Imen Ben Salah

Contribution à la compréhension de l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur la dynamique de l'apprentissage expérientiel et le changement des comportements des accompagnateurs : cas de réseau Entreprendre®

BEN SALAH Imen. *Contribution à la compréhension de l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur la dynamique de l'apprentissage expérientiel et le changement des comportements des accompagnateurs : cas de réseau Entreprendre®,* en cotutelle sous la direction d'Alain Fayolle, EMLYON Business School et Lofti Belkacem, Université de Sousse (Tunisie). Thèse soutenue le 17/12/2013.

Disponible sur : www.theses.fr/2013LYO30080

Document diffusé sous le contrat Creative Commons « Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.









UNIVERSITÉ JEAN MOULIN LYON 3

UNIVERSITÉ DE SOUSSE
Institut Supérieur de Gestion de Sousse
Laboratoire de Recherche Économie, Management et Finance Quantitative

THÈSE EN COTUTELLE
Pour l'obtention du grade de Docteur ès Sciences de Gestion

CONTRIBUTION A LA COMPRÉHENSION DE L'IMPACT DES EXPÉRIENCES D'ACCOMPAGNEMENT ENTREPRENEURIAL SUR LA DYNAMIQUE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET LE CHANGEMENT DES COMPORTEMENTS DES ACCOMPAGNATEURS : CAS DE RÉSEAU ENTREPRENDRE®

Présentée et soutenue publiquement par

Imen BEN SALAH

Le 17 décembre 2013

COMPOSITION DU JURY

Directeur de thèse	**Monsieur. Alain FAYOLLE** Professeur HDR, EM LYON Business School
Directeur de thèse	**Monsieur. Lotfi BELKACEM** Professeur, Université de Sousse
Rapporteurs	**Monsieur. Lassaâd MEZGHANI** Professeur, Université de Carthage
	Monsieur. Émile-Michel HERNANDEZ Professeur des Universités, Université de Reims Champagne Ardenne
Suffragants	**Madame. Isabelle ROYER** Professeur des Universités, Université Jean Moulin Lyon 3
	Madame. Nelly SCHUTZ Directrice des Relations entreprises et des Partenariats Professionnels AgroSup (Dijon)

Dédicaces

A mes chers parents, Mohamed et Zohra

A mes frères, Majed, Amine et Anis

A mes Sœurs, Amira et Amani

Ames petits et adorables neveux Anas, Yassine et Yousef

A toutes les personnes qui comptent dans ma vie

Remerciement

Je consacre ces premières lignes de cette thèse pour exprimer mes remerciements envers ceux qui ont contribué de prés ou de loin à la réalisation de ce travail.

Mes plus grands et sincères remerciements et reconnaissance à mon directeur de thèse Professeur Alain Fayolle pour son aide ciblée, son écoute active, sa disponibilité permanente, la pertinence de ses apports et pour sa patience tout au long de ce travail de thèse. Je souhaite aussi exprimer toute ma gratitude à Mme Geneviève LE NORMAND pour le temps qu'elle nous a consacré et pour sa présence et son coaching pour nous éclairer les fondements de la recherche.

Mes pensées vont ensuite à mon co-directeur de thèse Professeur Lotfi Belkacem pour son accompagnement et son encouragement de ce travail et pour ses commentaires et ses suggestions.

Un grand merci pour Zied GUEDRI pour sa disponibilité, son orientation et sa précieuse aide dans l'exploitation des données quantitatives de la recherche et la manipulation des logiciels des analyses statistiques. Je souhaite sincèrement lui exprimer toute ma gratitude pour ses conseils.

J'aimerai par ailleurs remercier de tout mon cœur l'équipe de l'EM Lyon Business School qui m'a ouvert ses portes et intégré au sein du centre de recherche en Entrepreneuriat dans lequel j'ai pu partager, avec les doctorants, les moments les plus importants et les plus enrichissants de ce parcours doctoral.

Cette thèse n'aurait vu le jour sans l'appui et la confiance aveugle de mes très chers parents et de toute ma famille qui ont toujours cru en ce travail et compris tous les sacrifices qu'il demande.

Évidement, mes remerciements s'adressent aussi aux membres de Réseau Entreprendre et, plus particulièrement, à Mr Philippe Garcin et à tous les répondants de l'enquête qui ont accepté de donner de leur précieux temps et disponibilité pour faire avancer cette recherche.

Enfin, je suis très sensible à l'honneur que m'ont fait les membres de jury en acceptant d'examiner mon modeste travail de recherche que je souhaite enrichir et améliorer grâce à leur critiques et leur suggestions.

Table des Matières

Introduction générale 1

1. Une problématique qui émerge de la littérature et du terrain 1

2. Intérêt de la recherche sur l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs 5

3. Quelques constats sur les recherches antérieures 7

4. Objectifs, problématique et question de recherche 10

5. Positionnement épistémologique et méthodologique 13

6. Les contributions de la recherche 14

6.1. Les contributions d'ordre pratique 15

6.2. Les contributions d'ordre théorique 16

6.3. Les contributions d'ordre méthodologique 18

7. L'architecture de la thèse 18

Partie 1 : La proposition d'un cadre théorique pour la compréhension de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs 22

Chapitre 1 : Accompagnement Entrepreneurial, Accompagnateur et Postures d'Accompagnement 22

Introduction 22

Section 1 : L'accompagnement entrepreneurial 23

1. L'Émergence du concept de l'accompagnement entrepreneurial 23

1.1. Genèse du mot accompagnement 23

1.2. La nébuleuse de l'accompagnement 25

1.2.1..Le coaching 26

1.2.2..Le counselling 27

1.2.3..Le consulting et la consultance 28

1.2.4..Le tutorat 28

1.2.5..Le mentoring 29

1.2.6..Le compagnonnage 29

1.2.7..Le sponsoring 30

2. Évolution de l'accompagnement entrepreneurial 32

2.1. L'accompagnement entrepreneurial : D'une philosophie de l'agir… 34

2.1.1..Les phases du processus d'accompagnement entrepreneurial 35

2.1.2..Les formes de l'accompagnement entrepreneurial 38
2.1.3..L'évaluation de la performance des structures d'accompagnement 41
2.2. …Vers une philosophie de l'être 46
Section 2 : Accompagnateur et postures d'accompagnement : un nouveau paradigme de l'accompagnement entrepreneurial 51
1. Un aperçu sur l'acteur professionnel de l'accompagnement entrepreneurial : L'accompagnateur 52
1.1. L'accompagnateur dans les pratiques d'accompagnement : un métier ou une vocation ? 54
1.2. Un cas particulier : Les pairs accompagnateurs 57
1.3. Rôles et Fonctions des accompagnateurs 59
1.3.1..Une revue générale sur les rôles des accompagnateurs dans les pratiques d'accompagnement 59
1.3.2..Trois registres ou rôles principaux des accompagnateurs 63
1.3.3..Limites du rôle de l'accompagnateur 64
1.4. Les compétences des accompagnateurs 65
1.4.1..Définition des compétences des accompagnateurs 66
1.4.2..La compétence comme critère de choix des accompagnateurs 67
1.4.3..Typologies des compétences des accompagnateurs 68
1.4.3.1..Les compétences technico-professionnelles ou le savoir-faire des accompagnateurs 69
1.4.3.2.. Les compétences socio-affectives ou le savoir-être des accompagnateurs 71
1.4.3.2.1..L'écoute 71
1.4.3.2.2..Le dialogue 72
1.4.3.2.3..L'empathie 72
1.4.3.2.4..La confiance et la crédibilité auprès de l'accompagné 73
1.4.3.2.5..La créativité et l'ouverture d'esprit 73
1.4.3.2.6..L'acceptation de l'autre 73
1.4.3.2.7..Ne pas être indispensable et ne pas décider à la place de l'entrepreneur 74
1.4.3.2.8..L'éthique de l'accompagnateur 74
1.4.3.2.9..La sensibilité au contexte de l'accompagné 75
1.4.3.3..Les compétences cognitives ou le savoir des accompagnateurs 76
2. Les Postures d'accompagnement entrepreneurial 77

2.1. Définition d'une posture d'accompagnement 78
2.2. Les typologies des postures d'accompagnement 80
2.3. Perspectives de changement des postures d'accompagnement 85
Section 3 : Nouvelle perspective d'apprentissage expérientiel du métier d'accompagnateur 87
1. Les expériences d'accompagnement Entrepreneurial et l'apprentissage de l'accompagnateur 88
2. Les fondements de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur 90
2.1. La réflexivité et la prise de recul 91
2.2. L'engagement et la motivation en accompagnement entrepreneurial 91
2.3. L'écoute réactive 92
2.4. La congruence ou l'authenticité 92
2.5. L'adaptabilité 92
3. Les résultats de l'apprentissage de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur 93
4. Une configuration Stratégique Instantanée Perçue par l'accompagnateur ? 94
5. Un Processus d'apprentissage expérientiel réciproque 96
Conclusion du chapitre 98
Chapitre 2 : Le Cadre Théorique de Référence: Quelques Repères sur l'Apprentissage Expérientiel 100
Introduction 100
Section 1 : Historique et définitions de l'apprentissage expérientiel 101
1. Origine du concept de l'apprentissage expérientiel 101
2. Définition de l'apprentissage expérientiel 103
Section 2 : Revue de la littérature sur les modèles d'apprentissage expérientiel 106
1. Le Modèle d'Apprentissage de John Dewey (1938) 107
2. Le Modèle d'Apprentissage de Kurt Lewin (1951) 110
3. Le Modèle de Guilford (1967) 112
4. Le Modèle d'Apprentissage et de Développement Cognitif de Piaget (1975) 114
Section 3 : Le cadre conceptuel retenu : Le Modèle de Kolb (1984) 117
1. Présentation du Modèle d'Apprentissage Expérientiel de Kolb (1984) 118
2. Les modes d'apprentissage de l'individu 119
2.1. L'expérience concrète 119
2.2. L'observation réfléchie 119

2.3. La conceptualisation abstraite 119
2.4. L'expérimentation active 120
3. Les dimensions structurelles de l'apprentissage expérientiel 120
3.1. La préhension de l'expérience 120
3.2. La transformation de l'expérience 121
4. L'inventaire des styles d'apprentissage 122
Section 4 : Les Résultats d'Apprentissage Expérientiel 126
1. Les Résultats affectifs de l'Apprentissage Expérientiel 128
2. Les résultats de connaissances de l'apprentissage expérientiel 128
3. Les résultats d'apprentissage expérientiel basés sur les capacités 129
4. L'évaluation de l'apprentissage expérientiel : le changement de comportements . 130
Conclusion du chapitre 132
Chapitre 3 : Proposition d'un Modèle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs 134
Introduction 134
Section 1 : Définition et Acception des variables du modèle conceptuel et hypothèses de recherche 135
1. Les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage des accompagnateurs 135
1.1. Les expériences d'accompagnement 135
1.1.1. L'accumulation et la variété des expériences d'accompagnement 136
1.1.2. La qualité des expériences et de la relation d'accompagnement 136
1.2. Les résultats d'apprentissage 138
1.2.1..Les résultats affectifs de l'apprentissage 139
1.2.1.1..Les attitudes des accompagnateurs 139
1.2.1.2..Les motivations des accompagnateurs 140
1.2.2..Les résultats de connaissances 144
1.2.3..Les résultats basés sur les capacités 145
2. Les caractéristiques individuelles de l'accompagnateur en situation d'apprentissage expérientiel 146
2.1. Le style d'apprentissage 148
2.2. Les postures génériques d'accompagnement 149
2.3. L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial et la motivation des accompagnateurs 150

2.3.1..L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial : un antécédent et un résultat d'apprentissage expérientiel 151
2.3.2..La motivation des accompagnateurs : Un antécédent et un résultat d'apprentissage expérientiel 153
2.4. La Réflexivité et l'Autocritique 155
2.5. Le Processus d'assimilation et d'accommodation : le processus d'adaptation 158
2.6. La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 158
3. Les résultats d'apprentissage et le changement ou évolution des comportements des accompagnateurs 161
3.1. Au niveau individuel 164
3.1.1..L'évolution des comportements individuels de l'accompagnateur 164
3.1.2..L'évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial 166
3.2. Au niveau organisationnel 166
3.2.1..L'évolution de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur 167
3.2.2..L'orientation entrepreneuriale, la rentabilité économique et la rentabilité financière 168
Section 2 : Un modèle explicatif des résultats d'apprentissage des accompagnateurs et des changements de leurs comportements individuels et organisationnels 172
Conclusion du chapitre 176
Partie 2 : Le cadre empirique de la recherche : le choix méthodologique et la présentation des résultats 178
Chapitre 4 : Le Cadre d'Analyse et la Présentation de l'Étude empirique : une Démarche Hypothético-déductive 179
Introduction 179
Section 1 : La posture épistémologique de la recherche 180
Section 2 : Positionnement méthodologique de la recherche : une démarche hypothético-déductive 183
Section 3 : Procédure de collecte des données 185
1. Le questionnaire : outil de collecte de données 185
2. Mode d'administration du questionnaire 189
3. La population D'enquête 191
3.1. Le terrain de la recherche : Réseau Entreprendre ® 194
3.1.1..Histoire du Réseau Entreprendre ® 195
3.1.2..Qu'est ce que Réseau Entreprendre® 196

3.1.3..Les principes fondateurs du Réseau Entreprendre ® 197
3.1.4..Principales missions du Réseau Entreprendre ® : L'accompagnement Entrepreneurial 198
3.2. Les caractéristiques de l'échantillon enquêté 200
4. Instruments de mesure 207
4.1. La mesure des Expériences d'Accompagnement Entrepreneurial 209
4.1.1..La mesure de l'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial 210
4.1.2..La mesure de la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial 210
4.1.3..La mesure de la perception de la qualité des expériences d'accompagnement entrepreneurial 211
4.1.4..La mesure de la perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial 212
4.2. La mesure des caractéristiques individuelles des accompagnateurs 213
4.2.1..La mesure des Styles d'Apprentissage Expérientiel des accompagnateurs213
4.2.2..La mesure du Positionnement ou posture générique des accompagnateurs 216
4.2.3..La mesure de l'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial 217
4.2.4..La mesure des motivations d'accompagnement entrepreneurial 218
4.2.5..La mesure de la réflexivité et de l'Autocritique en accompagnement entrepreneurial 219
4.2.6..La mesure d'assimilation et d'accommodation (processus d'adaptation) des accompagnateurs 220
4.2.7..La mesure de la capacité à transformer les expériences d'accompagnement entrepreneurial en connaissances utiles 221
4.3. La mesure des résultats d'apprentissage expérientiel 222
4.3.1..La mesure des résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel 222
4.3.1.1..La mesure des changements des attitudes en accompagnement entrepreneurial 223
4.3.1.2..La mesure des changements de motivation en accompagnement entrepreneurial 224
4.3.1.2.1..La mesure des changements de disposition de motivation des accompagnateurs 224
4.3.1.2.2..La mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial 224

4.3.1.2.3..La mesure de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial 225
4.3.2..La mesure des résultats de connaissances de l'apprentissage expérientiel 226
4.3.3..La mesure des résultats basés sur les capacités de l'apprentissage expérientiel 227
4.4. La mesure des changements des comportements individuels et organisationnels 228
4.4.1..La mesure des changements des comportements individuels des accompagnateurs 229
4.4.2..La mesure des changements des comportements organisationnels des accompagnateurs 231
4.4.2.1..La mesure de l'évolution de l'engagement organisationnel des accompagnateurs au niveau du Réseau Entreprendre 232
4.4.2.2..La mesure de l'évolution des comportements des accompagnateurs au niveau de leur entreprise 233
4.5. Les variables de contrôle 235
Conclusion du chapitre 236
Chapitre 5 : La Présentation des Résultats des Analyses Quantitatives 238
Introduction 238
Section 1 : L'Analyse en Composantes Principales (ACP) 238
1. La validité du construit 239
2. La Fiabilité de cohérence interne de l'instrument de mesure 241
3. Les tests d'analyse de validité et de fiabilité des échelles de mesure 241
3.1. La mesure de la variété des expériences d'accompagnement en entrepreneurial 242
3.2. La mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial 245
3.3. La mesure du changement des attitudes des accompagnateurs 245
3.4. La mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial 246
3.5. La mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial 247
3.6. La mesure des résultats de connaissances (le savoir) 247
3.7. La mesure de résultats d'apprentissage basés sur les capacités (le savoir- faire) 249
3.8. La mesure des styles d'apprentissage 251

3.9. La mesure des postures d'accompagnement 254
3.10. La mesure des motivations d'accompagnement des accompagnateurs 256
3.11..La mesure de la réflexivité et l'autocritique chez les accompagnateurs 258
3.12..La mesure de l'assimilation et l'accommodation (Processus d'adaptation) chez les accompagnateurs 260
3.13..La mesure de changement des comportements individuels des accompagnateurs 261
3.14. La mesure de l'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur 263
3.15..La mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur 264
4. Résumé des Analyses en Composantes Principales des échelles de mesure 265
Section 2 : Présentation des résultats des analyses quantitatives 266
1. Les Méthodes d'analyse des données 267
2. Test des Hypothèses 276
2.1. Les déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs 277
2.1.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs (H1) 277
2.1.1.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur le changement des attitudes des accompagnateurs (H1.1) 281
2.1.1.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur le changement de disposition de motivation en accompagnement (H1.2) 282
2.1.1.3..L'impact des expériences d'accompagnement sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (H1.3) 282
2.1.1.4..L'impact des expériences d'accompagnement sur l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs (H1.4) 283
2.1.1.5..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances (H1.5) 284
2.1.1.5.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques 284
2.1.1.5.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales 285
2.1.1.6..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (H1.6) 285
2.1.1.6.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités : le savoir-faire général 285

2.1.1.6.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique 286

2.1.2..L’effet modérateur des caractéristiques individuelles de l’accompagnateur sur la relation entre ses expériences d’accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel (H2) 286

2.1.2.1. L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats d’apprentissage (H2.1) 287

2.1.2.1.1..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement des attitudes 291

2.1.2.1.2..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement 292

2.1.2.1.3..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l'évolution de l’auto-efficacité en accompagnement 293

2.1.2.1.4..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l’évolution de l’acceptation des objectifs d’accompagnement entrepreneurial..... 294

2.1.2.1.5..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 295

2.1.2.1.5.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l’effet modérateur du style d’apprentissage 295

2.1.2.1.5.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l’effet modérateur du style d’apprentissage 297

2.1.2.1.6..L’effet modérateur du style d’apprentissage sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) 298

2.1.2.1.6.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l’effet modérateur du style d’apprentissage..... 298

2.1.2.1.6.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l’effet modérateur du style d’apprentissage..... 299

2.1.2.2..L’effet modérateur des postures d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats d’apprentissage (H2.2).... 301

2.1.2.2.1..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes.... 304
2.1.2.2.2..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement 304
2.1.2.2.3..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement 305
2.1.2.2.4..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial 306
2.1.2.2.5..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 307
2.1.2.2.5.1...L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement 307
2.1.2.2.5.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement 308
2.1.2.2.6..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)..... 310
2.1.2.2.6.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement 310
2.1.2.2.6.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement..... 311
2.1.2.3..L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.3) 312
2.1.2.3.1..L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes 317
2.1.2.3.2..L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement..... 319

2.1.2.3.3..L’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l'évolution de l’auto-efficacité en accompagnement 322

2.1.2.3.4..L’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l’évolution de l’acceptation des objectifs d’accompagnement entrepreneurial 325

2.1.2.3.5..L’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)..... 328

2.1.2.3.5.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement 328

2.1.2.3.5.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement..... 330

2.1.2.3.6..L’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)..... 332

2.1.2.3.6.1.1L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement..... 332

2.1.2.3.6.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l’effet modérateur de l’engagement dans la relation d’accompagnement 334

2.1.2.4..L’effet modérateur des motivations d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats d’apprentissage (H2.4) 337

2.1.2.4.1..L’effet modérateur des motivations d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement des attitudes..... 341

2.1.2.4.2..L’effet médiateur des motivations d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement..... 342

2.1.2.4.3..L’effet modérateur des motivations d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l'évolution de l’auto-efficacité en accompagnement..... 343

2.1.2.4.4..L’effet modérateur des motivations d’accompagnement sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l’évolution de l’acceptation des objectifs d’accompagnement entrepreneurial..... 345

2.1.2.4.5..L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 346

2.1.2.4.5.1.. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement 346

2.1.2.4.5.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement 348

2.1.2.4.6..L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)..... 350

2.1.2.4.6.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement 350

2.1.2.4.6.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement 351

2.1.2.5..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.5) ... 353

2.1.2.5.1..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes.... 356

2.1.2.5.2..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement 356

2.1.2.5.3..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement 357

2.1.2.5.4..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial 359

2.1.2.5.5..L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 360

2.1.2.5.5.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique 360

2.1.2.5.5.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique 361

2.1.2.5.6..L’effet modérateur de la réflexivité et l’autocritique sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)..... 362
2.1.2.5.6.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l’effet modérateur de la réflexivité et l’autocritique..... 362
2.1.2.5.6.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l’effet modérateur de la réflexivité et l’autocritique..... 363
2.1.2.6..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur l’effet des expériences d’accompagnement sur les résultats d’apprentissage expérientiel (H2.6) 364
2.1.2.6.1..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement des attitudes..... 368
2.1.2.6.2..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement..... 368
2.1.2.6.3..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l'évolution de l’auto-efficacité en accompagnement..... 370
2.1.2.6.4..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et l'évolution de l’acceptation des objectifs d’accompagnement entrepreneurial..... 371
2.1.2.6.5..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 371
2.1.2.6.5.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation..... 372
2.1.2.6.5.2..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation..... 372
2.1.2.6.6..L’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation sur la relation entre les expériences d’accompagnement et les résultats basés sur les capacités..... 374
2.1.2.6.6.1..L’impact des expériences d’accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l’effet modérateur de l’assimilation et de l’accommodation 374

2.1.2.6.6.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation 375

2.1.2.7..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.7) 376

2.1.2.7.1..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et sur le changement des attitudes 378

2.1.2.7.2..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement 378

2.1.2.7.3..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement 379

2.1.2.7.4..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial 380

2.1.2.7.5..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir) 381

2.1.2.7.5.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 381

2.1.2.7.5.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 382

2.1.2.7.6..L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) 382

2.1.2.7.6.1..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 382

2.1.2.7.6.2..L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 383

2.1.3..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats d'apprentissage expérientiel (H3) 384

2.1.3.1..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur le changement des attitudes (H3.1) 387
2.1.3.2..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur le changement de disposition de motivation en accompagnement (H3.2) 387
2.1.3.3..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (H3.3) 388
2.1.3.4..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (H3.4) 388
2.1.3.5..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances (le savoir) (H3.5) 388
2.1.3.5.1..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances spécifiques 388
2.1.3.5.2..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances générales 389
2.1.3.6..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) 389
2.1.3.6.1..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général 389
2.1.3.6.2..L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique 389
2.2..Les déterminants de changement de comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs 390
2.2.1..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements individuels et organisationnels (H4) 390
2.2.1.1..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements individuels (H4.1) 394
2.2.1.1.1..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur le changement des comportements individuels 394
2.2.1.1.2..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur le changement ou évolution des postures d'accompagnement 396
2.2.1.2..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements organisationnels (H4.2) 398
2.2.1.2.1..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'engagement organisationnel de l'accompagnateur 398
2.2.1.2.2..L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'orientation entrepreneuriale de leur entreprise 398

2.2.1.2.3..L’impact des résultats d’apprentissage des accompagnateurs sur la rentabilité économique de leur entreprise 400
2.2.1.2.4..L’impact des résultats d’apprentissage des accompagnateurs sur la rentabilité financière de leur entreprise 400
Conclusion de chapitre 401
Chapitre 6 : La Discussion des Résultats 403
Introduction 403
1.1. Les déterminants des résultats d’apprentissage expérientiel des accompagnateurs 404
1.1.1..Les expériences d’accompagnement entrepreneurial 405
1.1.1.1..L’accumulation des expériences d’accompagnement entrepreneurial 405
1.1.1.2..Le niveau de variété des expériences d’accompagnement entrepreneurial 406
1.1.1.2.1..La variété des expériences d’accompagnement 406
1.1.1.2.2..L’accompagnement psychologique 407
1.1.1.2.3..L’accompagnement technique 408
1.1.1.3..La qualité perçue des expériences d’accompagnement entrepreneurial 409
1.1.1.4..La qualité perçue de la relation d’accompagnement entrepreneurial .. 409
1.1.2..Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs 410
1.1.2.1..Les styles d’apprentissage expérientiel 411
1.1.2.1.1..Le style d’apprentissage assimilateur 411
1.1.2.1.2..L’Expérimentation Active 412
1.1.2.1.3..L‘Expérience Concrète 413
1.1.2.2..Les postures d’accompagnement entrepreneurial 414
1.1.2.2.1..La posture herméneutique /réflexive et critique 415
1.1.2.2.2..La posture Fonctionnaliste 416
1.1.2.3..L’engagement dans la relation d’accompagnement entrepreneurial ... 416
1.1.2.3.1..La durée de la relation d'accompagnement en mois 417
1.1.2.3.2..La fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques 418
1.1.2.3.3..La durée des entretiens de l'accompagnateur 418
1.1.2.3.4..La perception par l’accompagnateur du degré d’implication de l’activité d'accompagnement 419
1.1.2.4..Les motivations d’accompagnement entrepreneurial 420

