Validity” Procedure : Its Role, Value, Interpretations, and Computation. *Assessment*, 26(4), 555-566. <https://doi.org/10.1177/1073191118820638>
- Gadassi, R., Waser, A., et Gati, I. (2015). Gender differences in the association of depression with career indecisiveness, career-decision status, and career-preference crystallization. *Journal of Counseling Psychology*, 62(4), 632-641.
- Galinsky, M. D., et Fast, I. (1966). Vocational choice as a focus of the identity search. *Journal of counseling psychology*, 13(1), 89-93.
- Gartner, W. B. (1988). “Who is an entrepreneur?” is the wrong question. *American journal of small business*, 12(4), 11-32.
- Gartner, W., Shaver, K., Carter, N., et Reynolds, P. (2004). *Handbook of Entrepreneurial Dynamics : The Process of Business Creation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452204543>
- Gati, I., et Asher, I. (2001). The PIC Model for Career Decision Making : Prescreening, In-Depth Exploration, and Choice. In *Contemporary Models in Vocational Psychology*. Routledge.
- Gati, I., et Gutentag, T. (2015). The stability of aspect-based career preferences and of the recommended list of occupations derived from them. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 11-21. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.009>
- George, M. P. (2015). Experiential Learning to Enhance Work Skills, Empathy and Entrepreneurship in Business Schools. *Journal of Contemporary Research in Management; Coimbatore*, 10(3), 1-15.
- Gerba, D. T. (2012). The context of entrepreneurship education in Ethiopian universities. *Management Research Review*, 35(3/4), 225-244.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *American political science review*, 98(2), 341-354.
- Giraud, L., et Roger, A. (2011). Les étapes de carrière à l'épreuve du temps: *Humanisme et Entreprise*, 302, 13-28. <https://doi.org/10.3917/hume.302.0013>
- Goïta, M., et Cherif, K. (2019). *Évaluation finale indépendante du projet : « Appui au Renforcement des initiatives locales des Jeunes pour la Consolidation de la paix en Guinée »* (p. 87) [Rapport d'étude]. Consortium ACORD-WANEP-RAJGUI.

[https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/guinea\\_irf\\_233\\_final\\_evaluation\\_jeunes\\_et\\_paix.pdf](https://www.un.org/peacebuilding/sites/www.un.org.peacebuilding/files/documents/guinea_irf_233_final_evaluation_jeunes_et_paix.pdf)

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., et Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.  
<https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Grégoire, D. A., Binder, J. K., et Rauch, A. (2019). Navigating the validity tradeoffs of entrepreneurship research experiments : A systematic review and best-practice suggestions. *Journal of Business Venturing*, 34(2), 284-310.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.10.002>
- Gregori, P., Holzmann, P., et Schwarz, E. J. (2021). My future entrepreneurial self : Antecedents of entrepreneurial identity aspiration. *Education + Training*, 63(7/8), 1175-1194. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2021-0059>
- Guba, E. G., et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guerrero, M., Urbano, D., et Gajón, E. (2020). Entrepreneurial university ecosystems and graduates' career patterns : Do entrepreneurship education programmes and university business incubators matter? *Journal of Management Development*, 39(5), 753-775. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2019-0439>
- Guinée : code des investissements (2015).
- Gundlach, M. J., et Zivnuska, S. (2010). An Experiential Learning Approach to Teaching Social Entrepreneurship, Triple Bottom Line, and Sustainability : Modifying and Extending Practical Organizational Behavior Education (PROBE). *American Journal of Business Education*, 3(1), 19-28.
- Hägg, G., et Gabrielsson, J. (2020). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 26(5), 829-861.  
<https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0272>
- Hägg, G., et Kurczewska, A. (2022). *Entrepreneurship education : Scholarly progress and future challenges*. Taylor & Francis.  
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/51891>
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Goodyear Publishing Company.
- Hall, D. T., et Goodale, J. G. (1986). Human Resource Management : Strategy, design, and implementation. *Scott, Foresman*.

- Halpern, D. F. (1996). *Thought and Knowledge : An Introduction to Critical Thinking*. Lawrence Erlbaum Associates. *New Jersey: Mahwah*.
- Harmeling, S. S. (2011). Re-storying an entrepreneurial identity: Education, experience and self-narrative. *Education & Training, 53*(8/9), 741-749. <https://doi.org/10.1108/00400911111185053>
- Hedin, N. (2010). Experiential Learning : Theory and Challenges. *Christian Education Journal, 7*(1), 107-117. <https://doi.org/10.1177/073989131000700108>
- Henry, C., Hill, F., et Leitch, C. (2005a). Entrepreneurship education and training : Can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training, 47*(2), 98-111. <https://doi.org/10.1108/00400910510586524>
- Henry, C., Hill, F., et Leitch, C. (2005b). Entrepreneurship education and training : Can entrepreneurship be taught? Part II. *Education + Training, 47*(3), 158-169. <https://doi.org/10.1108/00400910510592211>
- Highhouse, S. (2009). Designing Experiments That Generalize. *Organizational Research Methods, 12*(3), 554-566. <https://doi.org/10.1177/1094428107300396>
- Hilliard, R. (2021). Start-Up Sprint : Providing a Small Group Learning Experience in a Large Group Setting. *Journal of Management Education, 45*(3), 387-403. <https://doi.org/10.1177/1052562920948924>
- Hogg, M. A. (2016). Social Identity Theory. In S. McKeown, R. Haji, & N. Ferguson (Éds.), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory : Contemporary Global Perspectives* (p. 3-17). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1)
- Holland, J. L., Gottfredson, D. C., et Power, P. G. (1980). Some diagnostic scales for research in decision making and personality : Identity, information, and barriers. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 1191-1200. <https://doi.org/10.1037/h0077731>
- Holland, J. L., Johnston, J. A., et Asama, N. F. (1993). The Vocational Identity Scale : A Diagnostic and Treatment Tool. *Journal of Career Assessment, 1*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/106907279300100102>
- Hoover, J. D., et Whitehead, C. J. (1975). An experiential-cognitive methodology in the first course in management : Some preliminary results. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference, 2*.

- Hsu, D. K., Simmons, S. A., et Wieland, A. M. (2017). Designing Entrepreneurship Experiments : A Review, Typology, and Research Agenda. *Organizational Research Methods*, 20(3), 379-412.
- Hughes, E. (1958). *The Men and their work*. Greenwood Press Reprint.
- Hytti, U., et Heinonen, J. (2013). Heroic and humane entrepreneurs : Identity work in entrepreneurship education. *Education + Training*, 55(8/9), 886-898. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2013-0086>
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves : Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Iglesias-Sánchez, P. P., Jambrino-Maldonado, C., Velasco, A. P., et Kokash, H. (2016). Impact of entrepreneurship programmes on university students. *Education + Training*, 58(2), 209-228. <https://doi.org/10.1108/ET-01-2015-0004>
- Ilayaraja, S. (2015). Indian Educational System and Its Impact in « Entrepreneurship as a Career ». *International Journal of Entrepreneurship*, 19, 29-39.
- Infomédiaire. (2018). Education : Le Maroc intègre l'entrepreneuriat dans ses écoles. *Infomédiaire*. <https://www.infomediaire.net/education-le-maroc-integre-lentrepreneuriat-dans-ses-ecoles/>
- Jack, S. L., et Anderson, A. R. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture : Producing reflective practitioners. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 5(3), 110-125. <https://doi.org/10.1108/13552559910284074>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., et Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Jones, B., et Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ training*, 52(1), 7-19.
- Jones, F. R., Mardis, M. A., McClure, C. R., Ma, J., Ambavarapu, C., et Spears, L. I. (2017). Work-integrated learning (WIL) in information technology : An exploration of employability skills gained from internships. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 7(4), 394-407. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-08-2017-0046>
- Jones, P., et Jones, A. (2014). Attitudes of Sports Development and Sports Management undergraduate students towards entrepreneurship : A university