1.1.2.4.1..Les motivations professionnelles et personnelles de l'accompagnateur 420
1.1.2.4.2..Les motivations liées au porteur et à son projet et les motivations économiques et sociales des accompagnateurs 422
1.1.2.5..La réflexivité et l'autocritique 423
1.1.2.5.1..La réflexivité et l'autocritique personnelles 423
1.1.2.5.2..La réflexivité et l'autocritique professionnelles 423
1.1.2.6..Le processus d'assimilation et d'accommodation 424
1.1.2.6.1..Le processus d'adaptation des accompagnateurs 425
1.1.2.6.2..Le processus préadaptation des accompagnateurs 425
1.1.2.7..La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles 426
1.1.3..Les résultats d'apprentissage expérientiel 427
1.1.3.1..Les résultats affectifs (le savoir-être) 427
1.1.3.1.1..Le changement des attitudes des accompagnateurs 427
1.1.3.1.2..Le changement de motivations 428
1.1.3.1.2.1..Le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial 429
1.1.3.1.2.2..L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial 430
1.1.3.1.2.3..L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial 431
1.1.3.2..Les résultats de connaissances (le savoir) 432
1.1.3.2.1..Les connaissances spécifiques des accompagnateurs 432
1.1.3.2.2..Les connaissances générales des accompagnateurs 433
1.1.3.3..Les résultats basés sur les capacités 434
1.1.3.3.1..Le développement de savoir-faire général des accompagnateurs 434
1.1.3.3.2..Le développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet 435
1.2. Les déterminants des changements de comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs 437
1.2.1..Changement au niveau individuel 437
1.2.1.1..Le changement des comportements individuels de l'accompagnateur 437
1.2.1.1.1..Le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur 437
1.2.1.1.2..La prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial 438

1.2.1.1.3..L'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur 439
1.2.1.1.4..Les comportements d'expérimentation et la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur à créer de nouvelles connaissances 439
1.2.1.2..Évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial 440
1.2.1.2.1..L'évolution des postures ou positionnement de l'accompagnateur 440
1.2.1.2.2..Le sens de l'évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial 440
1.2.2..Changement au niveau organisationnel 441
1.2.2.1..L'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur 441
1.2.2.2..L'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur 441
1.2.2.2.1..Les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie 442
1.2.2.2.2..Les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité 443
1.2.2.3..La rentabilité économique et la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur 444
1.3..Les variables de contrôle 445
1.3.1..L'âge de l'accompagnateur 445
1.3.2..Le niveau d'étude de l'accompagnateur 446
1.3.3..Le statut professionnel de l'accompagnateur 446
1.3.4..L'expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial 448
Conclusion de la partie empirique 448
Conclusion Générale 451
1. Retour sur la démarche de la recherche 452
2. Retour sur les principaux résultats empiriques observés et la validation du modèle conceptuel de la recherche 453
3. Les principaux apports et implications de la recherche 458
3.1. Les apports théoriques et méthodologiques 458
3.2. Les apports pratiques 462
4. Les limites et les perspectives de réflexions futures 464
Bibliographie 467
Annexe 1 : Partenariat EM LYON et Réseau Entreprendre i
Annexe 2 : Questionnaire iv
Annexe 3 : Le Flash info des directeurs de Réseau Entreprendre xxvi

Annexe 4 : Le Flash info des présidents de Réseau Entreprendre xxvii
Annexe 5 : Le message d'invitation des accompagnateurs de Réseau Entreprendre..... xxviii
Annexe 6 : Synthèse des résultats empiriques et validation du modèle conceptuel de recherche xxix

Annexes

Liste des Figures

Figure 1 : Modèle conceptuel de recherche..... 17
Figure 2: Plan de la thèse 21
Figure 3: Approche sémantique de l'accompagnement 24
Figure 4: La nébuleuse des pratiques d'accompagnement..... 26
Figure 5: Le triangle de gestion de Banard (1938)..... 42
Figure 6: Les critères de la performance de l'accompagnement..... 44
Figure 7: Les composantes du métier de l'accompagnateur 69
Figure 8: La posture de l'accompagnateur (Minet, 2000 :128)..... 79
Figure 9: Typologie de besoin en accompagnement entrepreneurial..... 84
Figure 10: Transition entre les postures génériques d'accompagnement entrepreneurial 86
Figure 11: Apprendre à partir de la pratique d'accompagnement..... 88
Figure 12: La configuration Stratégique Instantanée Perçue de l'accompagnateur..... 96
Figure 13: La réciprocité de l'apprentissage expérientiel dans une relation d'accompagnement entrepreneurial 97
Figure 14: L'évolution dans le temps de la notion de l'apprentissage expérientiel..... 102
Figure 15: Le modèle d'apprentissage expérientiel selon Dewey..... 109
Figure 16: le modèle d'apprentissage de Lewin (1951)..... 111
Figure 17: Modèle de la structure de l'intellect (SI) de Guilford, (1967)..... 112
Figure 18: le modèle d'apprentissage et de développement cognitif de Piaget 116
Figure 19: le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) 118
Figure 20 : Les quatre styles d'apprentissage 124
Figure 21: Une classification préliminaire des résultats d'apprentissage..... 127
Figure 22: Les hypothèses de la recherche..... 171
Figure 23: Modèle conceptuel de recherche..... 174
Figure 24: Cycle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs 175
Figure 25: Processus d'administration du questionnaire..... 191
Figure 26: Implantations de Réseau Entreprendre en France (2012)..... 192
Figure 27: Évolution du nombre d'associations Réseau Entreprendre ® (fin 2010) 195
Figure 28 : Le Genre des accompagnateurs 202
Figure 29 : L'Age des accompagnateurs..... 202
Figure 30 : Le Niveau d'Étude des accompagnateurs..... 203
Figure 31 : La répartition des accompagnateurs selon leur expérience d'accompagnement antérieure dans d'autres structures d'accompagnement..... 204
Figure 32 : La situation des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre..... 205
Figure 33 : Le Profil des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre 206
Figure 34 : Nombre de salariés dans l'entreprise de l'accompagnateur..... 207
Figure 35 : Mesure des variables/concepts..... 208
Figure 36: les déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs 404

Liste des Tableaux

Tableau 1: Les principes de l'accompagnement 25
Tableau 2 : Les différentes formes d'accompagnement 31
Tableau 3 : Description des phases de l'accompagnement entrepreneurial 37
Tableau 4 : Les formes de l'accompagnement entrepreneurial 39
Tableau 5: Définitions des rôles des accompagnateurs 61
Tableau 6 : Les postures du consultant 83
Tableau 7 : Postures et besoins d'accompagnement 84
Tableau 8 : définitions des axes du modèle de Guilford, (1967) 113
Tableau 9 : Revue de la littérature sur les modèles de style d'apprentissage 123
Tableau 10: les styles d'apprentissage individuels 125
Tableau 11 : Codage des variables 187
Tableau 12 : Répartition de la population d'enquête par association Réseau Entreprendre 193
Tableau 13 : Répartition des réponses 201
Tableau 14 : La variété de vos expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial 211
Tableau 15 : Votre perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial 213
Tableau 16 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur 215
Tableau 17 : Le positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur 217
Tableau 18 : Vos Motivations d'Accompagnement 219
Tableau 19 : La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur 220
Tableau 20 : Le processus d'adaptation de l'accompagnateur 221
Tableau 21 : Le changement de vos attitudes d'accompagnement entrepreneurial 223
Tableau 22 : Le changement de votre disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial 224
Tableau 23 : L'évolution de votre auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial 225
Tableau 24 : Évolution de vos connaissances en accompagnement entrepreneurial 227
Tableau 25 : Évolution de vos capacités en accompagnement entrepreneurial 228
Tableau 26 : L'évolution de vos comportements individuels 230
Tableau 27 : Évolution du positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur 231
Tableau 28 : Votre engagement au niveau du Réseau Entreprendre 232
Tableau 29 : *L'évolution de vos comportements au niveau de votre entreprise* 234
Tableau 30 : L'évolution de la rentabilité économique votre entreprise 235
Tableau 31 : L'évolution de la rentabilité financière votre entreprise 235
Tableau 32 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la variété des expériences d'accompagnement 243
Tableau 33 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial 245
Tableau 34 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement des attitudes des accompagnateurs 245

Tableau 35 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement 246
Tableau 36: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial 247
Tableau 37 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des résultats de connaissances (le savoir) 248
Tableau 38 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des résultats d'apprentissage basés sur les capacités (le savoir-faire) 250
Tableau 39: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des styles d'apprentissage des accompagnateurs 253
Tableau 40: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des postures d'accompagnement 255
Tableau 41: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des motivations d'accompagnement 257
Tableau 42 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs 259
Tableau 43: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la l'assimilation et l'accommodation chez les accompagnateurs 260
Tableau 44: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des changements des comportements individuels 262
Tableau 45: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur 264
Tableau 46: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur 264
Tableau 47: Synthèse des Analyses en Composantes Principales (ACP) et alpha de Cronbach des échelles de mesure 266
Tableau 48: Synthèse des méthodes utilisées pour tester les hypothèses 269
Tableau 49: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre expériences d'accompagnement entrepreneurial et résultats d'apprentissage expérientiel 279
Tableau 50: définitions des variables modératrices relatives aux styles d'apprentissage (V8) 288
Tableau 51: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur du style d'apprentissage des accompagnateurs 289
Tableau 52: définitions des variables modératrices relatives aux postures d'accompagnement (V9) 301
Tableau 53: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la posture d'accompagnement des accompagnateurs 302
Tableau 54: définitions des variables modératrices relatives à l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10) 313
Tableau 55: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement 314
Tableau 56: définitions des variables modératrices relatives aux motivations d'accompagnement (V11) 338

Tableau 57: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur des motivations d'accompagnement..... 339
Tableau 58: définitions des variables modératrices relatives à la réflexivité et l'autocritique (V12) 354
Tableau 59: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la réflexivité et de l'autocritique..... 355
Tableau 60: définitions des variables modératrices relatives à l'assimilation et l'accommodation (V13) 364
Tableau 61: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de l'assimilation et l'accommodation 366
Tableau 62: définitions des variables modératrices relatives à la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles (V14) 376
Tableau 63: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer les expériences en connaissances utiles 377
Tableau 64: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les caractéristiques individuelles des accompagnateurs et les résultats d'apprentissage expérientiel 385
Tableau 65: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les résultats d'apprentissage expérientiel et le changement des comportements individuels et organisationnel de l'accompagnateur..... 392
Tableau 66: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et l'évolution de leurs postures d'accompagnement..... 397

Introduction générale

1. Une problématique qui émerge de la littérature et du terrain

L'entrepreneuriat et la création des entreprises ainsi que leur développement durable, sont considérés, aujourd'hui, comme moteur de la croissance et facteur de compétitivité. Cette orientation est l'une des voies pouvant représenter un enjeu majeur et sans doute une solution aux préoccupations politiques et gouvernementales. Elle devient un élément stratégique dans l'évolution des économies nationales et régionales. Le rôle de plus en plus important des PME dans le développement économique a été largement reconnu dans la littérature, aussi bien, économique qu'entrepreneuriale [Cooper & Park (2008)]. Les études se sont, depuis, multipliées, démontrant le rôle des PME dans le dynamisme du milieu par la création d'emplois [Allen (1999); Timmons & Spinelli (2003)], l'exploitation des ressources, l'utilisation des talents et de la créativité des personnes, l'émulation auprès de la population, surtout auprès des jeunes assurant ainsi une certaine stabilité et une meilleure pérennité des économies locales et régionales.

Dans le domaine entrepreneurial, la France se place au tout premier rang des pays européens en matière de créations d'entreprises annuelles grâce aux 549805 entreprises créées en 2011 grâce à la loi Dutreil, votée en 2003, qui a eu un impact sur l'accroissement du nombre de création d'entreprise et la multiplication des structures d'accompagnement (les incubateurs, les pépinières d'entreprises et les aides proposées aux entreprises (ACCRE, APRE). L'APCE estime que la création d'entreprises contribuerait à créer chaque année, environ 400000 à 450000 emplois. Si cette culture permet de réduire le chômage, d'innover et d'accélérer la croissance, elle favorise également l'épanouissement individuel qui repose sur la seule volonté d'entreprendre et donc de mener à bien un projet professionnel. En revanche, ces créations connaissent, particulièrement, une fragilité et une vulnérabilité dés les premières années d'existence et ont, par conséquent, un taux de pérennité limitée. En effet, la cour des comptes (2012)[1] estime que seulement 66% des entreprises françaises crées en 2006 étaient toujours en activité en 2009 et 52% après 5 ans. Les facteurs qui influencent ces taux sont multiples et consistent, en particulier, aux montants des capitaux initialement investis, les

[1] Cour des comptes (2012). Rapport d'évaluation : les dispositifs de soutien à la création d'entreprises. Tome 1. Décembre.

formes juridiques des entreprises créées et les profils des créateurs. D'ailleurs, de nombreux auteurs signalent que l'échec des nouvelles entreprises dans leurs premiers stades du développement est un phénomène fréquent [Hackett & Dilts (2004); Watson & alliés. (1998); Zacharakis & alliés. (1999)] et que l'un des principaux facteurs causant la faillite des entreprises naissantes réside dans le manque de compétences et d'expérience des nouveaux entrepreneurs, qui se manifeste, notamment, par un manque de vision et par une difficulté voire une incapacité de trouver un créneau rentable à la nouvelle entreprise [Festervand & Forrest (1991) ; Gaskill & alliés. (1993) ; Baldwin & alliés. (1997); Saint-Jean (2008)].

Disposant d'éléments statistiques fiables et de réflexions approfondies sur la création d'entreprises tant en terme d'effets que de perspectives, les pouvoirs publics considèrent fermement que soutenir la création d'entreprises c'est avant tout, garantir le développement économique et social des territoires et du pays, mais également promouvoir un instrument essentiel de modernisation et d'équilibre de l'économie. Face à ces enjeux aussi bien collectifs qu'individuels pour les créateurs, les systèmes d'appui se sont ainsi progressivement imposés constituant, depuis les années 80, une réalité en Europe et en particulier en France. Ils représentent des médiateurs sophistiqués qui confortent et renforcent l'énergie créatrice des entrepreneurs [Albert, Fayolle & Marion (1994)] et cherchent, ainsi, à résoudre le problème d'identification des facteurs, des caractéristiques et des conditions qui favorisent les processus de création de nouvelles entreprises et qui contribuent à leur succès. Désormais, il ne semble donc pas possible d'entreprendre sans accompagnement [Iselin & alliés. (2003)].

Le soutien aux porteurs de projet est donc de plus en plus essentiel aussi bien dans les phases de premier contact et d'information, que dans le suivi, le montage du projet et le soutien financier. Aujourd'hui, ces réseaux de soutien, qui n'existent que depuis une trentaine d'années pour les plus anciens, se sont fortement structurés, professionnalisés avec des objectifs qualitatifs, et il apparait aujourd'hui que les structures publiques locales jouent un rôle de plus en plus important. Ces structures apportent parfois non seulement aux porteurs de projets de leurs territoires un soutien financier ou des aides pour favoriser les implantations dans les zones sensibles mais développent également une véritable offre de services globale au profit de la création d'entreprise [Rochas (2005].

Parmi les pratiques d'appui à la création d'entreprises, notre intérêt dans ce travail de recherche est porté sur le phénomène d'accompagnement entrepreneurial. Ce terme fait référence à l'ensemble des services offerts à un porteur de projet et a fait l'objet d'un intérêt

de plus en plus croissant dans le domaine de l'entrepreneuriat [Leger-Jarniou & Saporta (2006) ; Chabaud, Messeghem & Sammut (2010)]. Cet axe de recherche a suscité des points de vues fort variés portant parfois sur les politiques publiques en faveur de développement de l'entrepreneuriat, ou sur la performance des dispositifs d'accompagnement [Vedel & Stéphany (2010)] ou sur les accompagnés ; en termes de fourniture de ressources matérielles, financières et expertise. D'ailleurs, pour Fayolle & alliés. (2005), c'est une pratique qui consiste à « *apporter une aide concrète, adaptée et contextualisée à des personnes ayant des projets entrepreneuriaux* ». L'accompagnement des créateurs potentiels d'entreprises est une action qui se focalise habituellement tant sur des approches de formation et de suivi, en amont de la création, que sur des méthodes d'accompagnement organisées sous forme de suivi et de conseil lors des phases avales de la création. Telles sont les actions qui forment le processus d'aide à la création d'entreprise. Le suivi est assuré par une structure d'accompagnement qui peut être ante ou post création [Aernoudt, (2004)]. Cette dernière propose un accompagnement entrepreneurial et managérial, des services aux différents niveaux ; niveau logistique (un hébergement: bureau, services administratifs), au niveau de l'insertion dans un réseau, de sessions de formation, d'un accompagnement individuel sur son projet.

D'abord abordé selon une approche plutôt technique collective axé sur le résultat et la bonne réalisation des démarches administratives et financières [Toutain (2004) :145-150], l'accompagnement entrepreneurial s'est, au fil du temps, focalisé dans une démarche plutôt individuelle visant à mieux percevoir et prendre en compte la relation complexe entre l'individu, l'objet qu'il créée, l'environnement et la dynamique temporelle dans laquelle il évolue [Toutain & Fayolle (2008) : 50]. L'accompagnement entrepreneurial se transforme alors, en une pratique d'aide à la création d'entreprise qui est fondée sur une relation qui s'établit entre un porteur et un acteur externe au projet de création et est souvent présentée comme quelque chose de singulier, aussi bien dans ce qu'il véhicule comme représentations mentales que dans sa mise en œuvre opérationnelle [Cuzin & Fayolle (2004)].

Les principaux apports de l'accompagnement s'aperçoivent désormais, non seulement, dans la capacité à favoriser la création de nouvelles entreprises et de nouveaux emplois, mais également, dans la construction d'une relation d'influence interpersonnelle et d'un processus d'action fondés sur des apprentissages multiples et le développement des compétences. En effet, les structures d'accompagnement sont perçues par plusieurs chercheurs [Smilor & Gill (1986); McAdam & Marlow (2007); Lalkaka (2002); Rice & Matthews (1995)], comme un

lieu de développement du talent entrepreneurial chez les entrepreneurs par la mise à disposition des services complémentaires permettant l'appui et la promotion des compétences et de l'expertise de l'entrepreneur au moment où l'entreprise démontre sa plus forte vulnérabilité face aux incertitudes du marché. La définition de Cuzin & Fayolle (2004), semble confirmer ce point de vue. En effet, ils définissent l'accompagnement comme « *une pratique d'aide à la création d'entreprise, fondée sur une relation qui s'établit dans la durée et n'est pas ponctuelle, entre un entrepreneur et un individu externe au projet de création. A travers cette relation l'entrepreneur va réaliser des apprentissages multiples et pouvoir accéder à des ressources ou développer des compétences utiles à la concrétisation de son projet* ». Formulée de cette manière, cette définition montre qu'une des fonctions clés d'une structure d'accompagnement renvoie bien au développement des compétences et des apprentissages chez les entrepreneurs.

Admettant que la question de l'apprentissage et du développement des compétences des entrepreneurs est centrale, il est toutefois surprenant que peu, voire pas, de recherches se sont intéressées de près à l'acteur professionnel dans le cadre des structures d'accompagnement. En effet, comme le signalent Cuzin & Fayolle (2006), dans le champ de la création d'entreprise, si les chercheurs mettent surtout l'accent sur l'entrepreneur et sa dynamique d'apprentissage, quelques travaux seulement, ont tenté de préciser la notion de l'accompagnement et/ou de clarifier le rôle des accompagnateurs. Cette relation de proximité, qui s'étale dans le temps et qui relie un porteur de projet et la personne qui l'accompagne dans le développement de son projet, peut prendre plusieurs formes et incarner des enjeux et des conditions importantes de nature différente afin d'instaurer une relation propice à l'évolution des entrepreneurs et de leur projet entrepreneurial. Les enjeux sont alors majeures, aussi bien pour l'entrepreneur que pour son accompagnateur.

Bien évidemment, dans la relation accompagnateur-accompagné, les recherches ont tendance à présenter systématiquement ce dernier comme le bénéficiaire principal. Il est souvent novice et manque d'apprentissage pour réussir ses activités entrepreneuriales. Dans le domaine de l'entrepreneuriat, les apprentissages du porteur de projet et de l'entrepreneur novice sont multiples. Ils portent sur le projet d'entreprise, la manière de le conduire et de le gérer, de le piloter, de l'enrichir et l'améliorer. Ils concernent également le processus de création ou de reprise d'une entreprise, ses phases, l'incertitude qu'elle incarne et la complexité qui le phénomène entrepreneurial en général. Enfin, les apprentissages de l'entrepreneur doivent assez rapidement porter sur la manière de diriger l'entreprise, les choix à faire, les décisions à

prendre, la stratégie à adopter, le management des ressources matérielles, financières, humaines, etc. Ces points font l'objet de quelques recherches et ont été détaillées par de nombreux travaux en sciences de gestion. Curieusement, à notre connaissance, aucune étude n'a cherché à inverser les priorités pour s'intéresser aux apprentissages et à leurs conséquences de ceux qui accompagnent. Or, ces apprentissages peuvent être très bénéfiques et valorisables pour les accompagnateurs en termes de développement de leurs compétences et de leur engagement envers la structure d'accompagnement et d'amélioration de leurs pratiques d'accompagnement.

Bien que la question de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur semble être tout à fait centrale, il est surprenant que la majorité des travaux existants se soient focalisés sur les attributs, les caractéristiques et les apprentissages de l'entrepreneur ainsi que le niveau de performance de son entreprise. L'accompagnateur en tant que partie prenante de la relation d'accompagnement, semble être presque complètement oublié ou, certainement négligées. Ce peu d'intérêt pour l'expérience d'accompagnement et son impact sur l'accompagnateur s'avère fort préoccupante. En effet, si la connaissance des conditions nécessaires et des avantages de l'accompagnement entrepreneurial pour l'entrepreneur est capitale, ne peut-on pas imaginer qu'en parallèle ce processus permet à l'accompagnateur d'apprendre aussi? Connaître les compétences et les comportements développés par l'accompagnateur suite à ses expériences d'accompagnement constitue, certainement, un axe de recherche tout à fait crucial.

2. Intérêt de la recherche sur l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

Le but de la démarche d'accompagnement entrepreneurial est d'aider le créateur dans son processus entrepreneurial. C'est une voie d'accomplissement de soi et de transformation où le porteur de projet acquiert de nouvelles compétences et une certaine confiance en soi lui permettant de confronter son projet et les exigences qu'il implique. L'objectif de l'accompagnement entrepreneurial est de favoriser une certaine cohérence entre l'entrepreneur, son projet et les apprentissages. C'est sans doute, dans cette épreuve où se trouve tout le défi et l'art de l'accompagnement qui implique un effort et une vigilance partagés de la part de l'accompagné et de son accompagnateur. Certes, dans cette démarche l'accompagnateur joue un rôle déterminant. Il est l'intermédiaire privilégié du porteur, il suit son évolution régulièrement et chapeaute ainsi le pilotage du projet par son porteur, et donc

l'ensemble de ses actions et interactions avec différents interlocuteurs [Dupouy (2008)]. Il ne doit pas être l'expert qui fournit des solutions toutes prêtes. Il doit, plutôt, aider le créateur à trouver ses propres solutions et à se poser de nouvelles questions pour comprendre [Bruyat (1993)].

Pour accomplir son rôle, l'accompagnateur doit utiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour inviter le porteur de projet à collaborer et à envisager les avantages d'une démarche d'accompagnement en termes de développement de la performance du projet accompagné. Mais c'est aussi dans les actions de l'accompagnateur et dans le travail de collaboration qu'il mène avec les acteurs professionnels et avec son accompagné que ce premier apprendra à s'adapter aux différentes situations rencontrées et en fonctions des événements critiques vécus. L'accompagnateur change et appréhende, donc, de nouveaux comportements. Il apprend à réfléchir différemment et forge ainsi, une capacité évolutive dite d'apprentissage expérientiel à travers une pratique en changement et évolution permanents, tant pour l'accompagnateur lui-même, en tant qu'apprenant, que pour l'entourage dans le quel il s'exerce.

A l'état actuel de la recherche en entrepreneuriat, si l'ensemble des apports de l'accompagnement par la structure contribue à une meilleure réussite des porteurs accompagnés, nous nous intéressons plus particulièrement, dans notre travail de recherche, à l'autre « facette cachée » de la relation d'accompagnement qui est l'accompagnateur et à cette problématique de ce qu'apprennent ces acteurs professionnels dans leurs pratiques d'accompagnement au sein des structures d'accompagnement. Ces structures se transforment ainsi en un lieu où se trouve discutée une problématique ; celle de développement des rapports des individus entre eux et surtout celle de développement de la personne humaine [Paul (2004)]. La notion centrale autour de laquelle tourne cette recherche est celle d'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage par les expériences. Nous pensons qu'à partir de ces idées que, tout au long de sa carrière professionnelle, un accompagnateur construit et enrichit son répertoire de connaissances (savoirs), de capacités (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être). Ses expériences professionnelles, ses caractéristiques individuelles ainsi que ses perceptions des choses et des événements y jouent un rôle très déterminant et caractérisent la richesse et la qualité de ses apprentissages au sein du contexte de son intervention. Cet apprentissage, jugé comme une partie intégrante et explicite du travail d'accompagnement lui-même, se traduit par des changements de comportements et un engagement de plus en plus intense du professionnel dans le développement du projet entrepreneurial. Il est déterminé par un cycle interactif allant de l'acquisition et l'exploitation jusqu'à la transformation des

expériences et leur conversion en connaissances nouvelles et utiles pour promouvoir de nouveaux comportements personnels et professionnels adaptés.

3. Quelques constats sur les recherches antérieures

Même si les dispositifs et structures d'accompagnement sont divers et variés, ceci n'empêche que leurs résultats en termes d'efficacité des projets et de satisfaction des entrepreneurs accompagnés ne sont pas toujours positifs. En effet, des auteurs comme Morrison & Bergin-Seers (2002) estiment que les programmes de soutien sont souvent perçus comme étant trop théoriques et pas suffisamment pertinents et adaptés au contexte des PME. Ces programmes d'accompagnement manquent de considération du caractère dynamique et variable de l'environnement de l'entreprise. Ce constat rejoint les conclusions dévoilées par la cour des comptes (2012) qui signale des chiffres en baisse de l'accompagnement entrepreneurial. En effet, la moitié des entreprises créées le font sans aides publiques et plus que 70% de ces entreprises nouvellement créées le font sans accompagnement par une structure spécialisée alors que cet appui constitue un élément crucial et a un impact très significatif sur le taux de pérennisation des entreprises. Leger-Jarniou (2008) constate qu'un tiers des créateurs atteste n'avoir bénéficié ou sollicité aucun appui (Oséo 2003). Les créateurs d'entreprise font peu appel à ces structures d'accompagnement. D'autres refusent même leur aide. L'auteur explique ce recul des pratiques d'accompagnement entrepreneurial par l'intensification qu'a connu ce phénomène à partir des années 80 et qui a aboutit à une abondance des mesures et des structures. Cette abondance constitue une source de confusion et de flou chez les créateurs à cause du nombre important des dispositifs, la faible mise en cohérence des acteurs d'accompagnement, un manque d'homogénéisation et de lisibilité des prestations offertes et de mise en relation des créateurs dans des réseaux et le manque d'évaluation de la performance et de l'efficacité des structures. Pour l'amélioration du processus d'accompagnement, plusieurs conditions doivent se réunir parmi lesquelles : une remise en cause du rôle de l'accompagnateur qui doit s'interroger sur ses propres compétences et développer des attitudes envers les accompagnés. L'auteur plaide et projette une nouvelle perspective qui doit être adoptée par toute structure d'accompagnement et par laquelle elle doit communiquer le plus largement possible sur ses rôles et offres et surtout penser, sérieusement, la formation et le développement de l'apprentissage des accompagnateurs.

Le problème d'évaluation des actions des structures d'accompagnement a été soulevé dans la littérature entrepreneuriale. Cet exercice d'évaluation a été jugé délicat vu la variété des

entreprises et des contextes en question ainsi que la variété des dispositifs de soutien offerts aux créateurs d'entreprise qui rend très complexe, voire impossible, le rapprochement d'une mesure précise et de son résultat en termes de nombre de création et de leur développement [Sammut & Messeghem (2009)]. Cette difficulté d'évaluation trouve aussi sa source la multiplicité des facteurs qui influencent la pérennité et la viabilité des entreprises. Ces facteurs sont parfois liés au créateur et/ou aux moyens financiers et humains qu'il emploi. Même si plusieurs auteurs ont proposé des critères pour répondre à la question de l'évaluation de la performance des structures d'accompagnement, il semble qu'une orientation vers l'accompagnateur en tant que critère d'évaluation, traduirait bien l'évolution des pratiques d'accompagnement en fonction des besoins réels exprimés par les entrepreneurs et/ou repreneurs en fonction de leur profil et leur niveau atteint dans le processus de création ou reprise d'entreprise [Deschamps (2000)]. En effet, une mesure exacte des résultats des activités d'accompagnement nécessite de recourir au critère de professionnalisme des accompagnateurs. Mise à part l'offre de nouveaux services et l'intégration dans des réseaux, l'obligation des intervenants et acteurs professionnels d'accompagnement de développer des compétences de base et de gérer une dialogique généraliste/spécialiste semble être l'un des piliers et critères d'évaluation de la performance d'une structure d'accompagnement [Albert, Fayolle & Marion (1994)]. C'est ce qui a conduit des auteurs comme Messeghem, Naro & Sammut (2010) ; Granger (2000) et Cullière (2004) à penser l'apport et le rôle fondamental de l'accompagnateur en matière de la qualité d'accompagnement.

L'accompagnement des créateurs d'entreprise tout au long du processus de création et au cours des premières années d'existence de la nouvelle entreprise constitue un élément majeur de la pérennisation de celle ci. Certains auteurs emploient, même, le terme accompagnement pour mettre l'accent sur l'importance et la nécessité de suivi post-création [Saporta (2006) ; Letowski (2005)]. Généralement, la prestation offerte par la structure d'accompagnement en post création est individuelle, néanmoins, il existe des prestations collectives telles que la formation, les réunions d'informations ou les clubs de créateurs. Cet appui ne présente d'intérêt que s'il intervient à temps. Ceci permet d'anticiper suffisamment les difficultés rencontrées.

L'accompagnement est une action qui se focalise, habituellement, tant sur des approches de formation et de suivi, en amont de la création, que sur des méthodes d'accompagnement organisées sous la forme de suivi et de conseil lors des phases aval de la création. Il s'agit, essentiellement, d'aider à l'organisation administrative, à l'établissement du pilotage

(évaluation et prévision), à la veille technologique et à l'acquisition d'informations stratégiques de l'entreprise.

Le suivi post création est toutefois systématique pour les organismes financiers qui accordent des prêts et veulent, en contre partie, s'assurer du remboursement des sommes prêtées. Cette pratique est parfois liée à d'autres prestations, en particulier, des apports de moyens matériels et peut également être liée à une situation particulière de l'entreprise. La durée totale de suivi post-création est très variable. Elle est parfois basée sur la durée du remboursement du prêt.

Il est toutefois regrettable que l'on observe aujourd'hui que malgré le nombre exponentiel des mesures de soutien à la création d'entreprise en France, le problème de pérennisation post création des entreprises nouvellement créées demeure omniprésent. C'est une pratique peu répandue ce qui justifie que la majorité des entreprises disparaissent avant les cinq ans d'existence (INSEE). Celles qui réussissent à survivre, ne sont rentables qu'après leur 3ème année [OCDE (2003)]. L'accès à la création d'entreprise est souvent privilégié par rapport au suivi post-création [Sammut, (1998b)].

Face aux modes classiques de l'accompagnement qui existent aujourd'hui, certains auteurs comme Albert, Fayolle & Marion, (1994) et Sammut (1998b) assurent que les dispositifs actuels d'accompagnement entrepreneurial souffrent d'insuffisance pour assurer la pérennité dans le temps des entreprises nouvellement créées. Cette pénurie est expliquée par le manque des ressources disponibles aux entrepreneurs dans les organisations [Berger-Douce & alliés, (2011)].

Face à ce constat, notre travail de recherche tourne autour de la phase post-création à travers l'exemple de Réseau Entreprendre afin de combler la lacune académique sur ce point. Réseau entreprendre est une association française représentée par 42 associations. Elle est constituée principalement de chefs d'entreprises qui accompagnent bénévolement chaque année de nouveaux dirigeants créateurs et repreneurs de PME/PMI dans la phase post création de leur projet. Bien que longtemps négligée par les travaux sur l'accompagnement, l'étude de cette phase et ses clés de succès implique, obligatoirement, l'évaluation de l'apport des accompagnateurs en termes de qualification et de professionnalisme pour assurer la pérennisation de l'entreprise nouvellement créée mais aussi son développement potentiel. Notre regard est porté sur l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre en tant que facteur de réussite de l'accompagnement et d'amélioration des services offerts. L'expérience et le développement du niveau d'expertise, de compétences et

de connaissances de l'accompagnateur à travers l'apprentissage nous semblent être le gage de la réussite de son intervention pendant cette phase de création. L'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur permet d'assurer un suivi régulier et un regard distancié pouvant apporter une aide et des solutions ponctuelles aux problèmes quotidiens du créateur qui est souvent en manque de nouvelles opportunités d'affaires, de prise de décision ou encore d'orientation et de conseils précis quand la situation de son entreprise se trouve en déséquilibre.

Notre travail de thèse constitue, en même temps, l'occasion de combler le manque, dans le domaine d'éducation. En effet, ce domaine manque de travaux d'opérationnalisation de la théorie de l'apprentissage expérientiel et de recherches sur ses fondements et les spécificités des changements comportementaux qu'elle engage. Grâce aux outils et techniques que nous avons employés, notre recherche permet d'opérationnaliser le concept d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans le cadre de leur intervention, de mesurer ses résultats et d'évaluer ses conséquences au niveau personnel et au niveau individuel.

4. Objectifs, problématique et question de recherche

Si la revue de la littérature existante sur le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial contribue à l'explication de la réussite des porteurs et de leurs projets, notre travail vient combler le manque dans la littérature sur le rôle des accompagnateurs dans le processus entrepreneurial. Elle cherche, donc, à compléter et appuyer indirectement ces recherches à travers la mise en valeur du rôle de l'acteur professionnel dans ces structures d'accompagnement et, plus précisément, dans Réseau Entreprendre ®. En effet dans ce contexte, l'accompagnateur, homme d'expérience, est, souvent, lui-même un chef d'entreprise mais venant d'un secteur parfois différent et joue un rôle très important dans l'orientation et le conseil des porteurs de projet. Il est à la disposition du nouvel entrepreneur et représente donc, son intermédiaire privilégié. Il suit son évolution et contrôle, ainsi, le déroulement de son projet et donc l'ensemble de ses actions et interactions avec l'environnement de la création d'entreprise. Sa mission consiste à instaurer une relation très professionnelle en valorisant le lauréat (l'entrepreneur potentiel), le rendant responsable et en lui apprenant son nouveau métier de chef d'entreprise.

Partant de notre conviction que, dans le champ des pratiques d'accompagnement, la prise en considération de la notion d'apprentissage expérientiel, aussi bien de l'entrepreneur que de son accompagnateur, offre une opportunité nouvelle pour replacer les pratiques professionnelles d'accompagnement au cœur du développement de l'entrepreneuriat et

garantir, ainsi, la performance des activités entrepreneuriales entreprises par les entrepreneurs, notre recherche vient combler cette lacune et s'intéresse à la question de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs pairs dans les structures d'accompagnement post création.

Plus précisément, notre objectif à travers cette recherche est de comprendre et d'expliquer l'impact que peuvent avoir les expériences d'accompagnement sur le développement des compétences des accompagnateurs. Nous nous sommes, alors, fixés comme objectif d'approfondir la compréhension de la phase post-création et de regarder de plus près le processus d'apprentissage expérientiel ainsi que l'impact et effets potentiels des expériences d'accompagnement sur la dynamique d'apprentissage et les comportements que les accompagnateurs manifestent dans le cadre de leur démarche d'accompagnement par les pairs dans Réseau Entreprendre ®.

Nous cherchons donc à mener une recherche dont les retombés peuvent permettre des futures améliorations de la performance des processus d'accompagnement des créateurs d'activités à travers un nouveau regard et une révision des rôles et apports de l'accompagnateur en tant que partie prenante et facteur de réussite des projets accompagnés. Notre recherche permettra également de penser de nouvelles perspectives d'évaluation de l'accompagnement entrepreneurial en fonction du niveau d'expertise de ses accompagnateurs.

Notre étude sur l'accompagnateur et le développement de ses compétences et ses résultats d'apprentissage expérientiel (savoir, savoir-faire et savoir-être) permet de cerner, dans un deuxième temps, les changements potentiels de ses comportements sur différents niveaux :

- L'amélioration des comportements individuels de l'accompagnateur, sa façon de réagir dans certaines situations en interactions avec les lauréats et les membres de Réseau Entreprendre.
- L'amélioration de l'expertise d'accompagnement et de leur capacité à évaluer les projets individuels.
- L'évolution ou le changement des postures et pratiques d'accompagnement de l'accompagnateur tout au long de sa carrière professionnelle et en fonction des expériences d'accompagnement et des compétences acquises.
- Le renforcement de l'engagement organisationnel des accompagnateurs et leur implication dans l'esprit et objectifs du Réseau Entreprendre ®

- Les changements potentiels des capacités personnelles et relationnelles, du leadership et de la performance au niveau de l'entreprise de l'accompagnateur s'il est chef ou cadre d'une entreprise.

Pour répondre à ces objectifs, nous avons construit une question de recherche qui s'appuie sur notre croyance selon laquelle l'acquisition de la capacité d'apprentissage et d'analyse, de réaction et d'action de l'accompagnateur représente tout l'enjeu de la transformation du projet de création en entreprise viable et du porteur de ce projet en entrepreneur. A notre sens, l'acquisition de telles capacités est à l'évidence une question d'apprentissage qui se nourrirent des expériences et qui permettent à l'accompagnateur de croitre sa maturité et son efficacité au niveau individuel et professionnel. Ces apprentissages sont de nature multiple et impliquent plusieurs résultats. Ils dépendent de la personne de l'accompagnateur mais aussi du contexte et du champ de ses activités d'accompagnement.

Cette problématique de l'apprentissage expérientiel est foncièrement centrale dans le cadre d'un accompagnement entrepreneurial dans les structures d'accompagnement tel est le cas du Réseau Entreprendre ®. Nous en ferons donc notre principale question de recherche formulée ainsi :

Dans quelle mesure les expériences d'accompagnement entrepreneurial affectent-elles les résultats d'apprentissage expérientiel et les comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ® ?

Cette interrogation principale introduit l'émergence de questions corollaires aux quelles notre recherche tache de répondre : comment peut-on évaluer les expériences d'accompagnement entrepreneurial de l'accompagnateur ? Dans quelle mesure les expériences d'accompagnement ont un impact sur le développement des résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités liées à l'apprentissage expérientiel. Quelles sont les caractéristiques individuelles de l'accompagnateur qui influencent la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses résultats d'apprentissage expérientiel ? Dans quelle mesure le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être des accompagnateurs a un impact sur le changement de leurs comportements individuels. Existe-il une relation entre les résultats d'apprentissage de l'accompagnateur et l'évolution, dans le temps, de ses postures d'accompagnement ? Est ce que l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur a un impact sur son engagement organisationnel au sein du Réseau Entreprendre? Peut-on imaginer une relation entre l'apprentissage expérientiel de

l'accompagnateur chef ou cadre d'une entreprise et l'orientation entrepreneuriale de son entreprise ainsi que l'amélioration de sa performance en termes de rentabilité économique et rentabilité financière ?

5. Positionnement épistémologique et méthodologique

Pour répondre à la problématique de la recherche, nous avons opté pour une approche positiviste dans la quelle notre démarche a suivi un certain nombre d'étape allant de l'état de l'art sur le sujet et une formulation des hypothèses de recherche jusqu'à l'étude empirique ayant pour objectif de vérification des hypothèses à l'aide des analyses des données de l'enquête.

Notre vision se trouve au croisement du domaine de l'entrepreneuriat et de la science cognitive et de l'éducation. Elle est orientée vers la recherche d'explications d'un résultat à travers l'exploration des causes antérieures et des antécédents potentiels du phénomène ainsi qu'aux interactions observées entre les faits. Le choix du positionnement épistémologique de notre travail de recherche est basé sur la logique de réfutation/corroboration. Ce choix s'inscrit dans le paradigme poppérien et correspond à l'objectif recherché qui est celui d'expliquer l'impact potentiel des expériences d'accompagnement sur l'apprentissage expérientiel et les comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

La question du positionnement méthodologique nous a conduits à privilégier un parcours conceptuel et empirique hypothético-déductif dans le quel des hypothèses principales et secondaires seront analysées. Dans le but d'obtenir des éléments de réponse qui illustrent des corrélations montrant clairement l'évolution, dans un sens ou dans un autre, des niveaux d'apprentissage des accompagnateurs et de leurs comportements personnels et professionnels suite l'acquisition, l'accumulation mais également l'exploitation des expériences d'accompagnement, nous avons fait le choix de la méthode quantitative pour collecter, traiter et analyser les données. Cette méthode nous permet de répondre à notre objectif de recherche qui est celui de comprendre la nature et l'impact des apprentissages des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ®, la manière dont ils se réalisent et changent leurs comportements et le rôle des expériences d'accompagnement vécues sur le développement de leur personne et de leur profession. Contrairement au principe de répétitivité d'une démarche qualitative [Moriceau (2000)], le choix d'une méthode quantitative est, également, orienté par notre ambition de généraliser les résultats de notre recherche sur un nombre lus large

d'accompagnateurs de projets de création afin de contribuer à une meilleure connaissance et compréhension du phénomène de l'accompagnement entrepreneurial.

L'étude empirique est réalisée dans le cadre d'un partenariat entre le centre de recherche en Entrepreneuriat de l'EM Lyon Business School et Réseau Entreprendre ® et grâce à l'appui du Réseau Entreprendre Rhône Alpes qui nous a facilité l'accès au terrain et l'administration d'un questionnaire en mois de juin 2012. Pour concevoir le questionnaire, diffuser l'enquête, gérer et recueillir les données, nous avons utilisé le logiciel d'enquête et d'analyse de données : *Sphinx*. Le questionnaire a ciblé tous les accompagnateurs actifs et non actifs intervenant dans les 38 associations membres de Réseau Entreprendre en France ; soit 1825 accompagnateurs. Il a été organisé autour de cinq principaux axes qui touchent d'abord aux caractéristiques individuelles de l'accompagnateur, ses expériences antérieures et actuelles d'accompagnement entrepreneurial, ensuite les résultats affectifs, de connaissances et basés sur les capacités, de son apprentissage expérientiel et enfin, sa perception de l'évolution de ses comportements individuels et organisationnels. Le questionnaire traitait, également, quelques informations signalétiques sur l'accompagnateur, notamment, son âge, genre, niveau d'étude, statut professionnel et autres informations sur son entreprise s'il est chef ou cadre d'entreprise actif ou retraité.

L'enquête s'est étalée sur trois mois successifs, allant du 11 juin 2012 jusqu'au 07 septembre 2012. Au bout de cette période nous avons recueilli 205 réponses. Pour le traitement des données quantitatives, nous avons utilisé des régressions linéaires multiples, une régression logistique et une analyse discriminante obtenus à partir du logiciel SPSS 19 afin d'éclairer les liens entre, d'une part, les facteurs susceptibles d'agir sur l'intensité et la qualité d'apprentissages liés à des pratiques d'accompagnement et, d'autre part, entre ces résultats d'apprentissage et les diverses retombées comportementales.

6. Les contributions de la recherche

La recherche que nous avons menée s'intéresse à la problématique de ce qu'apprennent les accompagnateurs chefs d'entreprises et autres de leurs pratiques d'accompagnement au sein de Réseau Entreprendre. La notion centrale de cette recherche est celle de l'apprentissage expérientiel (basé sur l'expérience). Si notre recherche a des retombées pratiques sur le domaine entrepreneurial, sa contribution est aussi d'ordre théorique et méthodologique.

6.1. Les contributions d'ordre pratique

Notre recherche a ciblé les accompagnateurs actifs et non actifs adhérents dans différentes associations Réseau Entreprendre en France. Nos résultats permettent de suivre leur processus d'apprentissage expérientiel et de comprendre dans quelle mesure leurs expériences d'accompagnement leur permettent de développer des compétences au niveau affectif, au niveau de leur savoir, leurs savoir-être et leurs capacités. Selon nous, les résultats de notre enquête ont des retombées, d'abord, sur les accompagnateurs eux-mêmes en tant qu'apprenants en ce sens qu'ils peuvent les renseigner sur le rôle que jouent leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial dans l'amélioration de leur niveau de compétences et de connaissances. Notre travail leur offre également un moyen d'évaluer la qualité de leurs interventions et de leur engagement dans Réseau Entreprendre.

Les résultats de notre recherche peuvent aussi avoir un impact sur les entreprises dirigées par ces accompagnateurs en termes d'amélioration des performances ; conséquence directe de changements comportementaux. En effet, notre objectif consiste, également, à proposer, aux accompagnateurs chefs et/ou cadres d'une entreprise, des éléments de compréhension des effets potentiels de leurs apprentissage par leurs expériences d'accompagnement sur la performance de leur entreprise. Nos résultats pourront guider ces accompagnateurs entrepreneurs vers de nouvelles pistes d'amélioration de l'orientation entrepreneuriale et de la rentabilité de leur entreprise.

Enfin, les résultats de cette recherche peuvent profiter au Réseau Entreprendre qui peut bénéficier d'un transfert des apprentissages individuels des accompagnateurs vers un niveau organisationnel que ce soit l'association en question et/ou le Réseau Entreprendre dans son ensemble. Notre recherche permet d'améliorer la qualité des pratiques d'accompagnement entrepreneurial et l'efficacité de la structure d'accompagnement post-création à travers une meilleure prise en compte de l'accompagnateur et du développement de ses compétences et ses comportements. De nouvelles pistes et perspectives de formations professionnelles ciblées et personnalisées des accompagnateurs actifs peuvent, alors, être envisagées afin de réduire l'écart entre leur niveau de performance et de capacités et les attentes de Réseau Entreprendre en termes de performance des projets accompagnés. Notre recherche constitue une forme de diagnostic interne des différents points forts et des faiblesses que connaissent les accompagnateurs et sur les quelles doit s'appuyer l'association, en particulier, et les politiques

d'accompagnement entrepreneurial, en général, pour proposer des solutions et renforcer l'apprentissage des accompagnateurs intervenants.

6.2. Les contributions d'ordre théorique

Les retombées de notre recherche sont, également, d'ordre théorique et viennent compléter et avancer les connaissances actuelles sur le domaine entrepreneurial et plus précisément le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial, longtemps axé sur l'entrepreneur, en examinant l'acteur professionnel et la nature de ses apprentissages expérientiels. A notre sens, l'accompagnateur constitue un objet de recherche permettant un nouveau regard sur les moyens d'évaluation des services offerts par les structures d'accompagnement des projets de création d'entreprise.

Associé l'accompagnateur à l'entrepreneur dans le processus entrepreneurial nous permet d'enrichir la littérature entrepreneuriale en proposant une nouvelle définition de l'accompagnement entrepreneurial inspirée de celle de Cuzin & Fayolle (2004) et qui inclut l'apprentissage aussi bien de l'entrepreneur que de son accompagnateur. L'accompagnement se transforme alors en une pratique d'aide à la création d'entreprise et un processus co-construit d'apprentissage expérientiel mutuel à travers le quel les deux protagonistes vont réaliser des apprentissages et vont développer des compétences et des connaissances utiles dans leur domaine respectif.

Si notre recherche permet de développer les connaissances dans le domaine entrepreneurial, ses retombées touchent, également, les connaissances des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Nos résultats permettent, en effet, d'approfondir la compréhension de la théorie d'apprentissage expérientiel à travers sa mise en pratique dans le cas de l'accompagnement entrepreneurial. Cette opérationnalisation de la théorie de l'apprentissage expérientiel se traduit par le développement d'un modèle conceptuel du processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur. A travers cette modélisation, nous pouvons proposer une classification et une confrontation des résultats du processus d'apprentissage de l'accompagnateur avec les modèles standards proposés par des auteurs tels que ; Gagne, (1984); Krathwohl, Bloom & Masia (1964) et Kraiger, Ford & Salas (1993).

Le modèle conceptuel proposé par notre recherche a l'objectif d'apporter des éléments de réponses pour comprendre le processus d'apprentissage des accompagnateurs dans les structures d'accompagnement et, plus particulièrement, les associations Réseau Entreprendre

en France. A travers ce modèle nous souhaitons comprendre les déterminants professionnels et individuels de l'apprentissage expérientiel et des comportements des accompagnateurs tout en considérant le rôle central de leurs expériences professionnelles. Ce modèle, comme le montre la figure 1 ci-dessous, teste dans une première hypothèse, l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur les trois niveaux de résultats d'apprentissage expérientiel, à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités. Dans une deuxième hypothèse, nous testons l'effet modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Ces caractéristiques englobent les styles d'apprentissage, les postures d'accompagnement, l'engagement dans la relation d'accompagnement, les motivations d'accompagnement, la réflexivité et l'autocritique, le processus d'assimilation et d'accommodation et enfin, la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Dans une troisième hypothèse, nous testons l'effet direct de ses caractéristiques sur les résultats d'apprentissage expérientiel. Dans une quatrième et dernière hypothèse, nous testons l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel sur les changements de comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur.