- perspective towards best practice. *Education + Training*, 56(8/9), 716-732. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2014-0060>
- Jones, P., Ratten, V., Klapper, R., et Fayolle, A. (2019). Entrepreneurial identity and context : Current trends and an agenda for future research. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 20(1), 3-7.
- Kantis, H. D., Federico, J. S., et García, S. I. (2020). Entrepreneurship policy and systemic conditions : Evidence-based implications and recommendations for emerging countries. *Socio-Economic Planning Sciences*, 72, 100872. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2020.100872>
- Kapasi, I., et Grekova, G. (2018). What do students think of self-determined learning in entrepreneurship education? *Education + Training*, 60(7/8), 841-856. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2017-0028>
- Karlsson, T., et Moberg, K. (2013). Improving perceived entrepreneurial abilities through education : Exploratory testing of an entrepreneurial self efficacy scale in a pre-post setting. *The International Journal of Management Education*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2012.10.001>
- Karyaningsih, R. P. D., Wibowo, A., Saptono, A., et Narmaditya, B. S. (2020). Does entrepreneurial knowledge influence vocational students' intention? Lessons from Indonesia. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 8(4), 138-155. <https://doi.org/10.15678/EBER.2020.080408>
- Kassean, H., Vanevenhoven, J., Liguori, E., et Winkel, D. E. (2015). Entrepreneurship education: A need for reflection, real-world experience and action. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(5), 690-708. <https://doi.org/10.1108/IJEER-07-2014-0123>
- Kautonen, T., van Gelderen, M., et Fink, M. (2015). Robustness of the Theory of Planned Behavior in Predicting Entrepreneurial Intentions and Actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(3), 655-674.
- Khosravipour, B., et Keikhah, S. (2013). Entrepreneurship education : An effective approach for employment of agricultural students. *Work and Society*, 163(3), 39-26.
- Kickul, J., et D'Intino, R. S. (2005). Measure for measure : Modeling entrepreneurial self-efficacy onto instrumental tasks within the new venture creation process. *New England Journal of Entrepreneurship*, 8(2), 39-47.
- Kirschner, P., Sweller, J., et Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work : An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning,

- experiential learning and inquiry-based learning. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Kissi, E., Divine, K. A., Debrah, C., et Adjei-Kumi, T. (2020). Underlying strategies for improving entrepreneurial skills development of technical and vocational students in developing countries : Using Ghana as a case study. *Education + Training*, 62(5), 599-614. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-11-2019-0264>
- Klapper, R. (2005). Training entrepreneurship at a French grande école : The Projet Entreprenre at the ESC Rouen. *Journal of European Industrial Training*, 29(9), 678-693. <https://doi.org/10.1108/03090590510629821>
- Kolb, A., et Kolb, D. (2017). Experiential Learning Theory as a Guide for Experiential Educators in Higher Education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44.
- Kolb, D. (1981). Experiential Learning Theory and The Learning Style Inventory : A Reply to Freedman and Stumpf. *Academy of Management Review*, 6(2), 289-296. <https://doi.org/10.5465/AMR.1981.4287844>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Koropogui, S. T. (2019). *Les jeunes de Conakry et la création d'entreprises*. Editions universitaires européennes.
- Koropogui, S. T., St-Jean, É., et Zakariya, S. (2024). Usefulness of Practice-Based Pedagogical Approaches for Nascent Student Entrepreneurs. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 7(1), 22-61. <https://doi.org/10.1177/25151274231207047>
- Kraus, S., Meier, F., et Niemand, T. (2016). Experimental methods in entrepreneurship research : The status quo. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(6), 958-983. <https://doi.org/10.1108/IJEBr-05-2016-0135>
- Krueger, N. F., et Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship theory and practice*, 18(3), 91-104.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., et Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.
- Kubberød, E., et Pettersen, I. B. (2018). The role of peripherality in students' entrepreneurial learning. *Education & Training; London*, 60(1), 2-15. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-06-2016-0106>

- Kumar, A., Mukherjee, A., et McGinnis, J. (2015). Who Wants to Be an E-tailpreneur? Experiences from an Electronic Retailing Course. *Marketing Education Review*, 25(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/10528008.2015.1030234>
- Kyguolienė, A., et Švipas, L. (2019). Personal Entrepreneurial Competencies of Participants in Experiential Entrepreneurship Education. *Management of Organizations: Systematic Research*, 82, 37-51. <https://doi.org/10.1515/mosr-2019-0012>
- Kyrö, P. (2015). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(9-10), 599-618. <https://doi.org/10.1080/08985626.2015.1085726>
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 937-971. <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Landine, J. R. (2016). The Relationship Between Vocational Self-Concept Crystallization, Ego-Identity Status, and Occupational Indecision, as Mediated by Rational or Experiential Processing. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(1), Article 1. <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/60810>
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Leitch, C. M., et Harrison, R. T. (2016). Identity, identity formation and identity work in entrepreneurship: Conceptual developments and empirical applications. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(3-4), 177-190. <https://doi.org/10.1080/08985626.2016.1155740>
- Lent, R. W., et Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236-247. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.006>
- Lent, R. W., et Brown, S. D. (2008). Social Cognitive Career Theory and Subjective Well-Being in the Context of Work. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 6-21. <https://doi.org/10.1177/1069072707305769>
- Lent, R. W., et Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>

- Lent, R. W., et Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25 : Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115, 103316. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>
- Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., et Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. *Career choice and development*, 4(1), 255-311.
- Lewis, L. H., et Williams, C. J. (1994). Experiential learning : Past and present. *New directions for adult and continuing education*, 1994(62), 5-16.
- Liang, K., Dunn, P., Howard, A., et Khananayev, S. (2016). Students' Assessment of Experiential Learning in an Entrepreneurship Curriculum : Expectations Versus Outcomes. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 28(1), 125-144.
- Liguori, E., Bendickson, J. S., et McDowell, W. C. (2018). Revisiting entrepreneurial intentions : A social cognitive career theory approach. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(1), 67-78. <https://doi.org/10.1007/s11365-017-0462-7>
- Liguori, E., Winkler, C., Vanevenhoven, J., Winkel, D., et James, M. (2020). Entrepreneurship as a career choice : Intentions, attitudes, and outcome expectations. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 32(4), 311-331. Scopus. <https://doi.org/10.1080/08276331.2019.1600857>
- Liñán, F. (2004). Intention-Based Models of Entrepreneurship Education. *Piccola Impresa / Small Business*, 2004, 11-35.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindberg, E., Bohman, H., Hulten, P., et Wilson, T. (2017). Enhancing students' entrepreneurial mindset : A Swedish experience. *Education + Training*, 59(7/8), 768-779. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2016-0140>
- Litzky, B., Winkel, D., Hance, J., et Howell, R. (2020). Entrepreneurial intentions : Personal and cultural variations. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(7), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-07-2019-0241>
- Liu, X., Lin, C., Zhao, G., et Zhao, D. (2019). Research on the Effects of Entrepreneurial Education and Entrepreneurial Self-Efficacy on College Students' Entrepreneurial Intention. *Frontiers in Psychology*, 10, 869. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00869>

- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/09537320500520460>
- Longva, K. K., et Foss, L. (2018). Measuring impact through experimental design in entrepreneurship education : A literature review and research agenda. *Industry and Higher Education*, 32(6), 358-374.
- Lortie, J., et Castogiovanni, G. (2015). The theory of planned behavior in entrepreneurship research : What we know and future directions. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(4), 935-957. <https://doi.org/10.1007/s11365-015-0358-3>
- Lorz, M., Mueller, S., et Volery, T. (2013). Entrepreneurship education : A systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture*, 21(02), 123-151. <https://doi.org/10.1142/S0218495813500064>
- Malywanga, J., Shi, Y., et Yang, X. (2020). Experiential Approaches : Effective Pedagogy “for” Entrepreneurship in Entrepreneurship Education. *Open Journal of Social Sciences*, 08(02), Article 02. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.82024>
- Manea, C. L., Nichita, E.-M., et Irimescu, A. M. (2019). Determinants of entrepreneurship : An examination of entrepreneurial perception of students. *Accounting and Management Information Systems*, 18(4), 588-613. <http://dx.doi.org/10.24818/jamis.2019.04005>
- Maritz, A., et Brown, C. (2013). Enhancing entrepreneurial self-efficacy through vocational entrepreneurship education programmes. *Journal of Vocational Education + Training*, 65(4), 543-559.
- Martin, B. C., McNally, J. J., et Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship : A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28(2), 211-224. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.03.002>
- Mason, C., et Arshed, N. (2013). Teaching Entrepreneurship to University Students through Experiential Learning : A Case Study. *Industry and Higher Education*, 27(6), 449-463. <https://doi.org/10.5367/ihe.2013.0180>
- Mathews, M. (2007). Constructivist Pedagogy For The Business Communication Classroom. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(11), Article 11. <https://doi.org/10.19030/tlc.v4i11.1529>
- Matsuo, M., et Nagata, M. (2020). A revised model of experiential learning with a debriefing checklist. *International Journal of Training and Development*, 24(2), 144-153. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12177>

- McCrea, E. A. (2010). Integrating Service-Learning into an Introduction to Entrepreneurship Course. *Journal of Management Education*, 34(1), 39-61. <http://dx.doi.org/10.1177/1052562909337906>
- McCrea, E. A. (2013). Adding to the pedagogical portfolio : Launching a student business in a semester course. *New England Journal of Entrepreneurship*, 16(1), 31-39. <https://doi.org/10.1108/NEJE-16-01-2013-B003>
- McDonough, S. (1997). Research methods as part of English language teacher education. *English Language Teacher Education and Development*, 3(1), 84-96.
- McGee, J. E., Peterson, M., Mueller, S. L., et Sequeira, J. M. (2009). Entrepreneurial Self-Efficacy : Refining the Measure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(4), 965-988. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00304.x>
- McNally, J. J., Martin, B. C., Honig, B., Bergmann, H., et Piperopoulos, P. (2016). Toward rigor and parsimony : A primary validation of Kolvereid's (1996) entrepreneurial attitudes scales. *Entrepreneurship & Regional Development*, 28(5-6), 358-379. <https://doi.org/10.1080/08985626.2016.1154985>
- Mei, H., Lee, C.-H., et Xiang, Y. (2020). Entrepreneurship Education and Students' Entrepreneurial Intention in Higher Education. *Education Sciences*, 10, 1-18.
- Mei, H., Zhan, Z., Fong, P. S., Liang, T., et Ma, Z. (2016). Planned behaviour of tourism students' entrepreneurial intentions in China. *Applied Economics*, 48(13), 1240-1254.
- Mei, W., et Symaco, L. P. (2022). Students' Entrepreneurial Identity Construction : Role and Social Identity Influences. *SAGE Open*, 12(2), 21582440221089961. <https://doi.org/10.1177/21582440221089961>
- Menaker, E., Coleman, S., Collins, J., et Murawski, M. (2006). Harnessing experiential learning theory to achieve warfighting excellence. *Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference (I/ITSEC)*.
- Meoli, A., Fini, R., Sobrero, M., et Wiklund, J. (2020). How entrepreneurial intentions influence entrepreneurial career choices : The moderating influence of social context. *Journal of Business Venturing*, 35(3), 105982.
- Meredith, J. (1998). Building operations management theory through case and field research. *Journal of Operations Management*, 16(4), 441-454. [https://doi.org/10.1016/S0272-6963\(98\)00023-0](https://doi.org/10.1016/S0272-6963(98)00023-0)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*

- Mitra, J. (2017). Holistic experimentation for emergence : A creative approach to postgraduate entrepreneurship education and training. *Industry and Higher Education*, 31(1), 34-50. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0950422216684072>
- Mmbaga, N. A., Mathias, B. D., Williams, D. W., et Cardon, M. S. (2020). A review of and future agenda for research on identity in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 35(6), 106049.
- Mucchielli, A. (2015). L'Identité individuelle et les contextualisations de soi. *Le Philosophoire*, 43(1), 101-114. <https://doi.org/10.3917/phoir.043.0101>
- Mueller, S., Williams-Middleton, K., Neergaard, H., et Tunstall, R. (2015, avril 22). *Alice in Wonderland – An Experience Based Approach to Learning*. 3E conference, Lüneburg, Allemagne.
- Mukembo, S. C., Edwards, M. C., et Robinson, J. S. (2020). Comparative Analysis of Students' Perceived Agripreneurship Competencies and Likelihood to Become Agripreneurs Depending on Learning Approach : A Report from Uganda. *Journal of Agricultural Education*, 61(2), 93-114.
- Mukesh, H. V., Pillai, K. R., et Mamman, J. (2020a). Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education : An experimental enquiry. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1599848>
- Mukesh, H. V., Pillai, K. R., et Mamman, J. (2020b). Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education : An experimental enquiry. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1599848>
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship Education : A Review of Its Objectives, Teaching Methods, and Impact Indicators. *Education & Training*, 52(1), 20-47. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011017663>
- Nabi, G., Holden, R., et Walmsley, A. (2010). From student to entrepreneur : Towards a model of graduate entrepreneurial career-making. *Journal of Education and Work*, 23(5), 389-415. <https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515968>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N. F., et Walmsley, A. (2017). The Impact of Entrepreneurship Education in Higher Education : A Systematic Review and Research Agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277-299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Neck, H. M., et Corbett, A. C. (2018). The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8-41. <https://doi.org/10.1177/2515127417737286>

- Neck, H. M., et Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education : Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 55-70. <https://doi.org/10.1111/j.1540-627X.2010.00314.x>
- Newbery, R., Lean, J., Moizer, J., et Haddoud, M. (2018). Entrepreneurial identity formation during the initial entrepreneurial experience : The influence of simulation feedback and existing identity. *Journal of Business Research*, 85, 51-59. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.12.013>
- Newman, A., Obschonka, M., Schwarz, S., Cohen, M., et Nielsen, I. (2019). Entrepreneurial self-efficacy : A systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 403-419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.012>
- Niehm, L. S., Fiore, A. M., Hurst, J., Lee, Y., et Sadachar, A. (2015). Bridging the Gap Between Entrepreneurship Education and Small Rural Businesses : An Experiential Service-Learning Approach. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 26(3), 129-161.
- Nielsen, S. L., et Gartner, W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship. *Education + Training*, 59(2), 135-154. <https://doi.org/10.1108/ET-09-2014-0122>
- Nowinski, W., Haddoud, M. Y., Lancaric, D., Egerová, D., et Czeglédi, C. (2019). The Impact of Entrepreneurship Education, Entrepreneurial Self-Efficacy and Gender on Entrepreneurial Intentions of University Students in the Visegrad Countries. *Studies in Higher Education*, 44(2), 361-379.
- Nyadu-Addo, R., et Mensah, M. S. B. (2018). Entrepreneurship education in Ghana – the case of the KNUST entrepreneurship clinic. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 25(4), 573-590. <https://doi.org/10.1108/JSBED-02-2017-0062>
- Oakes, P. J., Haslam, S. A., et Turner, J. C. (1994). *Stereotyping and social reality*. Blackwell Publishing.
- Oguntimehin, Y. A., et Oyejoke, O. o. (2018). The Relationship between Entrepreneurship Education and Students' Entrepreneurial Intentions in Ogun State-Owned Universities, Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 3(2), Article No. 2.
- OIM. (2019). *GUINÉE - Évaluation sur les mouvements migratoires (Phase I)* (p. 34) [Rapport d'étude]. Organisation internationale pour les migrations.