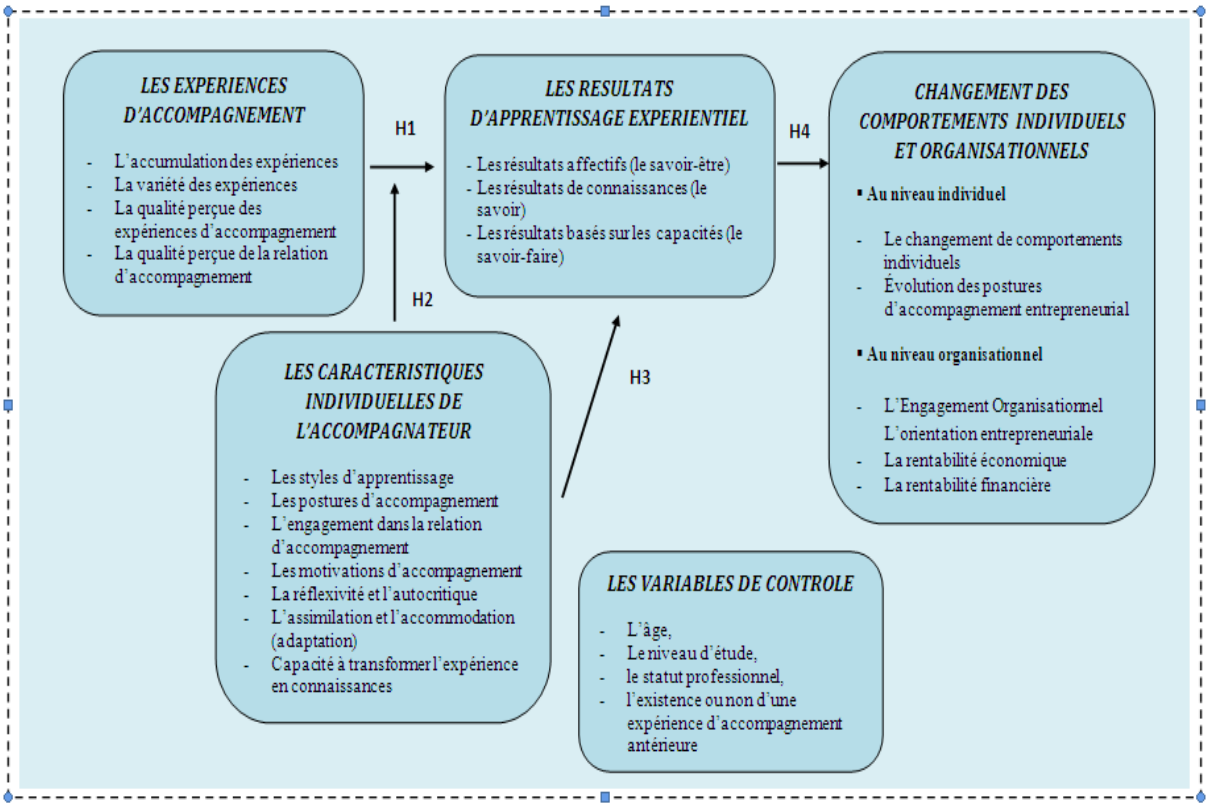


Figure 1 : Modèle conceptuel de recherche

6.3. Les contributions d'ordre méthodologique

Les apports en termes méthodologiques se rapportent aux choix que nous avons effectués pour opérationnaliser les concepts de base de notre recherche. Sur la base d'une revue de la littérature détaillée sur les domaines de l'accompagnement entrepreneurial et de l'apprentissage expérientiel, nous avons pu identifier et traduire des versions originales des échelles de mesure de certains concepts relatifs aux caractéristiques individuelles et aux comportements de l'accompagnateur tels que ; les styles d'apprentissage, la réflexivité et l'autocritique, le processus d'assimilation et d'accommodation et l'engagement organisationnel de l'accompagnateur. Grâce aux rencontres avec le groupe d'appui dans Réseau Entreprendre Rhône afin de s'initier et de comprendre le fonctionnement des associations membres de Réseau Entreprendre, nous avons crée et pré testé l'applicabilité et la faisabilité d'autres échelles de mesure des concepts qui n'ont pas été opérationnalisés dans la littérature tels que ; les mesures des expériences d'accompagnement, des résultats d'apprentissage et les postures d'accompagnement ainsi que leur évolution. Le test de fiabilité de toutes les échelles de notre questionnaire indique un indice Alpha de Cronbach qui varie entre 0.6 et 0.96. Nous pouvons donc affirmer que notre traduction des échelles existantes et création de nouvelles échelles sont fiables et peuvent servir, sans risque d'erreur, à la communauté scientifique et à des recherches futures. Cet apport constitue une première contribution pour développer la méthodologie des recherches quantitatives au croisement du champ de l'accompagnement entrepreneurial et de l'apprentissage expérientiel.

En plus du monde académique, notre recherche présente un intérêt méthodologique pour les professionnels et les praticiens du monde de l'entreprise et de l'accompagnement entrepreneurial. En effet, notre questionnaire constitue un outil statistique pour les responsables et directeurs des structures d'accompagnement désireux d'évaluer le niveau de savoir, savoir-faire et savoir-être de leurs accompagnateurs ainsi que leur niveau d'implication dans les objectifs de la structure. Cette évaluation leur permet de mettre en place et d'orienter les activités de formation et d'accompagnement des accompagnateurs.

7. L'architecture de la thèse

La construction du plan de la thèse reposera sur deux grandes parties reprises dans la figure 2 ci-dessous. Dans chacune de ces parties, les objectifs et les conclusions de chaque chapitre sont discutés.

La première partie de la thèse est composée de trois chapitres. Elle sera consacrée à la proposition d'un cadre théorique pour la compréhension de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. Tout au long de cette première partie seront discutés les principaux concepts théoriques qui fondent notre recherche. La définition de ces concepts nous permettra, dans un second temps, de construire notre modèle conceptuel et les différentes hypothèses qui le soutiennent.

Dans le chapitre I, nous nous sommes inspirées de la littérature entrepreneuriale afin d'approfondir les connaissances en accompagnement entrepreneurial et de cerner ce phénomène sous ses différents aspects avant de porter notre attention à l'acteur professionnel ou l'accompagnateur. L'objectif du premier chapitre est, d'abord, d'exposer l'état de l'art et la revue de la littérature sur les travaux en accompagnement entrepreneurial tout en mettant l'accent sur l'évolution du concept. Pour donner un aperçu général sur cette évolution, nous avons taché de comprendre l'émergence du phénomène de l'accompagnement entrepreneurial et son passage d'une philosophie de l'agir à une philosophie de l'être (Chabaud, Messeghem & Sammut 2010). A l'issue de cette revue de la littérature, nous concluons par le manque des travaux sur les apports et avantages de l'accompagnement entrepreneurial en termes d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur lui-même plus que celui de son accompagné. C'est en se basant sur cette lacune que nous avons bâti notre question de recherche. Dans un deuxième temps de ce premier chapitre, nous nous attardons sur le sujet de notre travail de recherche qui est l'accompagnateur. Seront alors revus ses actes, ses rôles, ses fonctions, ses compétences et ses postures d'accompagnement. Nous terminons le premier chapitre par l'exposition d'une nouvelle perspective de l'apprentissage expérientiel du métier de l'accompagnateur.

Le chapitre II examine les fondements historiques et théoriques du concept de l'apprentissage expérientiel. Ce chapitre présentera une revue des différents modèles de l'apprentissage expérientiel, le cadre théorique de base de notre recherche ainsi que les typologies des résultats d'apprentissage expérientiel.

Le Chapitre III constitue le croisement entre les deux premiers chapitres et traduira la rencontre entre le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial et la théorie de l'apprentissage expérientiel. Ce chapitre présentera, alors, le modèle conceptuel de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur. Une présentation des différentes acceptions

des variables ainsi que les hypothèses qui les relient seront proposées suivies du schéma du modèle à la fin de ce chapitre.

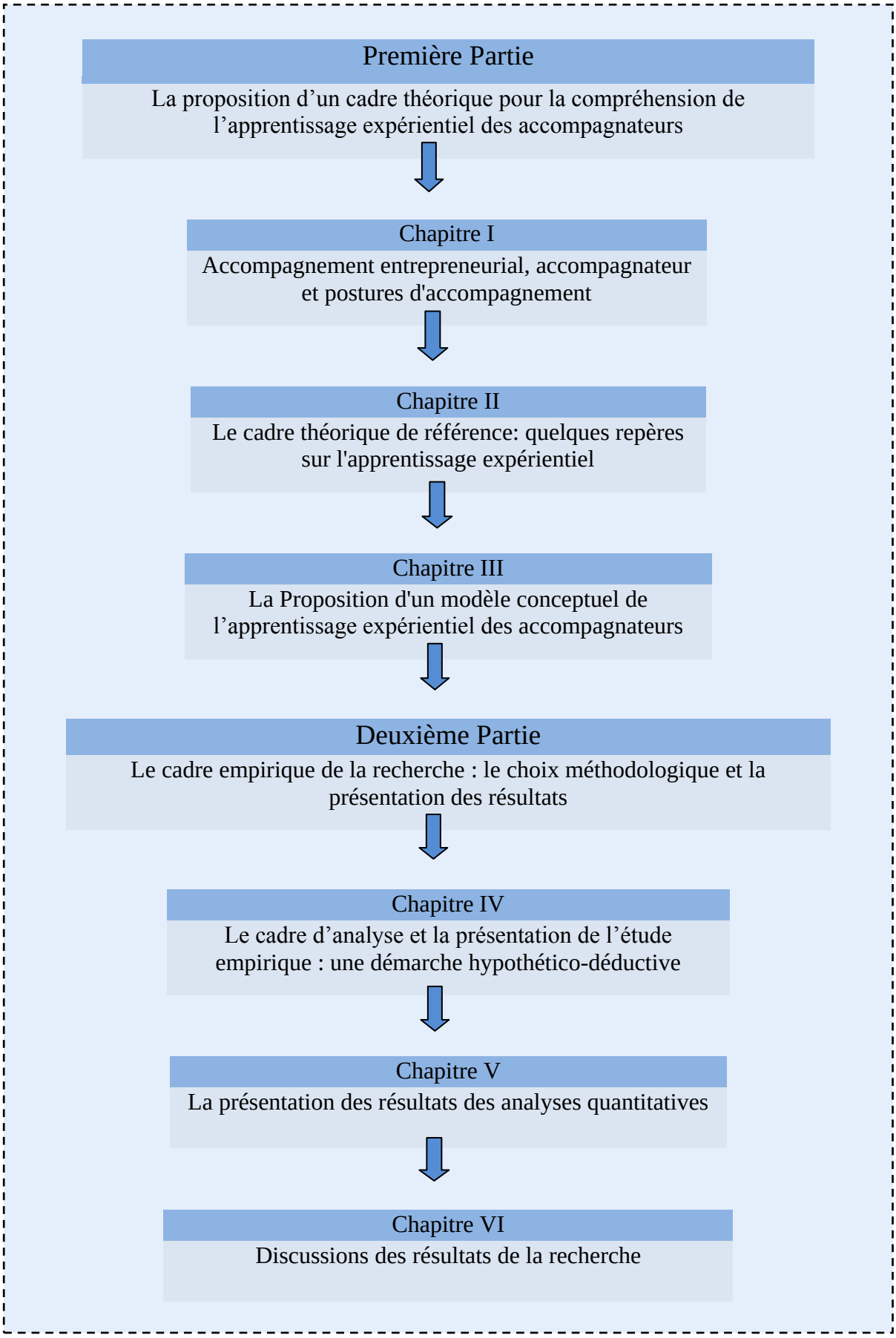
La deuxième partie de la thèse est composée de trois chapitres. Son objectif est la validation du modèle conceptuel de notre recherche. Dans le chapitre IV, nous proposons le positionnement épistémologique et méthodologique ainsi que la procédure adoptée pour collecter les donnés de l'enquête. Nous décrivons, en même temps, l'outil de collecte utilisé à savoir ; le questionnaire, la méthode de codage des variables, le mode d'administration du questionnaire, le terrain de recherche ciblé à savoir ; Réseau Entreprendre, ainsi que les caractéristiques et l'analyse descriptive de l'échantillon enquêté. Nous abordons, également, les instruments de mesure pour l'opérationnalisation des différentes variables utilisées dans notre questionnaire.

Le chapitre V est un exposé des résultats statistiques de l'enquête. Dans un premier temps de ce chapitre nous présentons les résultats des analyses en composantes principales y compris les tests d'analyse de validité et de fiabilité des échelles de mesures employées. Dans un deuxième temps, nous résumons les méthodes d'analyses des données de l'enquête et nous testons les hypothèses de recherche et analysons la nature des relations entre les variables du modèle.

Dans le chapitre VI, nous présentons les discussions détaillées des résultats de notre travail empirique tout en procédant par rapprochement avec la littérature existante. Un sommaire des résultats trouvés sera exposé, enfin, dans la conclusion générale de la thèse. Cette dernière rappellera les contributions de notre recherche au niveau théorique sur le domaine entrepreneurial et le domaine des sciences cognitives et de l'éducation, au niveau pratique sur l'accompagnateur lui-même et la structure d'accompagnement et au niveau méthodologique pour de recherches potentielles.

Bien évidemment, si les apports de ce travail sont variés et intéressants permettant ainsi d'ouvrir de nouvelles portes et de proposer des pistes pour réduire l'écart entre la théorie et la pratique et pour améliorer les connaissances générales et spécifiques du champ de l'entrepreneuriat, notre travail de recherche présente certainement des limites et des lacunes. Celles-ci, ainsi que les perspectives de recherche, feront, également, l'objet d'un développement à la fin de ce chapitre.

Figure 2: Plan de la thèse



Partie 1 : La proposition d'un cadre théorique pour la compréhension de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

Cette première partie de la thèse est consacrée à la proposition d'un cadre théorique pour comprendre et définir les principaux concepts théoriques de base de notre recherche à savoir ; l'accompagnateur et le phénomène d'apprentissage expérientiel. A la fin de cette partie, la rencontre entre ces deux concepts nous permettra de construire notre modèle conceptuel et les différentes hypothèses qui le soutiennent.

CHAPITRE 1

Accompagnement Entrepreneurial, Accompagnateur et Postures d'Accompagnement

CHAPITRE 2

Le Cadre Théorique de Référence: Quelques Repères sur l'Apprentissage Expérientiel

CHAPITRE 3

Proposition d'un Modèle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs

Chapitre 1 : Accompagnement Entrepreneurial, Accompagnateur et Postures d'Accompagnement

Introduction

Parmi les pratiques d'appui à la création d'entreprises, les enjeux et importance de la question d'accompagnement entrepreneurial semblent être majeurs aussi bien pour les acteurs politiques [Chabaud, Messeghem & Sammut (2010)] que pour les organismes de développement territorial. Si l'importance de ce phénomène a été répandue dans le monde des affaires, l'accompagnement des créateurs et repreneurs figure, aussi, parmi les thèmes de recherche privilégiés dans différentes équipes de recherche françaises ainsi que des thèses soutenues du domaine de l'entrepreneuriat [Fayolle & Messeghem (2011)]. Cette thématique a, notamment, fait l'objet de plusieurs numéros spéciaux dans des revues comme la revue Gestion 2000 ou la Revue de l'Entrepreneuriat et a même fait l'objet d'un Mastère[2] à l'université Montpellier 1 dont l'objectif est de former des jeunes diplômés ou des cadres bénéficiant d'une expertise professionnelle reconnue dans le domaine de l'accompagnement entrepreneurial.

Cependant, si aujourd'hui, dans ce champ de l'entrepreneuriat, les recherches sur l'accompagnement entrepreneurial sont consacrées aux créateurs d'entreprises et portent sur le contenu des aides [Dottenwill & Marion (1993); Albert, Fayolle & Marion (1994)], sur la légitimité de l'accompagnement [Messeghem & Sammut (2007)] ou sur l'efficacité des structures mobilisées [Riot, Ramanantsoa & Krieger (2007); Vedel & Stephany (2011)] ainsi que leur contribution au succès du processus entrepreneurial [Sammut (1995); Albert (2003); Bergek & Norrman (2008)], quelques travaux seulement ont tenté de dépasser ce premier niveau d'analyse d'une relation d'accompagnement pour aller à la rencontre de l'acteur professionnel afin d'explorer son rôle et tout l'enjeu de son métier [Cuzin & Fayolle (2006)].

En effet, dans ce champ ou contexte socioprofessionnel caractérisé par sa flexibilité mais aussi par son incertitude, tout engage l'individu que ce soit l'entrepreneur ou son accompagnateur à être avisé dans ses processus de décision. Ce champ est assimilé à un

[2] Le Master Accompagnement entrepreneurial est une formation créée à Montpellier en 2011 à la demande de l'APCE et des professionnels du monde de l'accompagnement.

champ commun d'activités et à un lieu particulièrement fécond d'apprentissage et d'analyse mutuels des pratiques.

Toujours inspirés par un besoin et une perspective de recherche incessante d'approfondir les connaissances en accompagnement entrepreneurial et de cerner ce phénomène sous tous ses aspects, nous offrons, dans un premier temps de ce premier chapitre, un panorama du phénomène d'accompagnement entrepreneurial qui s'étend, dans un deuxième section, à la face toujours « cachée » de la littérature : celui de l'acteur professionnel ou l'accompagnateur.

Section 1 : L'accompagnement entrepreneurial

Les enjeux aussi bien théoriques que pratiques de l'accompagnement nous invitent à explorer les domaines aussi bien traditionnels et génériques qui ont envahi tous les secteurs professionnels (travail social, la formation, l'éducation, la santé, le sport, le management,…) mais aussi les domaines nouveaux liés au phénomène entrepreneurial dont on tentera, au cours de cette première section, de comprendre l'émergence à partir des mutations sociales et économiques récentes ou en cours.

1. L'Émergence du concept de l'accompagnement entrepreneurial

Passer une situation difficile qui demande à la personne un effort et une grande détermination afin de pouvoir affronter la complexité du monde économique et social et ses réticences n'est pas toujours évident quant on est seul. Ce passage est favorisé à l'aide d'un accompagnement qui consiste en un apport de connaissances et de savoir-faire qualifiants permettant à l'accompagnateur de partager les épreuves et les succès de l'accompagné, soutenir ses projets et favoriser la relation qu'il entretient ou se propose d'entretenir avec son environnement.

1.1. Genèse du mot accompagnement

Si elles semblent récentes, les pratiques d'accompagnement dédiées aux individus, aux groupes tout comme aux organisations, ne sont pas apparues d'une façon brutale. En tant que concept, l'idée d'accompagnement était peu décelable avant 1998, cependant quelques travaux comme ceux de Desroche, Honoré, Fustier, Saint-Arnaud, Houde et Pineau, en déchiffrent les indices de premières apparitions [Paul (2004)]. Aujourd'hui, on constate une forte expansion de l'utilisation de ce terme et de la diversité de ses pratiques.

L'accompagnement s'inscrit dans une logique de compétence et souligne « *l'implication personnelle et l'initiative individuelle, la capacité de répondre aux situations difficiles de la*

collectivité, engageant la personne au-delà de son statut professionnel » [Paul (2004) : 317]. L'approche sémantique du verbe « accompagner » nous renvoi vers sa racine latine. Le mot accompagnement est un dérivé. Étymologiquement il est composé de trois affixes représentant trois thèmes fortement liés : la solidarité, l'action et le mouvement (voir figure 3 ci-dessous) :

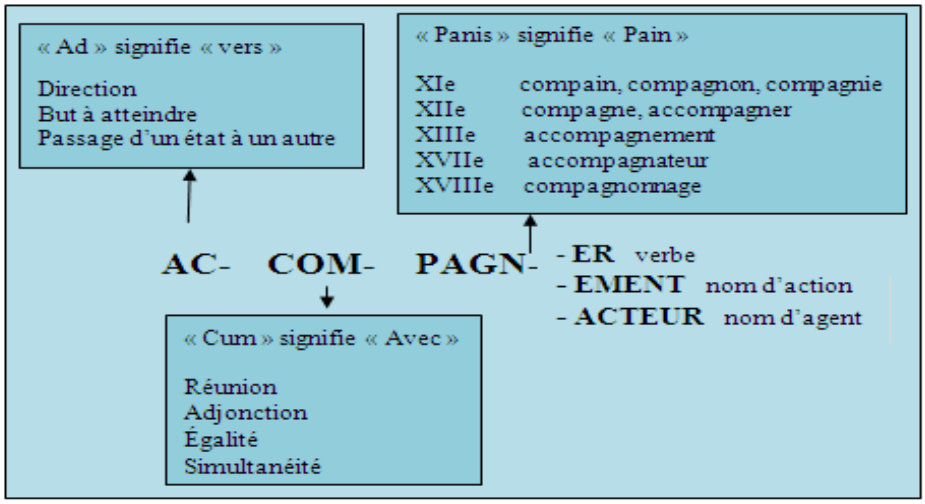


Figure 3: Approche sémantique de l'accompagnement
Source : Speroni (2000)

Cette figure reprend bien la définition de l'accompagnement en tant que relation interindividuelle [Cuzin & Fayolle (2006)] et une posture qui consiste à « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui* ». Cette définition porte à la fois la marque d'un mouvement (aller, marcher, se joindre à quelqu'un), d'une action (les conduites d'un projet ou d'engagement, de mobilisation, dynamisation et autre mise en œuvre) et d'une solidarité (idée de proximité, d'association, d'alliance, de relation à l'autre, de présence auprès d'une personne et d'engagement dans une action commune).

Malgré la diversité des usages de la notion d'accompagnement, cette définition nous renvoi aux trois dimensions clés que recouvre le terme et ce indépendamment du secteur d'application :

- Une dimension relationnelle : l'accompagnement est envisagé comme une relation impliquant un accompagnateur et un accompagné (aller avec)
- Une dimension temporelle : l'accompagnement est une démarche dans temps, dans un but donné (aller vers)

- Une dimension individualisée : l'accompagnement implique une adaptation à des besoins ou trajectoires particulières

Tout comme Boutinet (2002), Paul (2003) révèle certains principes qui caractérisent l'association ou la relation d'accompagnement. Nous les résumons dans le tableau ci-dessous :

Principe	Signification
Asymétrie	La relation d'accompagnement met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances c.à.d. une personne expérimentée et une personne qui exprime un besoin déterminé
Parité	L'accompagnement associe ces personnes sur la base de vies communes dans le cadre d'une relation de partage loin d'être une relation d'autorité ou de commandement
Circonstance	La relation d'accompagnement répond à une situation particulière générant un besoin spécifique
Temporalité	La relation d'accompagnement est temporaire. Elle constitue une période délimitée par un début et une fin
Co-mobilisation	La relation d'accompagnement s'inscrit dans un mouvement et un cheminement de transformation qui vise essentiellement à soutenir, guider l'accompagné dans sa progression

Tableau 1: Les principes de l'accompagnement
Source : adapté de Paul (2004)

Au-delà du phénomène entrepreneurial et de la création d'entreprise ; objet de notre recherche, l'accompagnement est protéiforme. Il touche divers domaines, emploi des techniques hétérogènes et cible des publics très variés. Le devoir d'explorer un terrain en reconfiguration et en adaptation permanente et une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les structures, le profil ou style de chaque praticien, comme celle que représente la plupart des pratiques actuelles d'accompagnement, a conduit des auteurs comme Paul (2009a) à inventorier ces pratiques. D'où l'expression de la « *nébuleuse* ».

1.2. La nébuleuse de l'accompagnement

Dans le cadre de ce travail de recherche sur l'accompagnement des créateurs d'entreprise, il semblait opportun de passer en revue l'ensemble des formes et contextes d'accompagnement pour une meilleure appréhension de leur problématique respective, des points communs mais aussi des divergences qui y sont liées. Ceci nous permettra, d'une part, de mieux cerner la notion générique d'accompagnement et, d'autre part, d'explorer l'étendu d'exercice et les différentes situations complexes auxquelles les acteurs professionnels, notamment les accompagnateurs, sont confrontés aujourd'hui. La figure ci dessous reprend la nébuleuse aux

termes de *counselling*, *coaching*, *tutoring*, *sponsoring* ou encore *mentoring*, telle que schématisée par Paul (2002a). Le détail de chacune de ces formes sera présenté dans le développement qui suit:

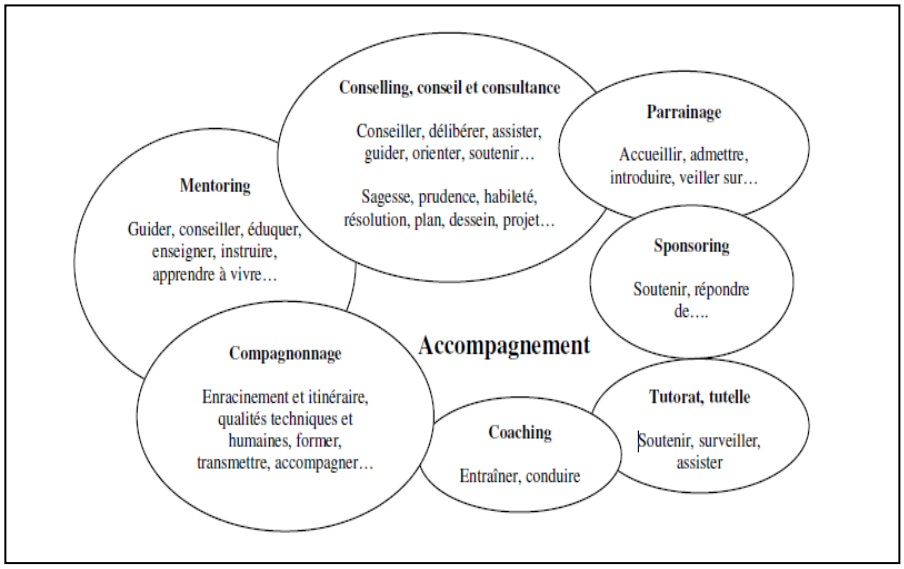


Figure 4: La nébuleuse des pratiques d'accompagnement
Source : *Paul (2002a : 56)*

1.2.1. Le coaching

S'il y'a quelques années le verbe « coacher » est beaucoup plus connu sous son concept issu du sport, aujourd'hui, la littérature sur le coaching, en tant que dispositif d'accompagnement centré sur le fonctionnement psychologique dans managers en entreprise, a connu son émergence. Coach et coaching sont sortis, alors, de leur cadre sportif pour acquérir leur véritable dimension et designer un processus qui permet de répondre à une évolution de la conscience de l'individu et à son désir de changer. Cette profession nouvelle offre à l'individu ou au groupe un « *accompagnement à partir de ses besoins professionnels pour le développement de son potentiel et de ses savoirs faire* » (Queuniet, 2001).

L'introduction de cette pratique en entreprise a pour objet de promouvoir et de développer « *les compétences et le potentiel des hommes e l'organisation* » (Verzat, 2009a : 60). Dans leur papier, Cloet & Vernazobres (2012) citent un entretien publié dans le journal du Management dans le quel Valérie Moissonnier[3] définit le coaching en tant que « *processus d'apprentissage expérientiel qui vise l'autonomie du coaché dans ses actes et ses prises de décision par une prise de recul réflexif sur son agir professionnel, ses comportements et leurs*

[3] Valérie Moissonnier est vice-présidente da la Fédération Francophone de Coaching

déterminants psychologiques (représentations, croyances, émotions…). Il vise le développement de compétences, à travers un processus d'«action Learning», en permettant au coaché de développer des attitudes et des comportements nouveaux, plus efficaces et plus satisfaisants. Il repose sur une relation fondée sur l'art du questionnement, l'écoute active et la reformulation, le feedback positif, la prise de conscience et la considération positive inconditionnelle ».

Paul (2009a) a recensé trois apports qui caractérisent la pratique de coaching : la confiance qui constitue la base d'un partenariat et d'une relation symétrique, l'écoute qui permet un recadrage et une problématisation de la situation du coaché et enfin, le rôle des coachs. Ces derniers sont les plus souvent d'anciens dirigeants, ingénieurs, consultants en ressources humaines ou encore des psychologues qui ont une maitrise parfaite de l'univers professionnel. Ils sont formés et professionnalisés au technique du coaching et aux différentes questions de portée éthique qui y sont liées telles que : la capacité à remplir la mission de coaching, la nature même de la mission du coaching et la possibilité de l'évolution individuelle promise par cette mission (Pezet & Le Roux, 2012)

1.2.2. Le counselling

Après s'être développée aux États-Unis au début du XXème siècle, le counselling s'est introduit en France en 1928 sous la forme du conseil d'orientation professionnelle. Cette pratique d'accompagnement consiste en une aide psychosociale individualisée qui s'appui sur les principes de Carl Rogers : le droit pour le client d'être considéré et traité comme une personne, son besoin d'être respecté, ne pas être jugé et d'établir lui-même ses propres choix. Certains auteurs comme Tourette-Turgis (1996 : 25) définissent le counselling comme « *une forme d'accompagnement psychologique et social, qui désigne une situation dans laquelle deux personnes entrent en relation, l'une faisant explicitement appel à l'autre en lui exprimant une demande aux fins de traiter, résoudre, assumer un ou des problèmes qui la concernent ».*

Pour Rogers (1942), le counselling est une relation qui se présente en différentes étapes par lesquelles la personne va passer. Le passage se fait d'un point de départ considéré comme étant statique à une situation en changement continu traduisant la « remise en mouvement » de la personne. Durant ce passage le counselor prend en considération certains détails relatifs au sens et valeurs de son client, ses propres attitudes et comportements et, notamment, son

développement lors de situation-problèmes, la mobilisation de ses ressources et l'intégration du facteur environnement dans ses interactions.

1.2.3. Le consulting et la consultance

Le consulting (le conseil) est l'une des formes d'accompagnement que l'on retrouve souvent dans le domaine de gestion. Cette pratique consiste à « *accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème* » (Lhôtellier, 2001). En effet, le consultant est généralement un expert ou un professionnel dans un domaine spécifique (la comptabilité, l'environnement, la technologie, le droit, les ressources humaines, le marketing, la médecine, la finance, etc.) à qui l'on expose un cas ou une situation. Sa mission est pour une durée brève ayant un objectif praxéologique qui vise à optimiser l'action par une aide à la décision. Un conseiller peut, donc, donner son avis mais il ne peut en aucun cas décider à la place de ses clients.

Si le métier du conseiller s'enfermait dans le modèle de la relation d'aide, aujourd'hui il n'a plus pour seule visée la résolution de problème mais implique aussi des changements des comportements, du pouvoir d'agir, de la manière de raisonner, d'imaginer et de nouer des relations. Autrement dit « *restaurer le pouvoir d'agir en situation* » (Paul, 2002a : 46).

1.2.4..Le tutorat

L'intérêt porté au tutorat, en tant que forme d'accompagnement, trouve son origine la mutation des rapports entre formation et travail (Savary, 1985). La spécificité de cette pratique d'accompagnement est plus liée au dispositif employé qu'à la relation elle-même (entre un professionnel qui a l'expérience et un novice en apprentissage). En effet, le tutorat repose sur une relation caractérisée par une asymétrie de compétences. Elle est de type « maitre-apprenti » et s'appui surtout sur une logique de transmission des savoirs et des valeurs.

Selon Paul (2002a), cette pratique se trouve à la croisée de deux logiques : la logique productive et la logique éducative. L'auteur lui attribut deux fonctions : la socialisation et la formation. Elle le définit, alors, comme « *une relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail* » et comme « *un élément d'un* dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice » (: 47).

Baudrit (1999) résume les deux sortes d'aide qu'on peut trouver dans un processus de tutorat : une aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, conseiller, informer,…) et une aide pédagogique (guider, montrer, démontrer, contrôler, évaluer,..).

Comme c'était le cas de la pratique du conseil, le tutorat tend à évoluer et à se déplacer d'un mode hiérarchique standard (vertical) à un mode de partenariat (horizontal). Le métier de tuteur doit viser donc à accompagner le « *tutoré* » ou le stagiaire dans la construction de ses apprentissages à partir de ses expériences vécues et réfléchies plutôt que de le former.

1.2.5. Le mentoring

Le mentorat est une pratique d'accompagnement qui renvoi à l'idée d'éducation. Verzat (2009a : 60) définie même cette pratique en tant que « *la relation d'aide et d'apprentissage souvent intergénérationnelle entre un novice et un guide plus expérimenté* ». Cette définition fait ressortir le caractère asymétrique de la relation puisqu'elle réunit un expert et un novice durant un processus qui débute par une phase de commencement (la fusion initiale), se poursuit par une phase de déroulement (changement des attitudes et des compétences du protégé et une tendance d'évolution de la relation vers une interaction plus égalitaire et symétrique) et se termine par une phase de dénouement (fin de la transition).

Dans cette logique, le mentor est généralement une personne, souvent en position d'autorité, qui veille de façon bienveillante sur un protégé. Son œuvre consiste à développer le rôle et la fonction qui correspondent à chacune des phases ou moments de ce processus d'accompagnement. Certains auteurs tels que Scandura & Ragins (1993) et Bouquillon & al. (2005) définissent cet acteur comme étant un individu influant et hautement placé dans la vie du protégé ou dans son environnement de travail, il possède de façon importante des savoirs et de l'expérience et il s'engage à fournir au protégé une mobilité évolutive et un support consistant pour sa carrière. Si cette relation de mentorat permet au mentor de développer, avant tout, les compétences corporatives et son leadership, elle permet à la personne accompagnée de développer ses propres compétences, d'accroitre sa confiance en soi et d'élargir sa connaissance du milieu organisationnel, autrement dit, d'apprendre (Lankau & Scandura, 2002)

1.2.6. Le compagnonnage

Si l'on examine les origines de la pratique de compagnonnage, on comprend qu'il s'agit d'un lieu où se forment les personnes suite à des confrontations aux problèmes de la vie réelle aussi

bien au niveau professionnel que communautaire. Cette pratique d'accompagnement implique l'idée de transmission des gestes du métier et de l'entraide sociale. Elle stimule en chacun ce qu'il a de mieux en couplant qualités techniques et qualités humaines.

Dans cette mission, le compagnon enseigne moins qu'il accompagne. Nous sommes donc en face d'une forme pédagogique qui exige et génère des intelligences vivantes et productives. Paul (2000) précise le rôle de chacune des parties prenantes de la relation (de maitre à apprenti) de compagnonnage. Dans cette image, l'apprenti est accompagné techniquement et moralement. Il progresse et évolue à partir de ses propres expériences. Le « maitre » compagnon est un « *éducateurs de la vie* ». Son désir et son gout de transmission sont alimentés par le savoir-vivre qu'il possède.

1.2.7. Le sponsoring

Autrefois, le sponsoring représentait une forme de partenariat. Le sponsor se trouvait alors partenaire des entreprises dans différents domaines (le sport, l'art, le média,…). Il exerçait une double fonction de soutien financier plus que moral, mais aussi, d'un « facilitateur de relation » (Paul, 2002a : 50).

Ces dernières années, le sponsoring est une forme d'accompagnement qui reprends l'idée de « *parrainage* » et qui caractérise une relation de bénévolat. Il consiste à « accompagner des jeunes durant leur processus de recherche d'emploi en leur permettant de nouer des relations personnelles et professionnelles. Ce mode d'accompagnement garantit le renforcement des liens entre générations. Nous pouvons résumer ces différentes formes dans le tableau ci-dessous :

	L'objectif pour l'accompagné	Mode opératoire	Thématique principale
Counselling	L'orientation guidée : Aider un individu à résoudre des problèmes personnels ou à sortir d'une crise existentielle	Psychothérapies individuelles entre autres	L'autonomie : l'aptitude à réfléchir l'action, à développer une analyse de la situation-problème, à affiner les valeurs propres comme guide de l'agir selon un mode autonome
Conseil et consultance	Aider un individu à solutionner un problème spécifique (litiges, différends,…)	Appui d'un expert (médecin, avocat, consultant, scientifique,…)	
coaching	Augmentation et optimisation des performances individuelles	Accompagnement individuel pour accroitre la confiance en soi	La socialisation : offrir des interfaces individu/monde réglementaire
Tutorat	Acquisition et optimisation de savoir-faire et intégration dans l'entreprise	Accompagnement d'un jeune par une personne plus âgée et plus expérimentée issue de l'entreprise	
Compagnonnage	Transformation et Apprentissage des savoirs faire ancestraux	Forme de tutorat mais exercée au sein d'une confrérie et sur des métiers manuels	
Parrainage	S'insérer dans la vie professionnelle en profitant du réseau d'un parrain	Aide à l'insertion professionnelle par une personne bien insérée dans les réseaux	
Mentorat	Bénéficier de l'expérience d'un senior pour bien gérer une carrière professionnelle	Aide intergénérationnelle entre une personne expérimentée (souvent retirée des affaires) et un individu souhaitant faire carrière	

Tableau 2 : Les différentes formes d'accompagnement
Source : adapté de Paul (2004)

Après cet inventaire de la nébuleuse d'accompagnement qui révèle une disparité méthodologique (un contexte professionnel et un public spécifiques, des objectifs précis), la question qu'on se pose est de savoir s'il existe vraiment des liens ou quelque chose de commun qui réunit ces différentes pratiques malgré leur diversité?

En effet, Paul (2004) affirme que toutes ces formes d'accompagnement sont animées par quatre thématiques : l'actualisation de soi, la résolution de problème, la normativité[4] et l'opérativité[5]. Elles sont fondées sur une dimension relationnelle et l'idée d'un cheminement en commun (un passage ou une transition). Même si cette dimension relationnelle est de type « partenariale » (relation d'ancien à novice), toutes ces pratiques attestent de la redéfinition de fonctions et de modèles. La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel se voit alors déplacée pour céder la priorité à une logique d'autonomisation centrée sur la personne.

[4] Caractère de ce qui correspond à la norme.
[5] Qualité de ce qui est capable de produire un effet, un résultat

Or, si ces pratiques semblent être la résultante d'un mariage de plusieurs logiques : d'aide, d'apprentissage/de formation, de socialisation/ d'insertion professionnelles, de développement personnel/de carrière, elles semblent aussi favoriser, grâce à leur stratégie, un milieu, une démarche et un cadre méthodologique dans lequel l'acteur professionnel puisse s'épanouir, développer sa posture d'accompagnement et faire preuve de son expertise et de son indulgence au service de l'accompagné.

Nous avons choisi, dans ce travail de recherche, de mettre l'accent sur l'acteur professionnel ou l'accompagnateur qui relie toutes ces pratiques dans la diversité des demandes, la pluralité des rôles et la conjugaison des logiques qu'elles connaissent. L'accompagnateur (ou l'accompagnant) est une personne qui se doit de guider une autre personne ou un groupe de personnes. Mêmes si les manières et méthodes d'accompagner sont nombreuses, ce qu'il y'a de commun entre un coach, un mentor, un conseiller ou un accompagnateur d'une grande ou petite entreprise c'est le fait qu'ils soient tous utiles à quelqu'un.

Notre recherche se veut être plus axée sur l'aspect relationnel qu'institutionnel du phénomène de l'accompagnement entrepreneurial. Au-delà des connaissances acquises sur tout ce qu'un accompagnateur peut apporter à son métier, à travers ses actions et sa conduite de changement et de développement du potentiel de l'accompagné, nous souhaitons encore étendre nos connaissances et explorer tout ce que ce métier peut rapporter à l'accompagnateur en termes d'expériences, d'apprentissage et de professionnalisation.

Aujourd'hui, l'activité de l'accompagnateur ne peut être précisée dans l'absolue. Elle est toujours relative à un contexte qui la détermine et la délimite. Dans la suite de cette première section, il nous a semblé opportun d'aborder de plus près le champ d'intervention de l'accompagnateur et de comprendre l'accompagnement entrepreneurial et ses problématiques afin de mieux saisir les logiques inhérentes aux acteurs professionnels, les représentations, les rôles et les postures dont ils se prémunissent au sens des relations et des échanges qui équilibrent leurs actions.

2. Évolution de l'accompagnement entrepreneurial

Comme ca a été dit par Albert, Fayolle & Marion (1994 : 100) « *Si de la qualité de l'entrepreneur dépend largement le succès ou l'échec de l'entreprise, le meilleur des créateurs pourra difficilement s'imposer, s'il ne peut mobiliser un ensemble de ressources :…* ». De cette citation, nous pouvons déduire qu'il n'est jamais assez question des

débats et réflexions sur les meilleures conditions pour réussir sa carrière d'entrepreneur. Si d'un point de vue politique, cette volonté de soutenir et promouvoir la création d'entreprises est clairement exprimée[6], d'un point de vue scientifique, bon nombre d'études et de recherches l'ont prouvé et de plus en plus d'auteurs, tels que Cuzin & Fayolle (2005), insistent sur l'utilité des services d'accompagnement, de soutien et d'affaire, d'appui pour réussir un plan d'affaire, démarrer son entreprise et assurer sa croissance et sa pérennisation.

Or dire ou penser l'accompagnement, suppose une pratique dont l'une des difficultés est la variété des aspects qu'elle englobe. En effet, l'accompagnement peut aussi bien désigner une phase d'une démarche ou tout un dispositif. Il peut nous renvoyer vers la posture ou encore mettre l'accent sur l'aspect relationnel (Paul, 2004). La nécessité d'accompagner les nouveaux entrepreneurs et porteurs de projets parait, donc, prioritaire mais encore faut-il comprendre quelle réalité englobe le terme de l'accompagnement entrepreneurial et où sommes-nous aujourd'hui par rapport à l'évolution des travaux sur ce concept mais encore quelles limites et perspectives d'amélioration théorique et pratique pouvons nous en déduire ?

Duquenne (2009 : 46) affirme que *« mal défini, l'accompagnement est devenu un mot valise, où chacun met ce qui l'arrange* ». En effet, certains auteurs parlent de soutien, appui ou aide (Bruyat, 2000 ; Gibb, 2000, Dokou 2001), de pratique de conseil, d'assistance ou encore de formation (Cuzin & Fayolle, 2004) alors que d'autres emploient le terme accompagnement pour mettre l'accent sur l'importance et la nécessité de suivi post-création (Saporta, 2006 ; Letowski, 2005). De plus, même si le terme d'accompagnement est largement répandu dans les réseaux et dispositifs de soutien à la création d'entreprise, il est souvent utilisé d'une façon impropre (Cuzin & Fayolle, 2006). Ces auteurs attestent qu'il existe très peu de structures qui font réellement de l'accompagnement. Ces constats nous invitent à regarder de plus prés le phénomène, ses enjeux et le processus qu'il représente. Cette maitrise est d'autant plus importante qu'elle contribue à clarifier le terme de l'accompagnement ; terme très souvent utilisé mais rarement défini [Cuzin & Fayolle (2006)].

Au fil des vingt dernières années, certaines recherches en entrepreneuriat se sont orientées vers l'étude des acteurs et pratiques d'accompagnement (Bruyat, 1993, 1999 ; Sammut,

[6] *« L'accompagnement des créateurs, quel que soit leur statut social, est reconnu par l'ensemble des acteurs de la création d'entreprise comme étant un facteur fondamental à la fois dans la concrétisation du passage à l'acte et dans sa réussite, mais également dans la consolidation des entreprises créées »* Eden (Encouragement au développement d'entreprises nouvelles), circulaire DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) n° 2001-31 du 10 septembre 2001 cité dans Duquenne, L. (2009)

2003b ; Cuzin & Fayolle 2004 ; Fayolle 2004) et mettent l'accent sur l'importance du rôle d'intermédiation joué par certaines structures, en particulier les incubateurs et les pépinières[7] (Chabaud, Ehlinger & Perret, 2003 ; Fonrouge & Sammut, 2004) et sur leur efficacité.

Ce n'est que récemment qu'une certaine interrogation majeure sur « l'intelligibilité » (Sammut, 2003b) et la mutation des dispositifs d'appui a été soulevée dans la littérature. Les exigences de professionnalisation de l'accompagnement ont renforcé certaine mise en cause et un questionnement sur les critères de pertinence des démarches entreprises pour accompagner. Ce deuxième axe s'inscrit dans le courant théorique de l'apprentissage organisationnel. L'accompagnement y apparait comme une nouvelle problématisation de l'individu recommandant, ainsi, une mise en place d'une approche flexible et adaptée à l'entrepreneur et tenant en compte de son expérience et de son identité mais aussi du contexte spécifique de l'activité dans la quelle est engagée la PME (Thorpe ; Holt ; Macpherson & Pittaway 2005 : 276).

Notre travail s'inscrit alors dans la lignée des travaux qui proposent un enrichissement des connaissances dans le domaine de l'appui à la création d'entreprise à travers une nouvelle définition de l'accompagnement dans un nouveau contexte qui est celui de l'apprentissage et du développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être des individus. Nous développons ici une vue d'ensemble sur chaque phase de la transition ou de l'évolution de la conception de l'accompagnement entrepreneurial qui se trouve désormais à *« la croisée des chemins de deux philosophies parfois antagonistes, parfois amènes : la philosophie de l'agir et la philosophie de l'être »* (Chabaud, Messeghem & Sammut 2010 : 16). Nous retenons, ensuite, quelques limites qui nous permettront de situer notre approche, qui est celle de l'acteur professionnel, ses actes, son rôle et ses postures, dans cette nouvelle conception de l'accompagnement entrepreneurial.

2.1. L'accompagnement entrepreneurial : D'une philosophie de l'agir…

Partir de rien pour créer une entreprise, est considéré comme un processus assez spécifique où l'entrepreneur doit faire face à de nombreuses difficultés afin de pouvoir démarrer, mais surtout, pérenniser son entreprise. Sammut & Messeghem (2009) qualifient ces processus de

[7] L'incubateur est une structure d'accompagnement qui aide les entrepreneurs en leur fournissant des prestations en termes de secrétariat, d'assistance administrative, d'installation et de soutien d'affaires en management, finance et de comptabilité (Allen & Mc Cluskey, 1990). Une pépinière d'entreprises est une structure qui accueille dans ses murs de nouvelles entreprises pour les soutenir lors du démarrage (Bruyat, 2000).

création d'entreprise et de démarrage de l'activité comme étant des étapes de recherche de légitimité par rapport à l'environnement de l'entreprise (clients, fournisseurs, banquiers,…), de sécurité et de compétitivité pour renforcer la pérennité de l'entreprise.

La littérature sur l'accompagnement entrepreneurial a émergé dans les années 1980 suite à l'engagement d'une politique active de soutien et le développement des structures d'accompagnement, telles que les incubateurs et les pépinières d'entreprises, ayant pour objectif d'impulser et de pérenniser les flux d'entreprises nouvelles sur un territoire donné.

Généralement, la notion de soutien nous renvoi aux programmes d'intervention subventionnés par les fonds publics au niveau local ou national. Il s'agit de *« l'obtention de services logistiques, de conseils, de financement et l'accès à un réseau de professionnels »* (Vedel & Stéphany, 2010 : 27). En France, ces formes ou mesures d'aides et de soutiens aux entreprises sont multiples. Outre la richesse et la variété de ces dispositifs, Verstraete & Saporta (2006) évoquent d'autres caractéristiques telles que leur spécialisation croissante par type de création d'entreprise à soutenir et leur forte implantation régionale ou locale.

Dans leur article : « *Quel appui à la création d'entreprise ?* » Cuzin & Fayolle (2006) expliquent la diversité des pratiques d'accompagnement par, d'une part, le foisonnement de l'offre en matière d'aides et de soutiens à la création d'entreprises et, d'autre part, d'une demande très éclatée en termes de besoins d'assistance exprimés par les porteurs de projets. Selon ces auteurs, si l'offre peut varier en fonction du critère géographique, type de création et de secteur d'activité et même en fonction des situations particulières des entrepreneurs (salarié, demandeur d'emploi…), les besoins des entrepreneurs évoluent dans le temps et dans l'espace. Nous élargissons ce dernier point sur l'évolution des besoins dans le développement qui suit.

2.1.1. Les phases du processus d'accompagnement entrepreneurial

Bien évidemment, toutes les structures dédiées à l'accompagnement des créateurs d'entreprise ne travaillent pas sur l'intégralité du parcours du créateur, les mesures de soutien peuvent se situer plus ou moins en amont du processus entrepreneurial pour inciter à la création d'entreprise ou en aval pour cibler d'avantage le développement des entreprises viables. A ce propos, Barès (2004) emploie le concept de « *réseau de soutien* ». Il se compose des individus (des entrepreneurs potentiels) qui reçoivent de l'aide et des acteurs qui fournissent cette aide (Fayolle, 2007) et est considéré comme « *capable de développer une compétence spécifique*

en amont des projets, c'est à dire une capacité d'intervention sur tous les aspects d'un projet, sans en isoler le juridique, le commercial, le financier et le social (…) et de suivre l'entreprise nouvellement créée » Barès (2004 : 1).

Dokou Kokou (2011) soutient l'idée selon la quelle les mesures de soutien viennent appuyer deux moments forts qui constituent les voies indispensables à la réussite du créateur :

- Le premier est le moment où le créateur s'engage mentalement dans le processus de création. Il conçoit son projet à partir des opportunités perçues qui peuvent être exploitées. A ce niveau, le recours à l'accompagnement est dédié à répondre à la question de savoir qui peut faciliter et même déclencher l'accès à ces opportunités et par quels moyens ? (Messeghem & Sammut, 2007). Ces dernières sont considérées par Long & McMullan (1984) comme étant *« la somme des forces personnelles, culturelles, sociales, technologiques, qui s'entremêlant, conduisent à l'identification d'une (des) opportunité(s) »*. Les auteurs orientent notre réflexion vers le rôle de facilitateur des pépinières et des institutions d'aides à la création d'entreprises dans la démarche proactive de l'entrepreneur dans sa mission d'analyse du marché.

- Le deuxième est le moment où le créateur s'engage réellement dans le processus de création. Il négocie avec les différentes parties prenantes de son entreprise, il dialogue avec les fournisseurs de ressources et assure ses premières fonctions (commerciale, financière, technique, de gestion…) en tant que chef d'entreprise. Sammut (2003b) affirme qu'à ce niveau le recours à l'accompagnement des créateurs de petites entreprises est justifié par quatre principaux points ; certains sont liés aux créateurs tels que le manque d'expérience dans la gestion et la direction de leur entreprise souvent accentué par leur réticence à l'idée d'être accompagné, d'autres sont liés à l'entreprise elle-même ; sa fragilité, sa vulnérabilité et le caractère à court terme de sa gestion.

Malgré la diversité et les variations des organismes d'accompagnement, il est possible, dans la pratique, d'isoler les étapes d'accompagnement qui font globalement consensus (Leger-Jarniou, 2008). Le tableau suivant reprend ces trois phases qui sont : l'accueil, l'accompagnement et le suivi post-création ainsi qu'une description générale des activités associées à chacune de ces phases.

Activités D'accompagne-ment	Phase de la création d'entreprise	Objectifs moyens	Description générale de l'activité
Pré-accueil **Accueil**	**Idée**	**Orientation** ▪ Explicitation de l'idée ▪ Vérification de l'adéquation entre le créateur et son projet ▪ Étude d'opportunité ▪ Pré-diagnostic du projet et Étude de faisabilité	▪ Description du projet et de son état d'avancement ▪ Connaissance de l'état d'esprit de la personne et de son environnement ▪ Information sur les étapes et les acteurs de la création ▪ Orientation vers les organismes d'appui ▪ Réorientation de la personne au besoin ▪ Début de la formalisation du projet ▪ Évaluation de la faisabilité du projet ▪ Adéquation entre le métier de la personne et le métier nécessaire au projet
Accompagnement	**Projet** (la pertinence de l'idée a été testée)	**Viabilité du projet** ▪ Montage du projet et présentation du plan d'affaire ▪ Aide à l'acquisition des trois formes de capital ▪ Aide à la décision	▪ Aide à l'acquisition du capital financier ▪ Aide à l'acquisition du capital de connaissances ▪ Aide à l'acquisition du capital de relations ▪ Aide à la prise de décision ▪ Aide à la réalisation du projet ▪ Apport en matériel ou en locaux
Suivi-création	**Entreprise en activité**	**Pérennité de l'entreprise** Pilotage, formation	▪ Aide à l'organisation administrative ▪ Aide à l'établissement du pilotage (évaluation et prévision) ▪ Veille technologique et aide à l'acquisition d'informations stratégiques ▪ Aide au développement stratégique ▪ Formation continue

Tableau 3 : ***Description des phases de l'accompagnement entrepreneurial***
Source : adapté de Vallat (2007)

Notre travail de recherche tourne autour de la phase post création. Bien que longtemps négligée par les travaux sur l'accompagnement, cette phase est indispensable, non seulement, pour assurer la pérennisation de l'entreprise nouvellement créée mais aussi son développement potentiel. Un suivi régulier après création et un regard distancié de l'accompagnateur peuvent apporter une aide et des solutions aux problèmes quotidiens du créateur qui se trouve en manque de nouvelles opportunités d'affaires, de prise de décision ou

encore d'orientation et de conseils précis quand la situation de l'entreprise se trouve en déséquilibre.