- Onjewu, A.-K. E., Haddoud, M. Y., et Nowiński, W. (2021). The effect of entrepreneurship education on nascent entrepreneurship. *Industry and Higher Education*, 35(4), 419-431. <https://doi.org/10.1177/09504222211014038>
- Oosterbeek, H., van Praag, M., et Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54(3), 442-454. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Otache, I. (2019). Enhancing the effectiveness of entrepreneurship education : The role of entrepreneurial lecturers. *Education + Training*, 61(7/8), 918-939. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0127>
- Padilla-Angulo, L. (2019). Student Associations and Entrepreneurial Intentions. *Studies in Higher Education*, 44(1), 45-58. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1336215>
- Padilla-Angulo, L., Díaz-Pichardo, R., Sánchez-Medina, P., et Ramboarison-Lalao, L. (2019). Classroom interdisciplinary diversity and entrepreneurial intentions. *Education + Training*, 61(7/8), 832-849. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2018-0136>
- Patton, W., et McMahon, M. (2021). Career development and systems theory : Connecting theory and practice. In *Career Development and Systems Theory*. Brill. <https://brill.com/display/title/60419>
- Pedersen, J., et Lindquist, C. R. (2012). Entrepreneurship Education and Economic Growth. *Entrepreneurship In The Global Environment: New Challenges In The Post-Crisis Era*. <https://www.ucviden.dk/en/publications/entrepreneurship-education-and-economic-growth>
- Pek, J., Wong, O., et Wong, A. C. M. (2018). How to Address Non-normality : A Taxonomy of Approaches, Reviewed, and Illustrated. *Frontiers in Psychology*, 9, 2104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02104>
- Pepin, M. (2012). Enterprise education : A Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812. <https://doi.org/10.1108/00400911211274891>
- Pittaway, L., et Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning : Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning*, 38(2), 211-233. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1350507607075776>
- Pittz, T. G. (2014). A Model for Experiential Entrepreneurship Education. *Journal of Business and Entrepreneurship*, 26(1), 179-192.
- Pnud. (2019). *Au-delà des barrières : Voix des migrants africains irréguliers en Europe* (p. 138) [Rapport d'étude]. Programme des Nations-Unies pour le

- Développement. <https://www.undp.org/content/dam/rba/docs/Reports/UNDP-Scaling-Fences-FR-2019.pdf>
- Pratt, M. G., et Foreman, P. O. (2000). Classifying managerial responses to multiple organizational identities. *Academy of Management Review*, 25(1), 18-42.
- Preedy, S., Jones, P., Maas, G., et Duckett, H. (2020). Examining the perceived value of extracurricular enterprise activities in relation to entrepreneurial learning processes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(7), 1085-1105. <https://doi.org/10.1108/JSBED-12-2019-0408>
- Quigley, N. R., et Tymon Jr, W. G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career development international*, 11(6), 522-543.
- Radu-Lefebvre, M., Lefebvre, V., Crosina, E., et Hytti, U. (2021). Entrepreneurial Identity : A Review and Research Agenda. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 45(6), 1550-1590. <https://doi.org/10.1177/10422587211013795>
- Rae, D. (2012). Action learning in new creative ventures. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(5), 603-623. <https://doi.org/10.1108/13552551211253955>
- Rahman, S. (2020). Improving the Power of Lecture Method in Higher Education. In N. V. Varghese et S. Mandal (Éds.), *Teaching Learning and New Technologies in Higher Education* (p. 135-147). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4847-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4847-5_10)
- Rasmussen, E. A., et Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2005.06.012>
- Ratinho, T., Amezcua, A., Honig, B., et Zeng, Z. (2020). Supporting entrepreneurs : A systematic review of literature and an agenda for research. *Technological Forecasting and Social Change*, 154, 119956. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.119956>
- Rauch, A., et Hulsink, W. (2015). Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies : An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 187-204. <https://doi.org/10.5465/amle.2012.0293>
- Rennemo, Ø. (2015). Entrepreneurial trainers-the competence mix in action-oriented entrepreneurship development programs. *Journal of Entrepreneurship Education*, 18(2), 135-149.

- Reynolds, P. D. (2000). National panel study of US business startups : Background and methodology. *Databases for the Study of Entrepreneurship*, 4(1), 153-227.
- Rigg, C., et O'Dwyer, B. (2012). Becoming an entrepreneur : Researching the role of mentors in identity construction. *Education + Training*, 54(4), 319-329. <https://doi.org/10.1108/00400911211236181>
- RNIG. (2020). *Les incubateurs en Guinée – Guide pratique pour comprendre les dynamiques actuelles dans l'écosystème entrepreneurial et identifier les structures d'appui à l'entrepreneuriat en Guinée*. Réseau National des Incubateurs de Guinée.
- Roberts, G. (2006). A Philosophical Examination Of Experiential Learning Theory For Agricultural Educators. *Journal of Agricultural Education*, 47(1), 17-29. <https://doi.org/10.5032/jae.2006.01017>
- Robson, C., et McCarthan, K. (2016). *Real World Research* (4th edition). Wiley.
- Roman, T., et Maxim, A. (2017). National Culture and Higher Education as Pre-Determining Factors of Student Entrepreneurship. *Studies in Higher Education*, 42(6), 993-1014.
- Ruskovaara, E., et Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education : Classroom practices. *Education + Training*, 55(2), 204-216. <https://doi.org/10.1108/00400911311304832>
- Sá, C., et Holt, C. (2019). Profiles of entrepreneurship students : Implications for policy and practice. *Education + Training*, 61(2), 122-135. <http://dx.doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1108/ET-06-2018-0139>
- Saeed, S., Yousafzai, S. Y., Yani-de-soriano, M., et Muffatto, M. (2015). The Role of Perceived University Support in the Formation of Students' Entrepreneurial Intention. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 1127-1145. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12090>
- San Tan, S., et Ng, C. K. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 48(6), 416-428. <https://doi.org/10.1108/00400910610692606>
- Savickas, M. L. (1994). Convergence prompts theory renovation, research unification, and practice coherence. In M. L. Savickas et R. W. Lent (Éds.), *Convergence in career development theories : Implications for Science and Practice* (p. 235-257). Consulting Psychologists Press.