2.1.2. Les formes de l'accompagnement entrepreneurial

Une des particularités de l'accompagnement c'est sa mise en œuvre opérationnelle (Cuzin & Fayolle, 2004). Ces auteurs soulignent que les lignes de force des différentes approches de l'accompagnement convergent vers *« l'existence d'un processus, généralement non linéaire et répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes (…). Ce processus est facilité par la mise en œuvre d'un cadre méthodologique et d'outils »* Cuzin & Fayolle (2004 : 78).

L'accompagnement s'inscrit dans une perspective d'aide et de conseil à la création d'entreprise et au management stratégique. C'est une méthode fondée sur l'heuristique de la décision et la systémique et qui s'appuie sur la mise en place d'une stratégie de développement et de consolidation intégrant les politiques fonctionnelles nécessaires (Dokou Kokou, 2001). Pour ce faire, les structures d'accompagnement doivent s'inscrire dans une démarche globale en s'appuyant sur leur environnement afin d'identifier et d'exploiter les ressources locales disponibles (Autio & Klofsten, 1998).

Les différents apports de l'accompagnement entrepreneurial nous renvoient vers une de ses conceptions proposée par Dokou Kokou, Baudoux & Rogé (2000) avec un fort ancrage de cette notion dans une dynamique territoriale. L'accompagnement entrepreneurial prend, alors, la forme « *d'un véritable rapprochement entre les créateurs actuels ou potentiels, d'une part, et des institutions locales, d'autre part, qui disposent des moyens techniques, humains et financiers pour assurer l'évolution des entreprises à lancer* ». Il contribue à créer un contexte favorable à l'entrepreneuriat en fournissant un environnement sécurisant aux porteurs de projets, en leur offrant un certain nombre de services (locaux, conseils…) (Allen et Rahman, 1985).

Afin de mieux cerner les différents services offerts par l'accompagnement, nous proposons un tableau présentant une synthèse des différents travaux des auteurs sur ce sujet. La plupart de ces auteurs se rejoignent sur le fait que l'aide à la recherche d'information (sur la situation de la création d'entreprise, les enjeux, les risques, sur le processus de création et les modalités des aides offertes), la formation (qui recouvre les connaissances, l'expérimentation, les aptitudes, les attitudes, et la personnalité), le conseil (des préconisations ou aide à la décision

pour un but d'efficacité et de réduction des risques), l'aide à la recherche de financement (*Seed money*, *venture capital*, primes, subventions, fonds de garantie…) ou encore l'insertion dans des réseaux d'affaires (Fayolle, 1994, 2004) et l'identification et le développement des opportunités entrepreneuriales (Barès, Chelly & Levy-Tadjine 2004), font partie de l'accompagnement.

Auteurs	Objectifs (formes) de l'accompagnement Entrepreneurial
Verzat (2009b)	- Sensibiliser - Prédisposer - Former - Incuber
Surlemont, Uerlings, Wacquier, Nlemvo & Pirnay (1999)	- Générer et évaluer des idées - Développer et mettre au point des projets - Démarrer des entreprises - Consolider la création de valeur
Benoin & Sénicourt (1980)	- Information - Sensibilisation - Stimulation - Formation - Préparation - Conseil - Soutiens institutionnel et financier
Albert, Fayolle & Marion (1994)	- Appui financier - Le développement de réseaux de conseil et de formation - Le soutien logistique
Dokou Kokou (2001)	- Soutien financier - Soutien stratégique - Soutien commercial
Rice & Matthews (1995)	- Un programme d'assistance et de conseils aux entreprises - Un espace permettant aux personnes de partager des services, des équipements et des locaux flexibles
Cullière (2005)	- Un hébergement - Des services - Un accompagnement à travers un business plan - Une assistance comptable et juridique - Des actions de détection - Une sensibilisation et incitation à la création - Réseautage (mise en relation des créateurs avec leur environnement)
Chrisman, Nelson, Hoy & Robinson (1985)	- Assistance stratégique - Assistance d'administration - Assistance d'exploitation

Tableau 4 : ***Les formes de l'accompagnement entrepreneurial***

Même si le but de l'accompagnement n'est pas de prédire la réussite ou l'échec mais plutôt de favoriser la réussite de l'entrepreneur (Bruyat, 1993), cette vocation fait appel à une autre particularité de l'accompagnement entrepreneurial qui est la variété et la multiplicité des missions qui lui sont reconnues. Une panoplie de travaux vient, alors, s'accorder sur l'influence d'un accompagnement performant sur la survie des jeunes entreprises (Sammut 1998a, 1998b ; Hernandez, 1999 ; Lasch, Ulijn, De Crécy & Girbau-Grimoin, 2004). Les missions des pépinières d'entreprises, par exemple, se sont définies au fil du temps. Selon la norme de services NF X 50-770, ces structures doivent aider à renforcer l'insertion des nouvelles organisations dans leur environnement. Elles jouent même un rôle très positif dans le processus d'émergence économique tout en s'assurant de l'une de ses conditions principales qui est la cohérence entre le créateur et son projet (Hernandez, 1999).

Les apports essentiels d'une structure d'incubation ont été mis en lumière par certains auteurs tels que Sammut, (2003a) ; Cuzin & Fayolle, (2004) ; Chabaud, Ehlinger & Perret, (2005). Ces derniers auteurs détaillent le contenu des programmes d'aide des incubateurs qui peuvent cibler certaines faiblesses des chefs d'entreprises au niveau de leurs connaissances en matière de gestion des risques, les questions de la propriété intellectuelle, l'aspect financier, marketing, technologique, etc. Dokou kokou (2000) revient, même, sur la notion de l'accompagnement managérial[8] et sur son effet de stimulation et de renforcement de la capacité d'innovation des PME et de facilitation de l'accès à de nouveaux marchés.

Une des plus-values de l'accompagnement entrepreneurial serait, alors, d'aider l'entrepreneur à rendre légitimes son projet et les transactions qu'il entretient tout au long du processus de la création tout en réduisant l'asymétrie de l'information (Sammut & Messeghem, 2009). Il est donc, primordial de faciliter son accès aux ressources (Albert, 1986, Chrisman, 1999), aux compétences et connaissances nécessaires au démarrage de sa nouvelle entreprise et sa croissance potentielle (Sammut, 2003a). Ce rôle de passerelle vers des sources de capitaux (Rice, 2000) et de pourvoyeur de légitimité, que représente toute structure d'accompagnement, rejoint l'idée défendue par des auteurs comme Chabaud, Ehlinger & Perret, 2005, Messeghem & Sammut, 2007 et Cuillère (2003, 2005). Ce dernier auteur distingue même trois types de « *facilitation* » que sont susceptibles d'offrir les dispositifs d'accompagnement des entreprises : l'activité de réseautage (Marchesnay, 1992), l'obtention

[8] Selon Dokou kokou (2011 : 203) : « *l'accompagnement managérial traduit les appuis dont peut bénéficier le créateur pour mieux manager, faire évoluer et anticiper le devenir de l'entreprise nouvellement créée* ».

et l'amélioration de l'effet de réputation (ou « label ») (Studdard, 2006) et la crédibilisation du jeune entrepreneur. Il nomme « *légitimité cognitive* » la capacité d'une structure d'accueil ; une pépinière par exemple ; à servir de label vis-à-vis des partenaires sociaux importants de l'entreprise.

Toutefois, malgré les apports positifs d'une structure d'accompagnement et la compétence déployée par ses intervenants, celle-ci peut avoir une influence négative, que ce soit directement ou indirectement, sur la création d'entreprise (Gatewood, 2004), sur l'entrepreneur et sur sa légitimité, notamment, le risque de l'isolement, le replie et l'enfermement sur soi en n'assurant qu'une simple mission d'hébergement (Sammut & Messeghem, 2009). La recherche sur l'accompagnement, dont l'efficacité selon certains avis reste mitigée (Marion, 1999), s'est alors intéressée plus particulièrement à la question de l'évaluation et le suivi de la performance de ses actions (Allen & Mc Cluskey, 1990 ; Cable & Shane, 1997 ; Hackett & Dilts, 2004 ; Bakkali, Messeghem & Sammut, 2011). Cette question est d'autant plus compliquée qu'il s'agit de tout un système qui ne cesse de s'imposer et de se développer au fil du temps (Fayolle, 2004) et dont le fonctionnement est assuré par plusieurs acteurs et une multitude de dispositifs d'accompagnement. Tout l'enjeu est de savoir comment être sûr que ce que l'on fait serve réellement l'entrepreneur et son entreprise ?

2.1.3. L'évaluation de la performance des structures d'accompagnement

Si la recherche en entrepreneuriat s'est intéressée jusque là aux acteurs et aux pratiques d'accompagnement, la nouvelle orientation vers la professionnalisation de l'accompagnement a plutôt renforcé un nouveau type de questionnement sur la pertinence et l'efficacité des démarches mises en œuvre et la diversité des approches adoptées (Hjalmarsson & Johansson, 2003 ; Mole & Keogh, 2009). Une des questions essentielles aujourd'hui, c'est : Comment être sûr que ce que les structures d'accompagnement font serve réellement les créateurs de projet dans leur démarche ? Cette question engage une vrai réflexion sur trois points essentiels ; d'abord le problème posé par les créateurs, ensuite les moyens déployés par les structures d'aide et d'accompagnement et enfin, la définition du ou des résultats à atteindre. Ces points rejoignent l'approche fondatrice de Barnard (1938) qui a proposé le triangle de gestion afin de définir la notion de performance pour les sciences de gestion.

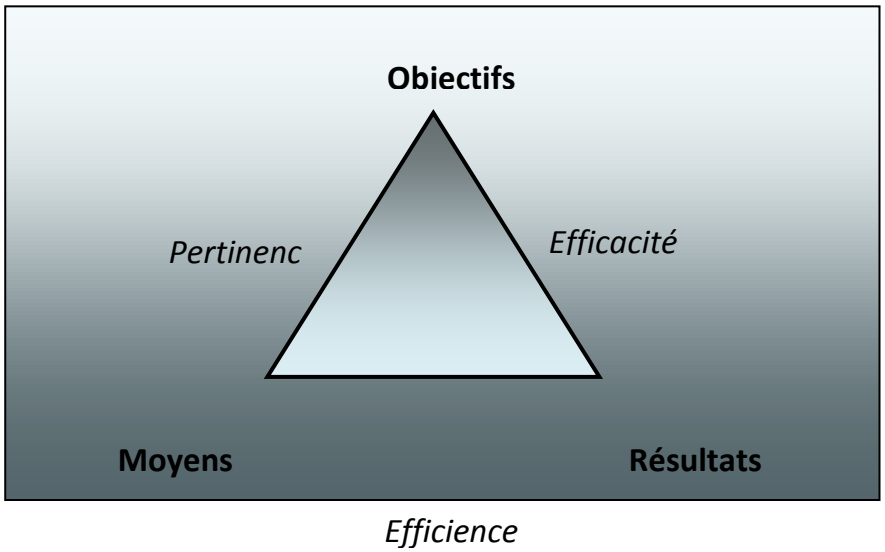


Figure 5: Le triangle de gestion de Banard (1938)
Source : Mione (2006)

De nombreux travaux se sont, alors, intéressés à la compréhension du fonctionnement des structures d'accompagnement et à l'évaluation de leur action. Sammut & Messeghem (2009) associent le développement des dispositifs d'évaluation des structures d'accompagnement au manque de disposition des ressources suffisantes pour proposer un accompagnement personnalisé aux créateurs. Ces auteurs expliquent ce constat par la diversité des structures d'accompagnement et par la variété des prestations qu'elles offrent ce qui ne leur permettra pas forcement de répondre à toutes les exigences exprimées par les acteurs durant le processus d'accompagnement.

Parce que les programmes d'aide et d'appui à la création sont couteux et parce que le devenir et la pérennisation d'un certain nombre de structure deviennent aujourd'hui une priorité (Albert, Fayolle & Marion, 1994), un certain retour vers une logique d'évaluation de ces programmes s'est, récemment, imposée.

L'une des premières approches utilisées dans la littérature pour évaluer les structures d'aide s'intéressait à des indicateurs des niveaux d'efficacité et d'efficience atteints qui permettent de justifier, dans le temps, les sommes investies dans la structure tels que ; l'augmentation du nombre d'entreprises et d'emplois crées (Chrisman, Nelson, Hoy & Robinson, 1985), l'augmentation des ventes, le gain fiscal par région, (Stephany & Vedel, 2005), la viabilité des jeunes entreprises à moyen terme et le succès de la relation avec l'accompagné à court terme (Vedel & Stephany, 2010). Albert, Bernasconi & Gaynor (2002), par exemple, insistent sur le

fait que les performances doivent être mesurées davantage en fonction d'objectifs à long terme (impact de l'appui sur les entreprises et sur l'économie locale) plutôt qu'à partir d'indicateurs à court terme (taux de remplissage, taux de survie, etc.). Lichtenstein (1992) a, plutôt, mis l'accent sur la qualité d'apprentissage plutôt que sur le coût de l'espace, les services et l'assistance technique offerte par une structure. Pour l'auteur, une structure d'accompagnement, tel qu'un incubateur, est évaluée en fonction des possibilités qu'elle peut offrir aux entrepreneurs afin d'interagir et de développer des relations avec les autres chefs d'entreprises, directeurs des incubateurs et autres acteurs qui y sont associés.

Aux États-Unis, un cadre d'évaluation de la performance du mécanisme des incubateurs universitaires technologiques a été proposé [Mian (1997)]. Trois ensembles de variables ont été utilisés : la performance des résultats, les politiques de gestion et leur efficacité et les services offerts et leur valeur ajoutée pour les entreprises nouvellement créées[9] (Lamine, Fayolle & Mian, 2012). Dans le contexte de la France, certains travaux, dont ceux d'Ernst & Young (2003), ont tenté d'évaluer le fonctionnement et l'impact des incubateurs technologiques grâce à un référentiel loin d'être standard reprenant le contexte local de la création de l'incubateur, son positionnement et ses objectifs prioritaires de développement, la structure d'équipe et les perspectives de croissance de l'activité en fonction du potentiel régional (Fayolle, Ben Salah, Ben Salah & Belkacem, 2010). Cette étude révèle sept indicateurs[10] jugés indispensables dans la construction du profil final de l'incubateur, pour chacun de ces indicateurs des critères d'évaluation ont été retenus.

Un moyen unique, établi et accepté par la communauté scientifique afin de mesurer l'efficacité des dispositifs d'accompagnement, notamment pépinières et incubateurs, reste encore très difficile à cerner (Phan ; Siegel & Wright (2005) ; Vanderstraeten & Matthyssens (2010), Gianfaldoni, Richez-Battesti & Codello-Guijarro, 2002). Une telle évaluation

[9] La performance des résultats est mesurée en utilisant quatre éléments : la pérennité et le développement du programme, la survie et la croissance des entreprises incubées, la contribution à la mission des sponsors, l'impact lié à la communauté. Les politiques de gestion et leur efficacité sont mesurées par les objectifs, la structure et la gouvernance organisationnelles, le financement et la capitalisation, les politiques opérationnelles, les marchés cibles. Les services offerts et leur valeur ajoutée pour les entreprises nouvellement créées sont offerts sous la forme de : services administratifs partagés incluant la location d'espace et autres services d'aide aux entreprises, les intrants de l'institution commanditaire, tel que dans le cas des universités: les étudiants salariés, les consultants professeurs et d'autres appuis institutionnels et disposition de réseaux pour les entreprises.

[10] L'intégration dans l'environnement, la notoriété et communication, le processus d'incubation, l'équipe et le Management, l'utilisation des ressources financières, l'impact sur la création de valeur et la performance relative (par rapport au potentiel régional)

nécessite de prendre en compte les volumes et les quantités comme des indicateurs très imparfaits et moins tangibles de l'efficience et de l'efficacité du service.

Mise à part l'existence d'une confusion permanente entre attentes, demandes et objectifs d'accompagnement, dans les pratiques d'accompagnement, ces objectifs sont généralement généraux et abstraits que c'est le point de vue et la perception de chacun qui diront si on a les a atteints ou non. Berger-douce (2005) ajoute que la rareté des évaluations s'explique par les difficultés pratiques et méthodologiques de sa mise en œuvre, le cout de ces pratiques et surtout le manque de connaissance des principes d'évaluation et le manque d'évaluateur.

Dans un travail récent, Messeghem, Naro & Sammut (2010) résument la performance de l'accompagnement en se basant sur trois critères largement utilisés en Sciences de Gestion et en Entrepreneuriat : l'efficacité, l'efficience et l'effectivité que nous reprenons dans le schéma ci-dessous.

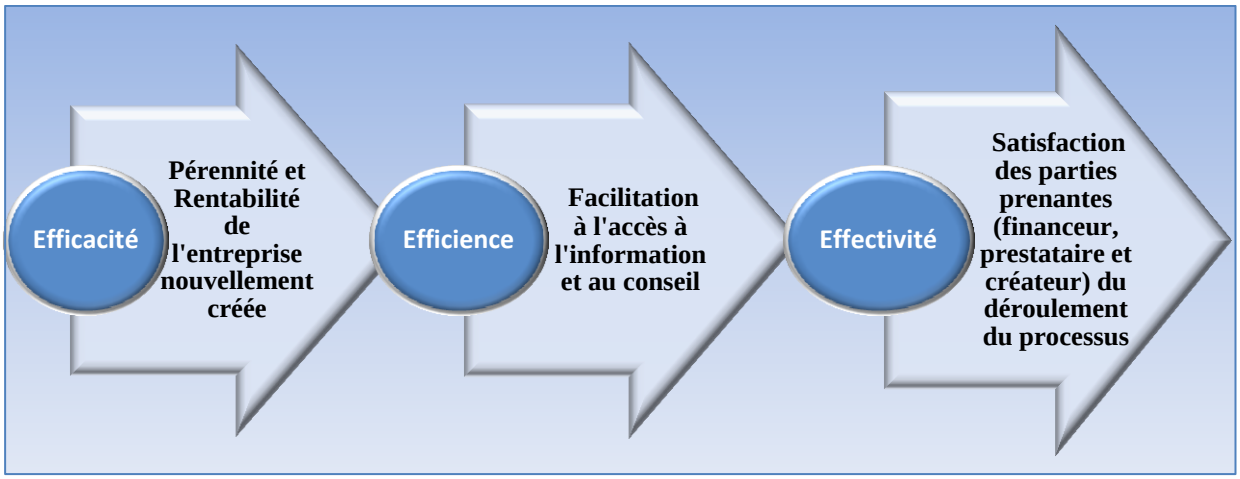


Figure 6: Les critères de la performance de l'accompagnement
Source : adapté Messeghem, Naro & Sammut (2010)

Même si ces auteurs, ainsi que d'autres, ont tenté d'apporter des réponses à la question d'efficacité des structures d'appui, les modes et structures d'accompagnement, si divers soient-ils, ne seraient pas toujours aussi efficaces que les entrepreneurs et créateurs d'entreprises le souhaitaient. Les programmes de soutien sont souvent perçus comme étant trop théoriques et pas suffisamment pertinentes dans le contexte de PME car ne tiennent pas en compte du caractère dynamique et changeant de l'environnement d'affaires (Morrison & Bergin-Seers, 2002).

La logique du dispositif d'accompagnement se limite souvent à fournir une offre plutôt que répondre à une demande. Ainsi, il est important, voir primordial, de faire évoluer les pratiques d'accompagnement en fonction des besoins réels exprimés par les entrepreneurs et/ou repreneurs selon leur profil et selon le niveau atteint dans le processus de création ou reprise d'entreprise (Deschamps, 2000).

Une mesure explicite et honnête des résultats des actions d'accompagnement, plaide urgemment, pour un professionnalisme rigoureux et adapté. En effet, ces actions sont complexes et nécessitent, à la fois, l'intégration de nouveaux services, le développement du travail en réseau entre les différents acteurs et, surtout, l'obligation des intervenants et acteurs professionnels d'accompagnement de développer des compétences de base et de gérer une dialogique généraliste/spécialiste (Albert, Fayolle & Marion, 1994).

Cette approche a conduit des auteurs comme Messeghem, Naro & Sammut (2010), Granger (2000) et Cullière (2004) à penser l'apport et le rôle fondamental de l'accompagnateur en tant que constante en matière de qualité d'accompagnement. Dans notre travail de recherche, nous défendons la thèse selon la quelle la performance et la pérennité des structures d'appui mais aussi, celle des projets accompagnés, est une caractéristique fondatrice et un enjeu quotidien de l'accompagnement entrepreneurial dans le quel il faut miser sur deux piliers principaux : un dépassement de l'aspect technique des outils utilisés (Toutain & Fayolle, 2008) tout en visant la personne de l'entrepreneur, son autonomie, ses besoins et son profil et une remise en cause totale du rôle de l'accompagnateur, son savoir, son savoir-faire et son savoir-être, longtemps négligés dans la littérature sur l'entrepreneuriat. En effet, dans le cadre des incubateurs, Vanderstraeten & Matthyssens (2010) affirment que la recherche sur la performance de ces structures néglige souvent l'apport des personnes qui y sont impliquées, notamment les accompagnateurs. Les auteurs plaident à la prise en compte de ce facteur afin de mesurer la performance d'un incubateur. Dans un papier très récent, Bakkali, Messeghem & Sammut, (2011) utilisent la méthode du « *Balanced Scorecard* » pour concilier les indicateurs qualitatifs et quantitatifs fondés sur une évaluation à la fois des résultats mais aussi des processus. Ces auteurs évoquent même le poids de l'expérience du personnel d'accompagnement.

Ainsi, la performance de l'accompagnement entrepreneurial que nous concevons ici est le résultat d'une démarche co-construite entre les deux protagonistes. Il s'agit d'une performance globale qui réunit aussi bien la performance de l'entrepreneur, la pérennité et la

rentabilité de son projet que la performance, les compétences et l'engagement d'un acteur professionnel qui est chargé de l'accompagner et de le soutenir tout au long de son processus de création.

Dans le développement qui suit nous tenterons de mettre l'accent sur une nouvelle approche de l'accompagnement entrepreneurial, celle ayant une visée transformatrice, permettant à un porteur de projet de s'accomplir et d'apprendre, autrement dit, de passer d'un état à un autre. (Paul, 2002a).

2.2. …Vers une philosophie de l'être

De notre point de vue, comme celui de Bruyat (1993), tout part de là, une meilleure compréhension du phénomène de la création d'entreprise tend à orienter et mieux cibler les recherches sur le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial ; phénomène multidimensionnel et souvent étudié d'un point de vue institutionnel, technique mais peu relationnel, humain. Or, ce qui intéresse aujourd'hui, tel qu'a été souligné par Paul, 2004, c'est bien: « *« la trace » laissée par un individu, son trajet, son parcours, son itinéraire, son chemin. C'est l'humain, en tant qu'être social, dans ses migrations, ses transitions, ses exclusions, ses pérégrinations, ses essais et erreurs, ses tâtonnements et errance, bref, sa « trans-humanité » que l'on tente encore aujourd'hui de comprendre et d'accompagner »* (Paul, 2004 : 311).

L'appartenance du thème de recherche de l'accompagnement au domaine de la création d'entreprise et de l'entrepreneuriat a connu, dés lors, une perpétuelle mutation. D'abord axées sur l'importance de l'accompagnement et la nécessité de mettre en place des systèmes d'appui aux entreprises et ensuite sur leur efficacité, les recherches sur ce phénomène ne se sont orientées, que récemment, vers son analyse du point de vue de l'individu.

Ces mêmes constats ont été signalés dans le livre de Paul (2004 :159) qui a identifié deux catégories de pratiques d'accompagnement : « *celles qui tendent vers une symbolique à valeur existentielle* (le sens) *et celles qui tendent vers la recherche d'une efficacité* (la technique) ». Pour cet auteur ces deux dimensions ; le sens et la technique, se retrouvent plus ou moins articulées et réunies dans tout phénomène d'accompagnement. Elle affirme, alors, que :

> *« Ce dépassement du technique vers l'existentiel (avec tout ce qui lui est corollaire : prise en compte de la personne, de son expérience et de son devenir) ne permet pas de réduire toute relation existentielle à de l'accompagnement. C'est le cheminement*

> *engagé au sein de la relation professionnellement institutionnalisée par la personne sur son expérience, son histoire et son projet de vie qui caractérise la démarche d'accompagnement. Inversement, toute démarche (même incluant une relation) qui ne viserait que la solution de problèmes techniques, l'atteinte de résultats, l'exécution d'un programme, constituerait un usage abusif du terme accompagnement » (:159).*

Ces constats tendent à effacer une logique caractérisée de « *traditionnelle et standard* » de l'accompagnement, qui positionne le créateur comme un simple demandeur d'une aide ou d'une prestation, afin de pouvoir faciliter son démarrage et réduire l'idée de flou et de confusion liée à son projet. Cette première époque de l'accompagnement a connu des tendances lourdes (Albert, Fayolle & Marion, 1994) mais a été souvent critiquée par « *le grand nombre des structures et dispositifs présents, la faible mise en cohérence des acteurs, une absence d'homogénéisation des prestations, une faible pénétration des réseaux de conseil, une absence d'évaluation de leur efficacité, un faible investissement sur le conseil aux jeunes entreprises après la création et une concurrence entre les dispositifs qui contribue à augmenter leur manque d'efficacité et de lisibilité* ». (Leger-Jarniou (2008 : 77).