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown et R. W. Lent (Éds.), *Career development and counseling : Putting theory and research to work* (p. 42-70). Wiley.
- Schade, C., et Burmeister-Lamp, K. (2009). *Experiments on Entrepreneurial Decision Making : A Different Lens Through which to Look at Entrepreneurship*. Now Publishers Inc.
- Schlaegel, C., et Koenig, M. (2014). Determinants of Entrepreneurial Intent : A Meta-Analytic Test and Integration of Competing Models. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 291-332. <https://doi.org/10.1111/etap.12087>
- Schmitt, C. (2015). *L'agir entrepreneurial : Repenser l'action des entrepreneurs*. Presses de l'Université du Québec.
- Schroder, E., et Schmitt-Rodermund, E. (2006). Crystallizing Enterprising Interests among Adolescents through a Career Development Program : The Role of Personality and Family Background. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 494-509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2006.05.004>
- Schunk, D. H. (2001). Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (2nd éd., p. 119-144). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shapero, A., et Sokol, L. (1982). The Social Dimensions of Entrepreneurship. In C. A. Kent, D. L. Sexton, et K. H. Vesper, *Encyclopedia of Entrepreneurship* (p. 72-90). Social Science Research Network.
- Shaver, K. G. (2014). Experimental methods in entrepreneurship research. In M. Brännback et A. L. Carsrud (Éds.), *Handbook of Research Methods and Applications in Entrepreneurship and Small Business* (p. 88-111). Edward Elgar Publishing.
- Sherman, P. S., Sebor, T., et Digman, L. A. (2008). Experiential entrepreneurship in the classroom : Effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 21-42.
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., et Powell, B. C. (2014). Self-efficacy, entrepreneurial intentions, and gender : Assessing the impact of entrepreneurship education longitudinally. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 561-570. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.005>
- Simon, M., Houghton, S. M., et Aquino, K. (2000). Cognitive biases, risk perception, and venture formation : How individuals decide to start companies. *Journal of Business Venturing*, 15(2), 113-134. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00003-2)

- Sirelkhatim, F., et Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education : A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business and Management*, 2(1), 1052034.
- Smith, T. E., et Leeming, C. E. (2010). Kurt Lewin : Another Kurt for Experiential Educators to Know. In *Sourcebook of Experiential Education*. Routledge.
- Snowman, J., et Biehler, R. F. (2005). *Psychology Applied to Teaching*. Houghton.
- Somparé, E. B., et Somparé, A. W. (2020). Les étudiants guinéens face aux incertitudes de l'insertion professionnelle. *Les Cahiers d'Afrique de l'Est / The East African Review*, 54, Article 54. <http://journals.openedition.org/eastafrica/1201>
- Souitaris, V., Zerbinati, S., et Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4), 566-591. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.05.002>
- Soussi, L. H. L., et Fadili, M. H. (2018). Le rôle de l'université dans le développement de l'intention entrepreneuriale chez les étudiants. *Revue africaine de management*, 3(2), 27-35.
- Srivastava, S., Satsangi, K., et Satsangee, N. (2019). Identification of entrepreneurial education contents using nominal group technique. *Education + Training*, 61(7/8), 1001-1019. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2018-0105>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. <https://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Stake1995.pdf>
- Stets, J. E., et Burke, P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3), 224-237. <https://doi.org/10.2307/2695870>
- Stets, J. E., et Burke, P. J. (2014). The Development of Identity Theory. In *Advances in Group Processes* (Vol. 31, p. 57-97). Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0882-614520140000031002>
- Stets, J. E., et Cast, A. D. (2007). Resources and identity verification from an identity theory perspective. *Sociological Perspectives*, 50, 517-543.
- Stevenson, R. M., et Josefy, M. (2019). Knocking at the gate : The path to publication for entrepreneurship experiments through the lens of gatekeeping theory. *Journal of Business Venturing*, 34(2), 242-260.
- Stevenson, R. M., Josefy, M., McMullen, J., et Shepherd, D. (2020). Organizational and management theorizing using experiment-based entrepreneurship

- research : Covered terrain and new frontiers. *The Academy of Management Annals*. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0152>
- St-Jean, É., et Fonrouge, C. (2020). Comment développer l'auto-efficacité entrepreneuriale? Étude auprès d'étudiants universitaires. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 32(4), 355-377. <https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1560842>
- St-Jean, É., et Mathieu, C. (2011). Les déterminants du développement de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans un contexte de mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 10(3), 13-31.
- St-Jean, É., Tremblay, M., Fonrouge, C., et Chouchane, R. (2022). Gendered impact of training on entrepreneurial self-efficacy: A longitudinal study of nascent entrepreneurs. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 34(5), 524-547. <https://doi.org/10.1080/08276331.2021.1981731>
- Štrukelj, T., Zlatanović, D., Nikolić, J., et Sternad Zabukovšek, S. (2019). A cyber-systemic learning action approach towards selected students' competencies development. *Kybernetes*, 48(7), 1516-1533. <https://doi.org/10.1108/K-09-2018-0517>
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism : A social structural version*. Benjamin-Cummings Publishing Company.
- Tajfel, H., et Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin et S. Worchel (Éds.), *The social psychology of intergroup relations* (p. 33-47). CA: Brooks/Cole.
- Tambwe, M. (2019). Guinea: Boosting youth initiatives and entrepreneurship. *International Trade Forum*, 1, 34-35.
- Tarekegne, W. M., et Gelaneh, A. H. (2019). The Integration of Entrepreneurship Education in to Ethiopian Universities Formal Curriculum. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v8i2.191>
- Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73, 393-401. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.3.393>
- Tellis, W. M. (1997). Application of a Case Study Methodology. *The Qualitative Report*, 3(3), 1-19.
- Tinsley, H. E., Bowman, S. L., et York, D. C. (1989). Career Decision Scale, My Vocational Situation, Vocational Rating Scale, and Decisional Rating Scale :

- Do they measure the same constructs? *Journal of Counseling Psychology*, 36(1), 115-120. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.36.1.115>
- Tornikoski, E., et Maalaoui, A. (2019). Critical reflections – The Theory of Planned Behaviour: An interview with Icek Ajzen with implications for entrepreneurship research. *International Small Business Journal*, 37(5), 536-550. <https://doi.org/10.1177/0266242619829681>
- Toutain, O. (2011). La situation-problème pour construire ses connaissances entrepreneuriales. *Entreprendre Innover*, n° 11-12(3), 127-136.
- Toutain, O., et Salgado, M. (2014). Quels sont les effets des pédagogies actives dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 13(2), 55-88.
- Treanor, L., Noke, H., Marlow, S., et Mosey, S. (2021). Developing entrepreneurial competences in biotechnology early career researchers to support long-term entrepreneurial career outcomes. *Technological Forecasting and Social Change*, 164. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120031>
- Valerio, A., Parton, B., et Robb, A. (2014). *Entrepreneurship education and training programs around the world : Dimensions for success*.
- van Gelderen, M., Kautonen, T., Wincent, J., et Biniari, M. (2018). Implementation intentions in the entrepreneurial process : Concept, empirical findings, and research agenda. *Small Business Economics*, 51(4), 923-941. <https://doi.org/10.1007/s11187-017-9971-6>
- VanWynsberghe, R., et Khan, S. (2007). Redefining Case Study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Verzat, C., O'Shea, N., et Jore, M. (2016). Des étudiants heureux et proactifs grâce à l'apprentissage autodirigé. *Entreprendre Innover*, n° 29(2), 37-48.
- Walter, S. G., et Dohse, D. (2012). Why mode and regional context matter for entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(9-10), 807-835. <https://doi.org/10.1080/08985626.2012.721009>
- Weems, G. H., et Onwuegbuzie, A. J. (2001). The Impact of Midpoint Responses and Reverse Coding on Survey Data. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069033>
- Williams, D. W., Wood, M. S., Mitchell, J. R., et Urbig, D. (2019). Applying experimental methods to advance entrepreneurship research : On the need for

- and publication of experiments. *Journal of Business Venturing*, 34(2), 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2018.12.003>
- Wilson, F., Kickul, J., et Marlino, D. (2007). Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions : Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387-406. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2007.00179.x>
- Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, et M. Maillebois (Éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation : Contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754>
- Wolfe, D. E., et Byrne, E. T. (1975). Research on Experiential Learning : Enhancing the Process. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*, 2. <https://absel-ojs-ttu.tdl.org/absel/index.php/absel/article/view/2838>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education : Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : Design and methods* (Sixth edition). SAGE.
- Zahrane, T. (2019). De l'enseignement à l'éducation à l'entrepreneuriat : Vers un changement de paradigme. Cas de l'Université Cadi Ayyad de Marrakech. *Moroccan Journal of Entrepreneurship, Innovation and Management*, 4(1), Article 1.
- Zellweger, T., Sieger, P., et Halter, F. (2011). Should I stay or should I go? Career choice intentions of students with family business background. *Journal of Business Venturing*, 26(5), 521-536.
- Zhao, H., Seibert, S. E., et Hills, G. E. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

**ANNEXE A**

**CERTIFICAT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES  
ÊTRES HUMAINES**



4313

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** **Évaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes**

**Chercheur(s) :** Siba Théodore Koropogui  
Département de management

**Organisme(s) :** Aucun financement

**N° DU CERTIFICAT :** **CER-23-297-07.03**

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** **Du 24 avril 2023** **au 24 avril 2024**

#### En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
**Président du comité**

Fanny Longpré  
**Secrétaire du comité**

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 24 avril 2023

**ANNEXE B**

**QUESTIONNAIRE DE L'ÉTUDE**















**IDENTITÉ ENTEPRENEURIALE**

Adapté de Carson et Bedeian (1994)

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Très en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord/ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Très en accord	Non applicable/Ne sait pas					
1	2	3	4	5	6	7	99					
					<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>99</b>
La carrière d'entrepreneur est une partie importante de ce que je suis					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'entrepreneuriat est une carrière ayant une grande signification personnelle pour moi					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me sens émotionnellement attaché à la carrière d'entrepreneur					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je m'identifie fortement à l'entrepreneuriat comme choix de carrière					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**CRISTALLISATION DE CARRIÈRE**

Adapté de Dobrow et Higgins (2005)

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

Très en désaccord	En désaccord	Un peu en désaccord	Ni en accord/ni en désaccord	Un peu en accord	En accord	Très en accord	Non applicable/Ne sait pas					
1	2	3	4	5	6	7	99					
					<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>99</b>
J'ai une idée claire quant à ma carrière					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je n'ai aucun doute en ce qui concerne mon identité professionnelle					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je sais qui je suis professionnellement et dans ma carrière					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je connais mon identité de carrière					<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**EXPÉRIENCE ENTEPRENEURIALE**

Voir (DeTienne et Chandler, 2007)

**RÉPONSE**

Possédez-vous, seul ou en équipe, une entreprise actuellement en opération, incluant le travail autonome ou la vente de produits/services à d'autres ? 0= Non 1= Oui	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
Par le passé, avez-vous été propriétaire d'une entreprise qui offrait des produits ou services et pour laquelle vous interveniez dans la gestion de celle-ci, y compris tout type de travail autonome ? 0= Non 1= Oui	<input type="radio"/> <input type="radio"/>

<b>ENTREPRENEURIAT NAISSANT</b> (Rauch et Hulsink, 2015)		<b>1= Oui</b>	<b>0= Non</b>
Tentez-vous actuellement, seul(e) ou avec d'autres personnes, de démarrer une nouvelle entreprise, y compris de vous lancer comme travailleur(euse) autonome ou de vous lancer dans la vente de produits ou de services ?		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Si oui, quelles activités de démarrage ont été accomplies ?			
	<b>0= Non, jamais</b>	<b>1= Non, mais plus tard</b>	<b>2= Oui</b>
Créé une équipe entrepreneuriale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consacré à temps plein dans le projet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Préparé un plan d'affaires/développé le modèle d'affaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développé un produit ou service	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fournit des efforts marketing de vente ou promotion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacté des clients potentiels à propos des produits/services offerts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investi ou épargné de l'argent pour l'entreprise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acheté (ou loué) de l'équipement et des espaces physiques, des matières premières, de l'inventaire, des composantes ou fournitures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recherché ou demandé du financement pour l'entreprise (institutions financières ou autres personnes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Embauché un employé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reçu de l'argent, des revenus ou des frais pour des biens ou services (ventes) ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PROFIL SOCIODÉMOGRAPHIQUE	RÉPONSE
Quel est votre âge ?	_ _
Lors de la dernière année fiscale, quel a été votre revenu mensuel brut approximatif ? 1= Inférieur à 250.000 GNF 2= 250.000 à 500.000 GNF 3= 500.001 à 1.000.000 GNF 4= 1.000.001 à 1.500.000 GNF 5= Plus de 1.500.000 GNF	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Pendant combien de mois pouvez-vous vivre sur vos réserves financières sans aucune autre source de revenus ? (0 à 3, 4 à 6, ... jusqu'à plus de 24 mois). 1= 0 à 3 mois 2= 4 à 6 mois 3= 7 à 9 mois 4= 10 à 13 mois 5= 14 à 16 mois 6= 17 à 19 mois 7= 20 à 23 mois 8= 24 mois et plus	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Selon vous, obtenir des capitaux (ex. : de la banque, de fonds spécialisés ou autres) pour soutenir le démarrage ou le développement d'une entreprise serait : 1= Très difficile 2= Assez difficile 3= Un peu difficile 4= Ni facile, ni difficile 5= Un peu facile 6= Assez facile 7= Très facile	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Combien d'années d'expérience de travail à temps plein avez-vous ? (0, 1, 2,... jusqu'à 11 et +)	_ _
En termes de richesse financière par rapport aux autres personnes résidant dans votre pays, considérez-vous votre famille : 1= Beaucoup en dessous du seuil de pauvreté 2= En dessous du seuil de pauvreté 3= Un peu en dessous du seuil de pauvreté 4= Dans la moyenne (classe moyenne) 5= Un peu au-dessus de la moyenne 6= Au-dessus de la moyenne 7= Beaucoup au-dessus de la moyenne	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Vous êtes 1= Homme 2= Femme	<input type="radio"/> <input type="radio"/>
À quelle confession religieuse vous réclamez-vous ? 1= Islam 2= Christianisme 3= Animisme 88= Autres, à préciser .....	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

**ANNEXE C**

**GUIDE D'ENTRETIEN**

## THÈME 1 : AUTO-EFFICACITÉ ENTREPRENEURIALE

Avant le démarrage du cours d'entrepreneuriat que vous avez suivi durant cette session, quelle appréciation aviez-vous de vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales (*comme trouver une opportunité entrepreneuriale, déterminer une vision pour une entreprise, embaucher et superviser des employés, gérer les aspects financiers d'une entreprise*) ?



Comment votre perception quant à vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales a-t-elle évolué au cours de la session quand vous preniez le cours d'entrepreneuriat ?



Quelle différence faites-vous entre la perception que vous aviez de vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales au démarrage du cours d'entrepreneuriat cette session et celle que vous avez présentement ?



Qu'est ce qui a pu influencer la perception que vous avez de vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales ?

[REDACTED]

Dans quelle mesure estimez-vous que le cours d'entrepreneuriat enseigné cette session a contribué à influencer la perception que vous avez de vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales ?

[REDACTED]

Quels aspects du cours d'entrepreneuriat ont pu influencer la perception que vous avez de vos capacités à réaliser et réussir des tâches entrepreneuriales ?

[REDACTED]

## **THÈME 2 : IDENTITÉ ENTREPRENEURIALE**

Avant le démarrage du cours d'entrepreneuriat cette session, dans quelle mesure vous perceviez-vous comme un entrepreneur ?

[REDACTED]

Comment cette perception a-t-elle évolué tout au long du cours pendant la session ?

[REDACTED]

Quelles différences notez-vous entre la perception que vous aviez de votre personne en rapport avec la carrière entrepreneuriale et celle que vous avez présentement ?

[REDACTED]

Qu'est-ce qui a pu influencer la perception que vous avez de vous-même en rapport avec la carrière entrepreneuriale ?