Une nouvelle approche d'accompagnement doit, alors, pouvoir aider le créateur à affronter ses multiples problèmes (Lorrain & Laferté, 2006), à dépasser des périodes de doute au cours des quelles il songe à abandonner son projet de création (Valeau, 2006), à se poser de nouvelles questions sur l'entreprise à créer (Marion & Sénicourt, 2003) et à chercher des raisonnements et des solutions à des situations problématiques et paradoxales (Bruyat, 1993), autrement dit, à apprendre. En effet, l'apprentissage et la possibilité d'apprendre sont au cœur des processus entrepreneuriaux. Minniti & Bygrave, (2001 :7) concluent que « *l'entrepreneuriat est un processus d'apprentissage et une théorie d'entrepreneuriat exige une théorie d'apprentissage* ». La nature évolutive de l'entrepreneuriat a permit, alors, de réfuter la nature stable du comportement de l'entrepreneur dans le temps.

Le phénomène entrepreneurial est, ainsi, représenté comme étant un processus d'apprentissage dynamique où les individus acquièrent continuellement des compétences et des connaissances nécessaires pour réussir dans le processus entrepreneurial (Cope, 2005). L'accent est résolument placé sur les actions des entrepreneurs avec en creux leurs compétences (Laviolette & Loué 2006).

L'apprentissage de l'entrepreneur est un champ de recherche qui, malheureusement, est toujours à ses premiers stades de développement (Agndal, 1999 ; Minniti & Bygrave, 2001)

ayant fait peu de recherches empiriques. Le développement des connaissances sur l'apprentissage entrepreneurial devient de plus en plus l'une des particularités des études en entrepreneuriat (Gibb, 2002; Aldrich & Martinez, 2001; Fiet, 2001; Rae & Carswell, 2000, 2001a; Corbett, 2005; Cope, 2005; Politis, 2005). Pittaway & Cope, (2007) le définissent comme étant « *l'apprentissage qui se produit pendant le processus de création de nouvelle entreprise* ». C'est « *l'investigation de l'unique et distinctive façon avec laquelle les entrepreneurs acquièrent, stockent et utilisent les connaissances* » (Ravasi & Turati, 2001). Il s'agit d'un processus pendant lequel les entrepreneurs acquièrent les éléments clés des compétences et des savoir-faire nécessaires dans leur profession, mais aussi développent des compétences plus générales et font évoluer leur système de représentation (Sammut, 2003b). Un entrepreneur doit, donc, faire face à des éléments de complexité, de contradiction et d'incertitude qui aident à développer ses compétences entrepreneuriales requises. Ses actions ne sont pas indépendantes les unes des autres ce qui implique une certaine répétition et expérimentation qui augmentent sa confiance dans certaines actions et améliore le contenu de son stock de connaissances tout au long de ce processus d'apprentissage.

Évidemment, le développement de l'apprentissage entrepreneurial ou même une éventuelle transférabilité des apprentissages passés (Delanoé, 2009) et, par conséquent, des compétences des entrepreneurs exige un soutien interpersonnel facilitant à la personne d'examiner ses propres visions du future, d'identifier sa position actuelle et d'élaborer des plans pour ses activités futures. Toute la question est, dès lors, de savoir comment et, jusqu'à quel point, peut-on aider l'entrepreneur durant cette phase d'apprentissage ? Quel est rôle et l'apport des structures et professionnels d'accompagnement dans le développement de ses compétences entrepreneuriales ?

Cette interrogation semble d'autant plus cruciale que nous sommes en face d'une démarche co-construite et d'une relation interpersonnelle qui unit dans la durée deux protagonistes aux comportements et aux pratiques totalement différents : d'un côté, le porteur de projet c'est-à-dire une personne souvent néophyte en matière de gestion des organisations et de communication, il manque d'argent, de savoir faire et de locaux pour développer la création de son entreprise (Albert, Fayolle & Marion, 1994), et de l'autre, la personne de la structure d'accompagnement ou l'accompagnateur ; souvent un spécialiste de la création, du démarrage, et plus généralement, de la gestion de petites structures, il a de l'expérience et il suit l'entrepreneur plus particulièrement dans le développement de son projet.

Aujourd'hui, et en réponse à ces nouvelles exigences, les réseaux de soutien se sont fortement structurés, professionnalisés avec des objectifs de plus en plus qualitatifs. La notion de l'accompagnement reprend tout son sens en tant que dispositif et mise en œuvre de politiques et l'un des lieux par lequel un système apparait comme « *un médiateur sophistiqué qui conforte et renforcent l'énergie créatrice des entrepreneurs* » (Albert, Fayolle & Marion, 1994:112) et un parcours du créateur vers l'autonomie afin qu'il puisse apprendre son métier de chef d'entreprise (Sammut, 2003a, b). D'ailleurs, Deakins & Freel (1998:146) mentionnent que:

> « *The entrepreneur, through experience, acquires the ability to learn. Rarely is this learning process planned; rather it is the result of a series of reactions to critical events in which the entrepreneur learns to process information, adjust strategy and take decisions. The implications for policy are that interventions must be based on helping the entrepreneur to learn rather than imposing prescribed solutions and consultancy »*

A travers ces évolutions, les systèmes d'appui à la création d'entreprises s'inscrivent dans un processus d'apprentissage individualisé de l'entrepreneuriat (Dokou Kokou, A. 2001). A ce niveau, l'accompagnement suit la logique *« one by one »* (Leger-Jarniou, 2008) et consiste, alors, à « *apporter une aide concrète, adaptée et contextualisée à des personnes ayant des projets entrepreneuriaux* » (Fayolle & al, 2005). Il doit réunir certaines composantes principales : la durée, la fréquence des relations et des contacts, l'unicité de la structure d'accompagnement et surtout la prise en compte de la diversité des problèmes qui se posent au créateur d'entreprise et l'adaptation à sa culture et à sa personnalité (APCE, 2000 ; Letowski 2001). Autrement, une structure d'accompagnement se transforme en un lieu spécialisé en fonction des besoins des entreprises (Grimaldi & Grandi, 2005) et où l'apprentissage du créateur est accéléré en lui fournissant un espace de temps et de lieu où ce dernier se concentre sur le développement de son projet mais aussi sur l'acquisition de ressources et de compétences en adéquation avec ce projet (Bruyat, 1993). Le coaching entrepreneurial, pour certains auteurs, peut apparaitre susceptible de constituer une approche suffisamment personnalisée et individualisée de l'accompagnement permettant à un entrepreneur novice de développer ses qualités au niveau managérial (Bisk, 2002 ; Deakins, Graham, Sullivan & Whittam, 1998 ; Graham & O'Neill, 1997 ; Audet & Couteret, 2005).

La relation d'accompagnement, la qualité et la lisibilité des prestations fournies deviennent un enjeu majeur et se trouvent au cœur du savoir-faire (métier) d'une structure d'accompagnement et des acteurs qui y sont engagés. Des auteurs, comme Rice (2000), approchent la problématique de coproduction des prestations d'assistance au sein des structures d'accompagnement. En ce sens, les caractéristiques fortes de l'accompagnement peuvent être résumées dans cette définition de Cuzin & Fayolle (2004: 79) que nous retiendrons de l'accompagnement entrepreneurial: « *l'accompagnement se présente comme une pratique d'aide à la création d'entreprise, fondée sur une relation qui s'établit dans la durée et n'est pas ponctuelle, entre un entrepreneur et un individu externe au projet de création. A travers cette relation, l'entrepreneur va réaliser des apprentissages multiples et pouvoir accéder à des ressources ou développer des compétences utiles à la concrétisation de son projet* ». Ces auteurs distinguent, également, différents types d'accompagnements : l'accompagnement technique qui porte sur le projet de création d'entreprise, l'accompagnement psychologique qui porte sur le créateur et enfin l'accompagnement global ou méthodologique qui porte plutôt sur le couple porteur/projet. Afin de mieux situer les pratiques d'accompagnement vis-à-vis des autres pratiques d'aide, ils proposent une cartographie de « l'espace » de ces pratiques autour des dimensions discriminantes : le degré de changement pour le créateur, l'intensité de la nouveauté pour l'environnement et l'avancement dans le processus de création. Nous y reviendrons plus en détail dans les développements qui suivent.

Si l'accompagnement entrepreneurial a été approché sous l'un ou l'autre angle d'analyse, à savoir l'accent mis sur le développement du projet ou le porteur du projet lui-même, nous pensons qu'une approche mixte combinant les deux aspects ; l'aspect classique, standard (financement, hébergement,…) et l'aspect plus humain, individualisé, doit être mise en avant. En effet, ce qu'on traite ici, dans le champ de l'entrepreneuriat, c'est tout un système individu/projet ou une dialogique individu/création de valeur nouvelle (CVN) qui se trouve en interaction avec son environnement (Bruyat, 1993, 1994) et est capable d'apprendre et de créer (Cuzin & Fayolle 2004). L'accompagnement entrepreneurial aura, alors, pour mission de soutenir et d'appuyer ce système afin de le faire évoluer et faciliter son développement. On parle alors d'un certain dosage et un équilibre entre deux approches différentes mais complémentaires. L'accompagnement doit proposer un soutien mais il doit en même temps montrer que l'entrepreneur peut y arriver. Pour ce faire, la prise en compte des interactions et

de la relation dyadique et interpersonnelle entre les deux acteurs : le porteur et l'accompagnateur, semble être fondamentale.

Cependant, dans le champ de la création d'entreprise, si les chercheurs, comme nous l'avons vu, mettent surtout l'accent sur l'entrepreneur et sa dynamique d'apprentissage, quelques travaux seulement, ont tenté de préciser et de clarifier le rôle des accompagnateurs (Cuzin & Fayolle, 2006). De plus, si les apports et avantages de l'accompagnement entrepreneurial en terme d'apprentissage de l'entrepreneur ont été étudiés et prouvés, qu'en est t-il de l'apprentissage de l'accompagnateur ? Quel (s) avantage (s) en tire l'accompagnateur lui-même de cette expérience ?

Notre travail de recherche vient combler cette lacune et propose une meilleure contribution à la compréhension de la facette, souvent cachée, dans une relation d'accompagnement : celle de l'accompagnateur. Dans la deuxième section de ce première chapitre, nous nous attardons sur le sujet principal de notre travail : l'accompagnateur tout en explorant la revue de la littérature sur ses actes, son rôle, ses fonctions et ses postures d'accompagnement ? Nous souhaitons conclure cette section par un aperçu sur le quotidien professionnel de l'accompagnateur dans le quel il baigne et apprend de ce qu'il aperçoit mais surtout de ce qu'il vit en commun avec le porteur de projet dans un contexte institutionnel qui offre un cadre d'appui aussi bien technique, logistique, financier que psychologique.

Section 2 : Accompagnateur et postures d'accompagnement : un nouveau paradigme de l'accompagnement entrepreneurial

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction du premier chapitre, l'accompagnement entrepreneurial devient un dispositif qui retient de plus en plus l'attention aussi bien du monde académique et des chercheurs que du monde des affaires. Ce processus d'action et d'apprentissage individualisé réciproque influence la survie des PME. Seulement, la relation de proximité, qui s'étale dans le temps et qui relie un porteur de projet et la personne qui l'accompagne dans le développement de son projet, peut prendre plusieurs formes et incarner des enjeux et des conditions importantes de nature différente afin d'instaurer une relation propice à l'évolution des entrepreneurs et de leur projet entrepreneurial. Ces conditions peuvent aussi bien être relatives au porteur de projet lui même qu'à la qualité de la structure et surtout des accompagnateurs qui défendent et poursuivent ces projets. Dans ces conditions, la posture de l'accompagnateur, ses compétences et ses attitudes y jouent un rôle très déterminant à tel point qu'une nouvelle politique axée sur les résultats, la sélection et

l'évaluation des acteurs d'accompagnement a été définie en mois de novembre 2008 par le nouveau dispositif NACRE (Nouvel Accompagnement pour la Création d'Entreprise).

Notre thèse discute de la pertinence de l'accompagnement entrepreneurial tout en abordant l'accompagnateur en tant qu'un nouveau paradigme de recherche mais aussi un symbole de l'action entrepreneuriale. En effet, les préoccupations concernent aujourd'hui moins la fonction d'accompagnement que ceux qui l'exercent et les conditions de son exercice. Le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial soutient des intérêts aussi bien individuels que collectifs, la nécessité apparait d'une réflexion plus approfondie sur les accompagnateurs en tant qu'acteurs de ce processus.

Ainsi, pour aider et suivre les jeunes entrepreneurs dans leur aventure entrepreneuriale, en tant que chercheur ne doit-on aborder quelques questions fondamentales afin de mieux savoir qui est l'accompagnateur et quel rôle tient t-il ? Quelles sont les compétences et qualités qu'il doit posséder afin de garantir une meilleure qualité de la relation d'accompagnement ? Quels sont ses actes et ses comportements ? Apprend-il vraiment de ses expériences d'accompagnement avec les porteurs de projet ? Un processus d'accompagnement entrepreneurial ne se transforme t-il pas, finalement, en un processus d'apprentissage dans le quel l'expérience de l'accompagnateur devient la clé et la source même de l'émergence et du développement d'une expertise et d'une professionnalisation de cet acteur ? Et enfin, peut-on généraliser la notion d'apprentissage entrepreneurial et parler d'un apprentissage mutuel qui alimente et s'alimente des expériences réciproques des deux protagonistes ?

1. Un aperçu sur l'acteur professionnel de l'accompagnement entrepreneurial : L'accompagnateur

Le terme d'accompagnement est très répandu et utilisé cependant, il renvoie à des réalités diverses (Léger-Jarniou, C. 2005). En effet, cette tendance de professionnalisation du métier de l'accompagnateur ; métier dont les pratiques sont loin d'être unifiées, se construit sur une base en ajustement perpétuel car dépendante de la diversité des demandes, de la pluralité des rôles, de la conjugaison des logiques (d'apprentissage, de développement, résolution de problème…), de la duré, de la qualité relationnelle, du jeu entre présence/absence, distance/proximité… (Dupouy A, 2008).

Dans ce jeu dialogique, et pour être en capacité d'accompagner le créateur, l'accompagnateur doit être capable de comprendre les besoins exprimés et même non exprimés de ce dernier. Il doit faire preuve de flexibilité et de sensibilité afin de pouvoir lui apporter des réponses à ses

questions, mais également de lui ouvrir des pistes et des horizons de l'incertain qui dépassent sa propre vision et son propre potentiel de compétences.

Dire, alors, que l'accompagnement entrepreneurial est spécifique et se distingue des autres formes d'accompagnement (social, la tutelle…) revient à concevoir les spécificités dont il est l'objet et, plus particulièrement, la combinaison des logiques et la pluralité des rôles et compétences que doit assumer un accompagnateur au cours de son action.

Il est regrettable, de nos jours, que la revue de la littérature sur la performance des structures d'accompagnement a tendance à oublier les personnes impliquées dans le processus d'accompagnement (Vanderstraeten & Mathyssens, 2010), notamment, les accompagnateurs qui permettent, grâce à leurs expériences, de fournir un service de qualité. Ainsi c'est non pas seule l'intervention qui distingue l'aide et le soutien d'un système d'appui mais bien la façon dont cette intervention se manifeste et prend sens grâce à la qualité de la présence de l'accompagnateur dans sa relation envers l'autre.

A notre sens, il est temps de s'interroger sur cet acteur et, plus généralement, sur le métier d'accompagnateur qui a fait ses preuves dans l'évolution de l'esprit entrepreneurial mais aussi dans sa concrétisation à travers l'évolution des nombres de projet de création et reprise d'entreprises. Ce métier est parfois considéré comme un point de rencontre entre plusieurs fonctions, rôles et compétences pour assurer l'accompagnement de façon professionnelle. Qui est cet acteur de l'accompagnement entrepreneurial ? Comment se présente le métier de l'accompagnateur ? Est-ce une profession ou plutôt une vocation ? Quelles fonctions et rôles incarne ce métier et quelles compétences doit-on évoquer quand on parle de l'accompagnateur ? Peut-on, vraiment, parler de l'apprentissage par les expériences des accompagnateurs dans les structures d'accompagnement ?

Durant cette section, nous tacherons de répondre à ces questions tout en mettant en exergue les détails de la littérature sur l'accompagnement entrepreneurial qui nous semblent intéressants pour envisager un éventuel apprentissage mutuel par les expériences des deux protagonistes : les accompagnateurs et les accompagnés et par les quels l'accompagnateur développe ses compétences et ses comportements aussi bien au niveau individuel personnel qu'au niveau organisationnel.

1.1. L'accompagnateur dans les pratiques d'accompagnement : un métier ou une vocation ?

L'envie de créer ou d'entreprendre est indispensable pour passer à l'acte et réaliser son projet de création. Bien que cette volonté de tenter l'aventure de la création d'entreprise soit indispensable, elle est, cependant, insuffisante. Les créateurs restent souvent dans le flou et nombreux sont ceux qui reculent devant la réalité compliquée que représente la question du « comment entreprendre ? Par où commencer et à qui dois-je m'adresser ? ». Cette fameuse question du comment est moins un frein quand le créateur potentiel est épaulé et soutenu. C'est précisément à ce niveau qu'on parle de la vocation et l'apport d'un accompagnateur à qui se confie l'entrepreneur afin de l'aider à mieux concentrer son esprit sur des questions et perspectives positives et constructives qui vont améliorer et faire progresser son projet de création.

En France, le métier d'accompagnateur des projets de création d'entreprise est apparu dans les années 1970. C'est avec la création des boutiques de gestion pour accompagner les chômeurs dans leur projet de création qu'on a réellement pris en conscience l'invention de ce nouveau métier, celui de l'accompagnateur (Duquenne, 2009). Désormais, l'offre s'est diversifiée et le nombre des acteurs d'accompagnement s'est multiplié.

Accompagner, implique, alors, une rencontre entre, d'une part, un professionnel qui est dans son rôle, son métier et ses fonctions et entre un entrepreneur qui est en quête et en besoin d'aide et d'orientation. Accompagnateur ou accompagnant (les deux termes ont la même signification) représente, alors, la personne qui se doit de guider une autre personne. Même si les pratiques d'accompagnement diffèrent, le point commun entre tous les praticiens d'accompagnement c'est d'être utile à quelqu'un.

Inspirée par les définitions et le sens du mot « métier », Roberge (2002) a construit sa réflexion sur le thème de l'accompagnement et, notamment, le métier de l'accompagnateur. En effet, selon Larousse un métier signifie aussi bien « *le genre de travail, d'occupation dont on tire des moyens d'existence* » que « *l'expérience acquise qui se manifeste par une grande habilité technique* ». Roberge désigne, alors, l'accompagnateur comme la personne qui accompagne, qui est présente auprès de l'autre et qui va à la suite de quelqu'un ou d'un groupe. Elle met l'accent sur l'idée de service, de présence vivante et impliquée et de partage que porte ce mot métier et qui élargie l'exercice de cette profession à un art qui est l'art de

l'accompagnement dont l'essence même est une question de position relationnelle, de valeurs et d'éthique.

Le Bouëdec (2002) rebondit aussi sur cette idée de l'art que représente le métier de l'accompagnateur en insistant sur le fait que l'accompagnement est un art et non pas une science ni une technique. Cet art, dit-il, se déploie sur des bases de compétences générales (des savoirs, savoirs faire et savoir-être) acquises et développées de la part de l'accompagnateur. Certes ces compétences sont nécessaires mais pas suffisantes. Une confrontation et un ajustement permanents des pratiques et postures d'accompagnement se voient être indispensables.

Le métier de l'accompagnateur a été approché en tant que pédagogie inventive et une relation d'être qui implique aussi bien la personnalité d'un accompagnateur, ses valeurs, son éthique, ses compétences que la richesse de son bagage et en même temps, une bonne conscience de tous ces atouts (Lhôtellier, 2001). C'est un métier qui, par la qualité de la présence et du lieu, permet à l'accompagné de cheminer sur son propre projet en fonction de ses besoins et de ses objectifs personnalisés et uniques. L'idée soutenue par l'accompagnement n'est, donc, pas de suivre un modèle mais plutôt d'inventer son propre cheminement. C'est ce paradoxe entre accomplissement et innovation par rapport aux modèles d'accompagnement entrepreneurial préétablis qui constitue tout le défi du métier de l'accompagnateur et exige de sa part une vigilance permanente afin de donner suite à la demande propre et l'unique parcours de chacun plutôt qu'à la confirmation des connaissances acquises des expériences antérieures.

C'est à ce caractère paradoxal qui caractérise l'accompagnement que se trouve, alors, confronté l'accompagnateur qui doit à la fois influencer et laisser faire. Sa relation d'accompagnement passe alors d'une relation d'aide, réduite à la résolution de problème et à la prise de décision, à une « relation de l'être » (Limoges, 2002). Dans cette confrontation, l'identité et la posture du professionnel autant que ses pratiques et moyens méthodologiques y jouent un rôle déterminant. Être professionnel en accompagnement aujourd'hui c'est bien faire mais aussi savoir comment l'on fait. Ce qui permettra au professionnel une réappropriation réelle et profonde de son propre potentiel. Granger, (2000) dessine le portrait d'un accompagnateur. Il le définie comme étant un praticien de la vie de l'entreprise. Grace à son expérience, il est confronté à une diversité de situations. L'accompagnateur est aussi un homme de bon sens et de concret, c'est un homme d'écoute et de reformulation permettant au porteur d'évoluer chemin faisant dans son projet. C'est celui qui va faire en sorte que

l'entrepreneur chemine à sa façon (Vial, 2007 : 3). L'accompagnateur est aussi un homme qui appartient à une structure et un cadre institutionnel bien défini. Même si le cadre est purement professionnel, ceci n'empêche que sa relation avec l'entrepreneur soit une relation personnelle qui évolue et qui n'est pas réduite à un quota de rendez-vous ou de nombre d'heure d'accompagnement.

Dans sa conception de l'accompagnement, Paul (2009b) voit cette pratique plus une fonction qu'un métier. En effet, le professionnel tient son efficience d'une posture. Une efficience relative à la fois à la structure d'accompagnement et à l'accompagnateur lui-même en tant que personne qui s'attribue ce positionnement nécessaire à l'instauration d'une relation et d'un dialogue avec l'accompagné. Il s'agit, donc, d'une activité dans un domaine en voie de construction et dont la conception ne peut avoir lieu sans la compréhension des représentations que les acteurs professionnels se font de leurs pratiques à partir de leur position et leur appartenance à un univers caractérisé par des espaces et des intérêts spécifiques autour d'enjeux multiples qu'ils ont acceptés et intégrés. L'accompagnement est, donc, une fonction qui s'inscrit dans une logique de compétence et qui traduit l'initiative et l'implication personnelle de l'accompagnateur. Cette fonction est à double paradoxe : celui qui résulte des exigences de rentabilité économiques et celui lié à un mouvement de responsabilisation qui caractérise le rapport des individus à leur parcours et leur place dans la société.

Cette conclusion concorde, parfaitement, avec celle d'une enquête citée par Foucart, (2005 :110) et réalisée auprès de quinze acteurs de l'accompagnement montrant que l'accompagnement n'est pas un métier en tant que tel. L'accompagnateur est plutôt un formateur, un conseiller, un assistant ou encore un médiateur dont l'accompagnement fait partie intégrante de sa fonction qui se base sur un engagement personnel permettant ainsi de cheminer avec l'accompagné et qui donne tout le sens du verbe « *accompagner* ».

Les recherches montrent encore que la profession de l'accompagnateur est une profession récente et encours de recherche sur ses spécificités (Ayrault & alliés, 2004). Ces auteurs décrivent cette profession comme étant ouverte. Elle est « *exercée par des personnes ayant des profils, des parcours différents, qui ne se reconnaissent pas toujours dans la variété des représentations qui circulent sur l'accompagnement ou les accompagnateurs. Elles ont souvent en commun d'accéder à la fonction accompagnement dans un second temps professionnel et de construire leurs compétences d'accompagnateurs sur une expérience*

antérieure du travail relationnel » (p : 9). Pour ces auteurs, les accompagnateurs, toutes spécificités confondues, s'enrichissent mutuellement à travers l'échange de leur pratique, la variété et la complémentarité de leurs expériences qui leur permettent de construire une synergie qui va profiter aux publics accompagnés. Leur motivation pour accompagner est induite par leurs comportements individuels, leur intuition, leur capacité à écouter les autres mais aussi leur vision large des situations. Ils ont la capacité de changer et de s'adapter. Les auteurs concluent que, plus qu'une autre, la fonction d'accompagnement devrait réunir l'ensemble des protagonistes autour du sens partagé et les finalités poursuivies par cette démarche.

Au sein des pratiques d'accompagnement, il est inévitable d'évoquer l'intercompréhension qui caractérise et prédomine les actes des accompagnateurs plutôt que les calculs du succès égocentrique et personnel de ces acteurs (Habermas, 1987). Cet auteur distingue, alors, deux domaines d'agir: l'agir instrumental orienté vers l'efficacité de l'action et l'agir communicationnel qui définit plus l'attitude de l'accompagnant afin de comprendre d'une manière intersubjective et rationnelle les discours et les actes des créateurs d'entreprise. L'accompagnement entrepreneurial se trouve alors en face d'une problématique centrale : celle du développement de la personne et surtout du rapport des hommes entre eux.

C'est dans un aller-retour entre leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être que se construisent et apprennent des praticiens réflexifs enrichis de leurs stocks d'expériences pour éviter les écarts entre des principes fondés sur des points de vue subjectifs et une réelle demande qui exige des solutions adaptées. Dans notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à l'acteur professionnel dans l'accompagnement par les pairs. Cette image des accompagnateurs pairs est plus proche de celle que nous construisons sur l'accompagnateur apprenant. Dans le développement qui suit, nous en donnons quelques particularités.