Dans quelle mesure estimez-vous que le cours d'entrepreneuriat que vous avez suivi cette session a pu influencer la perception que vous avez de vous-même en rapport avec la carrière entrepreneuriale ?

Quels aspects du cours d'entrepreneuriat que vous avez suivi ont pu influencer la perception que vous avez de vous-même en rapport avec la carrière entrepreneuriale ?

### **THÈME 3 : CRISTALLISATION DE CARRIÈRE**

Dans quelle mesure aviez-vous une idée claire, précise et sans ambiguïté de la carrière que vous poursuivriez avant le démarrage du cours d'entrepreneuriat ?

Comment la clarté et la précision de votre perception quant à la carrière que vous poursuiviez a-t-elle évolué tout le long du cours d'entrepreneuriat pendant cette session ?

Quelle différence faites-vous entre la perception que vous aviez de la carrière que vous voulez poursuivre maintenant et celle que voudriez poursuivre avant le démarrage du cours d'entrepreneuriat ?

[REDACTED]

Qu'est-ce qui a pu influencer la perception que vous avez de la carrière que vous poursuivrez ?

[REDACTED]

Dans le quelle mesure le cours d'entrepreneuriat que vous avez suivi cette session a pu influencer la clarté et la précision de votre choix de carrière ?

[REDACTED]

Quels aspects du cours d'entrepreneuriat ont pu influencer votre perception de la clarté et de la précision de votre choix de carrière ?

[REDACTED]

**ANNEXE D**

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT  
ÉLECTRONIQUE POUR LA PARTICIPATION AU SONDAGE**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**  
pour des étudiant.es de baccalauréat en administration des affaires

**Titre du projet de recherche :** Évaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes.

**Mené par :** Koropogui, Siba Théodore, département Management, Doctorat en administration, Université du Québec à Trois-Rivières.

**Sous la direction de :** St-Jean, Étienne, département Management, Université du Québec à Trois-Rivières, Professeur.

**Préambule**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

**Résumé et objectif(s) du projet de recherche**

Avec le présent projet de recherche nous nous intéressons au choix de la carrière entrepreneuriale chez les étudiant.es universitaires. Dans cette perspective, nous voulons savoir si l'éducation à l'entrepreneuriat permet d'améliorer la perception des étudiant.es quant à leur capacité à réussir des tâches entrepreneuriales (auto-efficacité entrepreneuriale), la perception qu'ils/elles ont d'eux/d'elles-mêmes d'un point de vue l'entrepreneuriat (identité entrepreneuriale) et la clarté de leur perception en rapport avec leur choix de carrière (cristallisation de l'identité de carrière).

**Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à remplir un questionnaire sur internet en environ 25 minutes. Par la suite, vous pourriez être sollicité pour participer à un entretien d'environ une heure. Le questionnaire sera rempli en classe avant le démarrage et à la fin du cours d'entrepreneuriat. Les entretiens quant à eux se tiendront quelques jours après la fin du cours. Pour ce dernier cas, l'entretien se tiendra selon votre lieu et horaire de convenance.

**Risques et inconvénients**



Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 25 minutes pour remplir le questionnaire demeure le seul inconvénient.

#### **Avantages ou bénéfices**

Cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'entrepreneuriat. Le plus grand bénéfice réside dans l'amélioration du contenu des formations en entrepreneuriat dans les universités ainsi qu'un meilleur soutien à l'entrepreneuriat par les organismes publics. Vous aurez également l'occasion de réfléchir à la possibilité de mener une carrière en tant qu'entrepreneur. Pour vous remercier de votre contribution à cette recherche, vous aurez la possibilité de recevoir par courriel un résumé des résultats obtenus.

#### **Compensation ou incitatif**

Si vous participez aux deux sondages (avant et après le cours) vous serez éligible à un tirage qui permettra à 5 participant.es de gagner chacun.e l'équivalent d'un montant de 100\$ canadien (environ 640.000 GNF) si vous le souhaitez. Tou.tes les participant.es au tirage auront une chance égale et non nulle de figurer parmi les cinq (5) gagnant.es. De plus, tou.tes les participant.es qui le souhaitent pourront recevoir par courriel un résumé de la recherche.

#### **Confidentialité**

Nous nous engageons à respecter la confidentialité de vos réponses, seul le chercheur principal (Siba Théodore Koropogui) et son directeur de recherche (Étienne St-Jean) auront accès aux réponses qui seront collectées sur ce cette plateforme. Puisque nous prévoyons faire remplir le questionnaire de sondage aux participant.es à la fin du cours puis sélectionner aléatoirement quelques-un.es pour participer à des entretiens qualitatifs, nous vous demanderons de vous identifier pour permettre ce suivi. Si vous souhaitez recevoir l'invitation à participer aux entretiens qualitatifs, vous devrez nous fournir une adresse de courriel ou un numéro de téléphone valide afin que l'on puisse vous contacter. Cela dit, sachez que cela ne constitue pas un engagement à long terme : vous pourrez à tout moment vous retirer de la recherche sans devoir fournir d'explication au chercheur. Vous pourrez aussi demander de ne plus recevoir des invitations pour participer aux entretiens qualitatifs.

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport. La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls le chercheur principal et son directeur de recherche à la liste des noms et des codes. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Toute information permettant indirectement l'identification des participant.es sera aussi codifiée ;
- Les matériaux de recherche, incluant les données et les fichiers et les coordonnées électroniques, seront conservés sur un serveur sécurisé pendant un maximum de sept ans, après quoi ils seront détruits. Ces matériaux de recherche ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document ;
- Les informations permettant d'identifier les participants ne serviront qu'à faire le suivi auprès de ceux qui veulent être recontactés pour participer à des entretiens qualitatifs dans le futur ainsi qu'à envoyer un court résumé des résultats de la recherche. Ces informations seront séparées des réponses des participants et consignées dans un fichier à part.



### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

De plus, nous voulons vous rassurer que le fait de participer ou non à cette recherche n'aura aucune influence sur vos notes d'examen et votre dossier académique.

### **Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec M. Siba Théodore Koropogui, étudiant-chercheur à l'adresse courriel suivante : [Siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca](mailto:Siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca)

### **Surveillance des aspects éthiques de la recherche**

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique [cereh@uqtr.ca](mailto:cereh@uqtr.ca).

## **CONSENTEMENT**

### **Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Siba Théodore Koropogui, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

En cliquant sur le bouton de participation, vous indiquez

- avoir lu l'information
- être d'accord pour participer

**Oui, j'accepte de participer**

**ANNEXE E**

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT  
POUR LA PARTICIPATION AUX ENTRETIENS QUALITATIFS**



**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**  
pour des étudiant.es de baccalauréat en administration des affaires

**Titre du projet de recherche :** Évaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes.

**Mené par :** Koropogui, Siba Théodore, département Management, Doctorat en administration, Université du Québec à Trois-Rivières.

**Sous la direction de :** St-Jean, Étienne, département Management, Université du Québec à Trois-Rivières, Professeur.

**Préambule**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre les effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

**Résumé et objectif(s) du projet de recherche**

Avec le présent projet de recherche nous nous intéressons au choix de la carrière entrepreneuriale chez les étudiant.es universitaires. Dans cette perspective, nous voulons savoir si l'éducation à l'entrepreneuriat permet d'améliorer la perception des étudiant.es quant à leur capacité à réussir des tâches entrepreneuriales (auto-efficacité entrepreneuriale), la perception qu'ils/elles ont d'eux/d'elles-mêmes d'un point de vue l'entrepreneuriat (identité entrepreneuriale) et la clarté de leur perception en rapport avec leur choix de carrière (cristallisation de l'identité de carrière).

**Nature et durée de votre participation**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à un entretien d'environ une heure.

**Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ une heure demeure le seul inconvénient.

**Avantages ou bénéfices**



Cette recherche contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'entrepreneuriat. Le plus grand bénéfice réside dans l'amélioration du contenu des formations en entrepreneuriat dans les universités ainsi qu'un meilleur soutien à l'entrepreneuriat par les organismes publics. Vous aurez également l'occasion de réfléchir à la possibilité de mener une carrière en tant qu'entrepreneur. Pour vous remercier de votre contribution à cette recherche, vous aurez la possibilité de recevoir par courriel un résumé des résultats obtenus.

#### **Compensation ou incitatif**

Il n'y a aucune compensation financière à votre participation à ces entretiens. Toutefois, si vous le souhaitez, nous pourrions vous envoyer par courriel un résumé de la recherche.

#### **Confidentialité**

Nous nous engageons à respecter la confidentialité de vos réponses, seul le chercheur principal (Siba Théodore Koropogui) et son directeur de recherche (Étienne St-Jean) auront accès aux réponses qui seront enregistrées. Vous pourrez à tout moment vous retirer de la recherche sans devoir fournir d'explication au chercheur et demandé à ce que vos réponses soient retirées.

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- Les noms des participants ne paraîtront dans aucun rapport. La recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques et aucun participant ne pourra y être identifié ou reconnu ;
- Les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls le chercheur principal et son directeur de recherche à la liste des noms et des codes. Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Toute information permettant indirectement l'identification des participant.es sera aussi codifiée ;
- Les matériaux de recherche, incluant les données et les fichiers et les coordonnées électroniques, seront conservés sur un serveur sécurisé pendant un maximum de sept ans, après quoi ils seront détruits. Ces matériaux de recherche ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document ;
- Les informations permettant d'identifier les participants ne serviront qu'à faire le suivi auprès de ceux qui veulent être recontactés pour participer à des entretiens qualitatifs dans le futur ainsi qu'à envoyer un court résumé des résultats de la recherche. Ces informations seront séparées des réponses des participants et consignées dans un fichier à part.

#### **Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne vous prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

De plus, nous voulons vous rassurer que le fait de participer ou non à cette recherche n'aura aucune influence sur vos notes d'examen et votre dossier académique.

#### **Responsable de la recherche**



Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec M. Siba Théodore Koropogui, étudiant-chercheur à l'adresse courriel suivante : [Siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca](mailto:Siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca)

#### **Surveillance des aspects éthiques de la recherche**

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro **CER-23-297-07.03** a été émis le **24 avril 2023**.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique [cereh@uqtr.ca](mailto:cereh@uqtr.ca).

#### **CONSENTEMENT**

##### **Engagement de la chercheuse ou du chercheur**

Moi, Siba Théodore Koropogui, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Je consens à être enregistré lors des entretiens qualitatifs.

##### **J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche**

Participant:	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

**ANNEXE F**

**FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ  
DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE**



## Engagement à la confidentialité

Moi, ..... m'engage à traiter dans la plus stricte confidentialité les données de recherche auxquelles j'aurai accès dans le cadre du projet Évaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes mené par Siba Théodore Koropogui conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets de recherche avec des êtres humains.

---

Membre de l'équipe de recherche

Date :

---

Chercheur

Date :

**ANNEXE G**

**AUTORISATION POUR LA COLLECTE DE DONNÉES AU  
SEIN DE L'UGLC-SC**



## UNIVERSITE GENERAL LANSANA CONTE DE SONFONIA – CONAKRY

030 BP 970 – Kipé Conakry /Service des Relations avec les Entreprises / +224 622 995 849 / 664 809 052

N° Réf: 150 2022/UGLCS/RECT/SRE

Conakry le 15/12/ 2022

Le Directeur du Service des Relations avec les Entreprises

À

Monsieur Siba Theodore KOROPOGUI

Objet : Lettre d'autorisation.

La préoccupation de toutes les institutions d'enseignement supérieur aujourd'hui, est de faciliter l'accompagnement des étudiants pour leur insertion socioprofessionnelle vu la pertinence du thème « **Evaluation des effets des approches pédagogiques expérientielles dans l'enseignement de l'entrepreneuriat au sein des universités guinéennes** ». Il est autorisé à Monsieur Siba Theodore KOROPOGUI d'effectuer un stage de recherche et pratique au sein l'Université General Lansana Conte de Sonfonia. Ce stage sera suivi d'une collecte de données auprès des étudiants et enseignants de ladite Université au cour de la période allant du 28 janvier au 31 Aout 2023.



*[Signature]*  
M. Lonseny KEITA

**ANNEXE H**

**AUTORISATION POUR LA COLLECTE DE DONNÉES AU  
SEIN DE L'UK**



**République de Guinée**  
*Travail-Justice-Solidarité*  
 Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique  
 et de l'Innovation

**Université de Kindia**

BP 212

Email : [rectorat@univ-kindia.org](mailto:rectorat@univ-kindia.org)

Site : [www.univ-kindia.org](http://www.univ-kindia.org)

Réf : 2022/ 060/MESRSI/UK/RECT/SG

Kindia, le 09 avril 2022

Le Recteur

A

**Monsieur Siba Théodore KOROPOGUI**  
 7255 Rue Jean Baptiste-Delorme  
 G8 YP3 (Québec), Canada  
 +1(438)928-9040 / [siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca](mailto:siba.Theodore.Koropogui@uqtr.ca)

**Objet :** *Autorisation à mener vos opérations de collecte de données auprès des étudiants de licence 2 Administration des Affaires de l'Université de Kindia dans le cadre de votre thèse*

Monsieur,

En réponse à votre courrier du 23 mars 2022 par lequel vous sollicitez l'autorisation de collecter des données auprès des étudiants de l'a licence 2, option Administration des Affaires (AA) de l'Université de Kindia au compte de l'année académique 2022-2023, j'ai l'honneur de vous accorder cette autorisation par la présente.

L'intérêt scientifique, pédagogique et de prospective entrepreneuriale que revêt votre objet de recherche, aussi bien pour les étudiants et les programmes de formation, par extension, apparaît pour nous comme une réelle opportunité. Les résultats de l'analyse permettront, j'en suis convaincu, de contribuer significativement à l'orientation stratégique des processus d'insertion professionnelle de nos futurs diplômés. Cela permettra également de créer les bases de notre politique de préparation et de suivi de l'insertion socioprofessionnelle de nos étudiants

Vous en souhaitant bonne réception, je vous prie d'accepter, Monsieur KOROPOGUI, l'expression de ma haute considération.



**Pr. Daniel LAMAH**

## **ANNEXE I**

# **AUTORISATION POUR LA RÉALISATION DU SÉJOUR DE RÉSIDENT EN ENTREPRISE**



REPUBLIQUE DE GUINEE  
Travail-Justice-Solidarité

## UNIVERSITE GENERAL LANSANA CONTE DE SONFONIA-CONAKRY

030 BP 970 – Kipé Conakry/contact@uglcs.org/www.uglcs.org/+224 624 49 44 78/664 32 37 62

N° Réf : \_\_\_\_\_ 2021/UGLCS/RECT/SG

Conakry le 22/03/ 2021

No 1 0 6

LE RECTEUR

A

Monsieur Siba Théodore KOROPOGUI

En raison de la pertinence de votre thème et domaine de recherche, qui sont absolument compatibles avec les préoccupations scientifiques et de développement de notre université, nous autorisons votre demande à effectuer votre stage doctoral, autour de l'intitulé « Résidence en entreprise », pour la période du 24 mai au 20 septembre 2021.

Veiller recevoir l'expression de nos encouragements et de nos salutations



Pr Ahmadou Oury Korè BAH