1.2. Un cas particulier : Les pairs accompagnateurs

Nous situons notre travail de recherche dans une logique originale d'accompagnement qui est celle d'accompagnement par les pairs (Jaouen, Loup & Sammut, 2006) et plus particulièrement, l'accompagnement pour les associations[11]. Dans cette logique de

[11] L'accompagnement pour les associations a été défini, dans un rapport d'étude intitulé : l'accompagnement pour les associations, Avril 2008, Études et documents N5, comme étant « *le processus global impliquant l'intervention d'un ensemble d'acteurs (dimension relationnelle) apportant des compétences en réponse aux besoins des associations (dimension d'adaptation) permettant le développement ou la consolidation de leurs projets (dimension temporelle, objectif)* » (: 10). Cette définition évoque quelques points clés de la notion

coopération et d'interaction (Sammut, 1998b), l'accompagnement entrepreneurial est réalisé par des accompagnateurs entrepreneurs ayant suivi le même parcours d'une personne accompagnée et qui connaissent, déjà, les particularités de ce parcours et de la situation des porteurs de projet (Chabaud & alliés, 2010). Ce type d'accompagnement par les pairs, dont les acteurs partagent le même métier ; celui de créateur d'entreprise, est une forme d'accompagnement qui retient particulièrement notre attention car elle est riche d'enseignements pour améliorer notre compréhension du processus d'accompagnement entrepreneurial et traduit une relation d'échange et résulte d'une démarche co-construite de collaboration et d'avantages réciproques entre l'accompagnateur et l'accompagné. Ce type d'accompagnement est défini par Jaouen, Loup & Sammut, (2006), comme « *une relation de parrainage, consistant au départ à un transfert de savoirs, un accompagnement sous forme de tutorat, et un apprentissage de métier par le jeune entrepreneur* ».C'est une forme d'accompagnement partenarial qui est susceptible de réduire les distances et les réticences (Sammut, 1998b, Letowski, 2005) et de réduire le sentiment d'incertitude dans la relation entre les deux protagonistes.

Le passage d'une relation d'accompagnement classique (Bornarel, 2004) et d'une confiance contrainte à une confiance partagée et le transfert de connaissances et d'expériences est une première source d'accélération et de facilitation de l'apprentissage mutuel et réciproque des deux parties prenantes dans la relation d'accompagnement qui peut attribuer des avantages, non seulement à l'accompagné, mais aussi à l'accompagnateur. Nous tacherons dans ce travail de recherche, d'étudier les avantages de cette collaboration et des expériences d'accompagnement sur l'aspect personnel et l'aspect professionnel de l'accompagnateur.

Pour Jaouen, Loup & Sammut, (2006), l'exercice du même métier que le porteur de projet, permet à l'accompagnateur de partager la même éthique, les mêmes règles de fonctionnement, les mêmes communications de son expertise professionnelle et le même système culturel autour de la valeur du travail. Cette proximité cognitive et sociale entre l'accompagnateur et l'accompagné exige de la part du premier une certaine qualification et une maitrise du métier afin de garantir une meilleure compréhension et un transfert de savoirs et de savoir-faire entre les pairs. Les auteurs parlent d'une relation de don-contre don ou de gagnant- gagnant qui

d'accompagnement pour les associations : la nature des acteurs de l'accompagnement, la nature des compétences apportées et des relations instituées, la nature et le mode de connaissance des besoins exprimés, les modalités d'adaptation à ces besoins et le suivi dans le temps.

relie un accompagnateur passionné et désirant transmettre ses compétences à un entrepreneur apprenti dans un esprit d'intérêt commun où le bénéfice n'est pas unilatéral.

Au-delà du résultat tangible, l'effectivité de l'accompagnement par les pairs est définie par rapport à l'aspect affectif, interactif et amical plus que technique et mécanique de la relation, à savoir, la satisfaction des deux parties exprimée par l'échange, l'assistance mutuelle, la nature de la relation et le plaisir de la rencontre. La pérennité de cette relation trouve sa source la dimension exclusivement humaine qui la caractérise.

Contrairement à un accompagnement « *traditionnel* », nous assistons, dans notre travail de recherche, à un phénomène d'accompagnement ou de servuction entrepreneuriale où les deux protagonistes croisent leurs stocks de connaissances et de capacités et augmentent simultanément leur performance individuelle. L'offre de service de l'accompagnateur est gratuite et sans contrepartie. La confiance est une condition indispensable pour faire perdurer la relation d'accompagnement et garantir un apprentissage réciproque et un transfert bénéfique aux deux entreprises ; celle de l'accompagné et celle de l'accompagnateur (Jaouen, Loup & Sammut, 2006).

1.3. Rôles et Fonctions des accompagnateurs

1.3.1. Une revue générale sur les rôles des accompagnateurs dans les pratiques d'accompagnement

Tout au long du projet de création, le porteur est confronté à de nombreuses situations souvent difficiles à gérer. Les défis au sein de la nouvelle entreprise sont parfois d'ordres managériaux, financiers, techniques etc. auxquels s'ajoutent les perpétuelles mutations de l'environnement du créateur. Dans ces conditions, une double adaptation est requise ; celle de l'entrepreneur mais aussi celle de son accompagnateur qui peut être sollicité en permanence et doit, de ce fait, assumer des rôles variés selon les besoins exprimés par leur accompagnés. D'ailleurs, dans son enquête qui avait pour objectif de comprendre et analyser les causes de la « non- rencontre » entre créateurs et accompagnateurs, Leger-Jarniou (2009) met en cause le rôle de ces derniers et l'impératif de segmenter l'accompagnement pour pouvoir répondre au plus près aux vrais besoins des porteurs de projet.

Le terme d'accompagnateur considère la pluralité des rôles à engager en fonction des besoins du porteur de projet et en fonction du contexte d'avancement de son projet et l'enjeu en question de certaines actions (Bruyat, 1993). Ces accompagnateurs peuvent endosser des rôles

de facilitateur qui accompagne le porteur de projet au quotidien tout en travaillant sur les aspects opérationnels de son projet. Ils peuvent endosser des rôles d'entraineur, de référent, de conseiller expert, de formateur, de catalyseur ou encore de coach (Iselin & Bruhat, 2003). Ce rôle d'entraineur et de coach est aussi présent dans les couveuses. En effet, Vaesken, Torterat & Fauconnier (2007) évoquent les fonctions des accompagnateurs dans ce type de structure. Pour ces auteurs, l'accompagnateur se voit attribuer des fonctions aussi bien d'accompagnement, que de coaching, de suivi, d'appui à la décision etc. Mis à part les fonctions d'accompagnement du créateur (guider, conduire et escorter), le coach doit en plus introduire le principe d'entrainement (apprendre en faisant) dans ses fonctions afin de pouvoir parfaire des savoirs, savoir-faire et des savoir-être (Vaesken & alliés, 2007). Cette pratique met en avant les compétences des accompagnateurs et exige alors de renforcer les formations et les apprentissages des accompagnateurs sur les différents aspects techniques et relationnels.

L'accompagnateur se voit aussi attribuer le rôle d'une réserve d'énergie (apport en termes de méthodologie, de choix et de mise en œuvre des projets stratégiques) et un catalyseur (apport en termes de changements de vision stratégiques, des méthodes, des conduites, de l'organisation entière de l'entrepreneur) (Baron, (1989) cité par Kokou & Debourse, 2011). Nous tacherons, dans le tableau ci-dessous, de présenter quelques définitions de ces rôles.

Rôle	Définitions	Attitudes de l'accompagnateur
Conseiller	Diriger le porteur de projet dans son cheminement de l'état présent à l'état désiré	- Il montre la direction. - Il soutient le porteur de projet, intervient en cas de besoins. - Il favorise l'auto-direction de son parcours par le porteur de projet lui-même. - Il fournit des feed-back correctifs. - Il aide à la résolution des problèmes en cas de crise.
Entraineur, coach	Répondre à des questions plus comportementales que techniques et opérationnelles Mobiliser les ressources du porteur de projet en vue d'atteindre des objectifs	- Il favorise la prise de conscience par le porteur de projet de ses potentialités. - Il favorise des actions pour permettre une certaine maturation et progression de l'apprentissage de l'entrepreneur. - Il aide à la formulation d'objectifs. - Il stimule, incite à l'action. - Il organise des retours d'information sur les résultats.
Formateur	Concourir au développement chez le porteur de projet de compétences techniques et cognitives	- Il aide au développement de nouvelles stratégies de pensées et d'action. - Il favorise l'émergence de nouvelles conceptions, représentations, compréhensions. - Il encourage la réflexion, l'analyse, la prise de distance. - Il guide le processus entrepreneurial et échange les expériences, les méthodes, les attitudes et les bons procédés

Référent	Servir de modèle au porteur de projet pour lui permettre de développer ses propres modèles intérieurs	- Il explique les normes. - Il incarne des valeurs sources de progrès, de croissance pour le porteur de projet. - Il pose la question des valeurs, interroge sur le sens.
Catalyseur	Créer un contexte favorable permettant au porteur de projet de se développer	- Il développe une attention personnalisée. - Il prodigue un soutien inconditionnel. - Il est relié, écoute, accueille. - Il valorise la congruence, l'acceptation de l'autre, l'authenticité.

Tableau 5*: *Définitions des rôles des accompagnateurs

Source : Pascal & Xavier Papillon, 2001 ; Iselin & Bruhat, 2003 ; Dokou Kokou, 2002; Dokou Kokou & Debourse 2011)

Pour compléter ces travaux, Foucart (2005) revient sur la littérature concernant le rôle du coach. Ce dernier est responsable de l'apprentissage. Son rôle consiste à offrir un accompagnement personnalisé qui permet à la personne accompagnée de développer son potentiel. Le coach est aussi un gestionnaire d'un processus éducatif ayant pour finalité l'autonomie de l'accompagné (Sammut, 2003a). Fayolle & Filion, (2006) rebondissent sur les rôles du coach. Ce dernier peut être éducateur qui transmet ses savoirs et ses savoir-être à l'entrepreneur tout en lui permettant d'apprendre des expériences et des erreurs. Ce premier rôle d'éducateur, qui s'apparente aux fonctions de carrière développées par Kram (1985), permet à la personne accompagnée de développer sa vision, son esprit réflexif et sa capacité à prendre des décisions. Le coach peut, aussi, jouer le rôle de soutien. Ce rôle renvoie plutôt aux fonctions psychosociales (Kram, 1985) et tend à encourager l'entrepreneur, le faire sortir de son isolement et à l'aider à réussir tout en dosant le degré de soutien accordé et le niveau de défis proposé par le coach en fonction de l'état d'avancement de l'entrepreneur dans son métier de chef d'entreprise.

Les fonctions du mentor, par exemple, correspondent, aussi, aux différents rôles joués par le mentor dans cette relation (Kram, 1985). Ces fonctions sont, plutôt, de trois types aussi bien pour les grandes que pour les petites entreprises (St-Jean, 2010): les fonctions psychologiques (rôle de sécurisation, motivation, confidence pour l'entrepreneur), les fonctions relatives à la carrière (rôle d'intégration, de soutien informationnel, de confrontation, de guide pour l'entrepreneur) et la fonction de modèle de rôle (transmission d'expériences du monde des affaires). Houde (1996) propose douze fonctions du mentor regroupées sous deux dimensions : psychosociale, socio-affective (appui, aide…) et professionnelle (parrainage, soutien,…).

Dans un témoignage de Benoit Neveu, accompagnateur et ancien créateur, cité par Granger, (2000 : 82), les accompagnateurs jouent des rôles sur deux niveaux : un niveau objectif ou technique et un niveau qui relève plutôt du domaine relationnel. Sur le plan technique et objectif, le rôle de l'accompagnateur est d'abord d'aider le créateur dans sa réflexion stratégique et sur l'aspect marketing, ensuite l'aider à se focaliser sur les problèmes de financement et de trésorerie de son entreprise, enfin, l'aider à s'orienter, également, vers la gestion des ressources humaines et la question de l'organisation de l'entreprise. Sur le plan relationnel, psychologique et subjectif, l'accompagnateur doit donner le sentiment d'être entouré et aidé au créateur, l'accompagnateur doit dialoguer et parler des difficultés de l'entrepreneur sans pour autant substituer au consultant, au conseiller technique, à l'expert comptable, etc. (Bruyat, 1993) L'accompagnateur doit savoir rassurer le créateur et l'aider à sortir de sa solitude tout en prenant du recul par rapport aux différentes situations rencontrées. Être déjà un créateur d'entreprise représente un point fort pour l'accompagnateur qui lui permettra d'être plus compétent et plus réactif tout en connaissant le domaine, ses évolutions, sa structuration et ses perspectives.

Le rôle d'un accompagnateur ne consiste pas seulement à rassurer l'entrepreneur mais aussi à remettre en cause certaines de ses actions et parfois complexifier son projet en lui apportant de nouvelles informations et en lui complétant des formations (Bruyat, 1993). C'est en bousculant l'entrepreneur que se développent chez lui des réactions et un agir positif lui évitant, ainsi, de se retrouver enfermé dans les représentations et aspirations de son accompagnateur (Sammut, 2003b). Le fondement de l'accompagnement consiste, alors, à permettre à l'entrepreneur de donner un sens à ses actions. Le rôle de l'accompagnateur sera alors de renforcer et d'encourager les capacités réflexives de l'accompagné grâce à l'accès à l'information, aux connaissances et aux compétences qu'il va pouvoir partager avec l'entrepreneur. Il est important aussi pour l'accompagnateur d'aider le porteur de projet à prendre du recul, à se poser de nouvelles questions à partir des actions vécues et à résoudre ses problèmes (Granger, 2000, Bruyat, 1993, Malarewicz, 2003). Le rôle de l'accompagnateur serait alors de « *faire avancer la personne* » (Dubar 1991) et de susciter son engagement dans un apprentissage réflexif sur la base des événements qui marquent son processus entrepreneurial (Cope, 2005).

Les rôles des accompagnateurs que nous venons de revoir sont partagés entre deux temps du processus d'accompagnement (Paul, 2004). Un premier temps où l'accompagnateur témoin observe les événements de l'accompagné sans s'y impliquer et un deuxième temps où

l'accompagnateur adopte un rôle plutôt actif où il définie son champ d'intervention en indiquant à l'accompagné toutes les voies possibles afin d'éviter les obstacles se basant sur des indices et des repères.

1.3.2. Trois registres ou rôles principaux des accompagnateurs

Pour résumer tous ces travaux sur les rôles et fonctions d'un accompagnateur, nous retenons la typologie de Paul (2004) pour décrire la manière dont les professionnels s'adaptent aux caractéristiques relatives à chaque situation rencontrée dans un processus d'accompagnement. Vu que les pratiques d'accompagnement, telle qu'on les a défini dans la première section de ce premier chapitre, sont multiples et traduisent des enjeux variés et complexes, l'auteur propose, alors, trois rôles ou registres sémantiques différents du verbe accompagner traduisant la manière dont un accompagnateur peut assumer les enjeux de l'accompagnement. Plus loin dans les développements qui suivent, nous allons voir dans que ces rôles correspondent aux trois postures professionnelles de tout accompagnateur telles qu'elles ont été présentées par Maela Paul.

Dans un premier rôle, un accompagnateur conduit l'accompagné. Ce premier registre est centré sur l'idée d'une conduite à tenir et, donc, sur des fonctions éducatives (Paul, 2004) afin d'amener l'entrepreneur et de le faire progresser vers une situation donnée. Ce premier rôle nous renvoie vers trois idées différentes mais simultanées : l'idée d'accompagnement, l'idée de mouvement et l'idée d'influence. Les résultats des entretiens menés par Verzat & Gaujard, (2009) montrent que ce premier rôle est dominé par le poids de l'expertise technique et les réseaux qu'un accompagnateur apporte au créateur d'entreprise (Cuzin & Fayolle, 2004). Dans un deuxième rôle, l'accompagnateur escorte le porteur de projet tout au long du processus d'accompagnement. Paul explique ce deuxième rôle par l'idée de protéger, de surveiller et d'apporter une consolation et un soutien au créateur contre les menaces de l'environnement. Ce rôle de coach (Cuzin & Fayolle, 2004) traduit, également, une attitude d'écoute et d'aide de l'accompagnateur à la découverte du métier de l'entrepreneur (Verzat & Gaujard, 2009). Enfin, l'accompagnateur peut, également, guider l'entrepreneur, l'aider à la réflexion et à la décision tout en l'aidant à prendre conscience des conséquences d'un choix ou d'une situation donnée (Cuzin & Fayolle, 2004). A ce niveau Verzat & Gaujard, (2009:7) décrivent l'accompagnateur comme étant « le coordinateur global et le référent d'aide au positionnement qui fonctionne beaucoup par effet miroir».

Dans sa mission d'accompagnement, l'accompagnateur doit intégrer trois niveaux d'objectifs : d'abord les objectifs de l'accompagné, ensuite les objectifs du cadre institutionnel de la structure d'accompagnement dans la quelle il opère et enfin ses objectifs en tant qu'accompagnateur. Cette triangulation d'objectifs exige au professionnel une certaine vigilance afin de pouvoir respecter tous les intérêts et logiques des parties prenantes tout en clarifiant le rôle et positions assumées par chacun dans cette relation. Dans sa relation avec le porteur de projet, l'accompagnateur est engagé, d'abord, à aider le porteur de projet à prendre conscience des paramètres et éléments de sa situation, de ses caractéristiques personnelles et les différentes démarches qui vont lui permettre de clarifier sa situation. Cette mission est orientée vers la personne de l'accompagné afin de l'aider à révéler son talent de chef d'entreprise. Ensuite l'accompagnateur doit aider le porteur de projet à avancer mais surtout à résoudre les problèmes liés à son entreprise. Dans ce deuxième cas, la vision de l'accompagnement est plus pragmatique dans la quelle le professionnel est centré sur le problème. Le rôle de l'accompagnateur c'est aussi d'avoir la capacité à décider à un moment donné pour aller dans un but bien précis.

Grace à ses outils, ses techniques, ses médiations, ses dispositifs et ses intentions, le professionnel doit amener le porteur de projet à se transformer et à évoluer tout en apprenant à prendre en charge toutes les facettes se son métier de chef d'entreprise. Si les actions de l'accompagnateur nous renvoient vers les notions de changement, de mutations et de passage d'un état à un autre grâce à ses stratégies, son engagement et sa pratique et en collaboration avec l'entrepreneur, son rôle de conduire ce changement et d'aider l'entrepreneur à organiser ses activités et à identifier et mettre en application ses compétences parfois ignorées ou négligées présente cependant quelques limites.

1.3.3. Limites du rôle de l'accompagnateur

Pour donner une idée plus claire et plus complète sur ce qu'un accompagnateur doit être et surtout ce qu'il ne doit pas, Granger (1999) vient, alors, recadrer le rôle de l'accompagnateur en précisant qu'il n'est pas le gestionnaire de la nouvelle entreprise créée, il n'est pas le co-créateur, ni l'expert comptable ni le conseiller juridique ni l'expert technique qui fournit des solutions toutes faites (Bruyat, 1993). Il ne doit juger ni l'accompagné ni son projet. Aucune relation hiérarchique ne doit, donc, le relier à son accompagné. Il doit juste se concentrer sur son rôle d'entraineur cherchant ainsi à rendre le porteur de projet autonome tout en le conseillant dans sa démarche.

Enriquez (1981) détaille, encore, une galerie de portrait des accompagnateurs mettant en avant les dérives possibles de leur pouvoir et de leurs rôles. En effet, l'auteur assimile le portait d'un accompagnateur à la fois à celui d'un formateur qui s'inspire d'un juste modèle et qui reproduit des pensées déjà élaborées sans faire appel à l'invention. Il l'assimile à un thérapeute, à un accoucheur qui aide à la croissance de l'accompagné sans évaluation, à un interprète qui cherche à trouver les causes et des explications à tout comportement pouvant, néanmoins, exprimer une certaine volonté de puissance de la part de l'accompagnateur et enfermer l'accompagné dans des modèles figés. L'accompagnateur est assimilé à un militant qui souhaite indiquer la voie et conduire le changement des personnes, à un réparateur qui cherche à corriger et à réparer les disfonctionnements mais pouvant escompter la reconnaissance de l'accompagné, à un transgresseur ayant pour vocation de faire émerger une certaine spontanéité mais, également, un nouveau système de contrainte et à un destructeur pouvant cependant, enfermer le créateur dans un système interprétatif et le rendre soumis et fortement angoissé.

C'est à partir de ces quelques réflexions sur les profils et les rôles des accompagnateurs que la nécessité d'acquérir et de développer des compétences s'impose dans le domaine d'accompagnement entrepreneurial. Une démarche de qualité exige des conditions de réussite qui incombent aussi bien sur la structure d'accompagnement que sur les acteurs professionnels qui la représentent. Il est donc indispensable de cerner ces compétences requises.

Nous pensons que l'accompagnement entrepreneurial est une opportunité destinée, aussi bien pour l'entrepreneur que pour son accompagnateur, à les aider à acquérir et développer leurs compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et ce en les confrontant à des situations d'apprentissage qui requiert la recherche puis la transformation de l'information en connaissances utiles pour toutes les parties prenantes d'une relation d'accompagnement.

1.4. Les compétences des accompagnateurs

Lorsqu'on est confronté à la pratique d'accompagnement, il est évident de reconnaitre que cette pratique sollicite des qualités et des compétences parfois variées et très diversifiées. En effet, les activités d'accompagnement se professionnalisent avec l'affirmation de nouvelles compétences. Pour accompagner, conseiller, orienter les porteurs de projet, les professionnels de l'accompagnement doivent se pencher sur leur propre développement professionnel et personnel en capitalisant leurs expériences afin d'apporter des réponses concrètes et efficaces

aux demandes des accompagnés. Ce professionnalisme et enrichissement des pratiques de l'accompagnateur passent obligatoirement par une prise de recul et de questionnement permanent sur ses méthodes et la cohérence de ses actions. Il est primordial, voir indispensable, au praticien d'améliorer ses capacités à s'investir et à s'impliquer pleinement dans la démarche, autrement dit, à apprendre.

Ce retour vers la notion de compétence pose, obligatoirement, la question de savoir quelles sont ces compétences des professionnels qui entrent, alors, en jeu pendant le processus d'accompagnement entrepreneurial. Cette question des compétences et critères de sélection des accompagnants a été l'une des questions qui a émergé avec le développement des structures d'accompagnement (Bakkali & alliés, 2010a).

1.4.1. Définition des compétences des accompagnateurs

Au-delà des données statistiques[12], les évolutions connues, récemment, du monde de l'entrepreneuriat et de la création d'entreprise mettent souvent en évidence le flou et l'ambigüité qui caractérise les parcours des créateurs. Ceux-ci ont des profils hétérogènes. Leurs attentes sont variées. Face à cette situation, l'accompagnement entrepreneurial constitue un atout essentiel et indispensable pour une meilleure prise en compte de la variété des demandes et besoins exprimés. Il suppose que les structures ainsi que les acteurs professionnels y impliqués, soient en mesure de détecter les problèmes spécifiques qui freinent chaque créateur dans sa démarche, d'adapter et d'ajuster en permanence ce parcours d'accompagnement afin de suivre le porteur de projet.

Si cette démarche exige du temps, elle exige aussi des compétences spécifiques. En effet, dans le champ des pratiques d'accompagnement entrepreneurial, la prise en considération de la notion et du poids des compétences des accompagnateurs offre une nouvelle perspective et une meilleure opportunité pour remettre en cause les pratiques traditionnelles d'accompagnement et replacer cette nouvelle vision accentuée sur le professionnalisme des accompagnateurs au cœur du développement de l'entrepreneuriat. Les compétences et l'expérimentation des professionnels en accompagnement entrepreneurial est désormais au cœur des préoccupations socio-économiques des collectivités locales (Fourcade, 1991). Ces acteurs d'accompagnement seront amenés à renforcer leurs compétences techniques et logistiques afin de garantir un suivi de qualité au créateur de projet (Dokou Kokou, 2001). Un référentiel de compétences sur le

[12] OCDE (2011). Panorama de l'Entrepreneuriat 2011, P 87.

métier de l'accompagnement (novembre 2001) a, même, pour objectif de recenser l'ensemble des compétences nécessaires pour accompagner les porteurs de projet de création d'entreprises et, si besoin, identifier les formations adéquates aux professionnels.

Le challenge de l'accompagnateur semble être difficile. Pour construire ses compétences, plusieurs facteurs interagissent dans la vie d'un accompagnateur et notamment à travers les actions initiées et développées dans son quotidien afin d'atteindre son objectif et le résultat souhaité. Ces facteurs sont d'abord liés à sa personne, ensuite liés au temps et enfin liés à son environnement et le cadre institutionnel dans le quel il exerce son métier. Au-delà de la capacité d'écoute et d'analyse, le professionnel doit faire preuve d'une meilleure combinaison et apprentissage de son savoir-être avant tout mais aussi de son savoir-faire et d'une utilisation appropriée mais différenciée pour chaque situation, de ses savoirs au service d'un accompagnement efficace.

1.4.2. La compétence comme critère de choix des accompagnateurs

Si de plus en plus de travaux s'orientent, désormais, vers l'importance et la légitimité des compétences et de la qualification des accompagnateurs, nombreux sont les porteurs de projets qui ont des perceptions négatives sur les accompagnateurs et qui se plaignent du manque d'offre de conseils pratiques et de l'incompréhension des accompagnateurs du monde des PME (Gibb, 2000, Devins, 1999, Zinger & al. 1996, Mole 2002). Des auteurs, comme Gibb (1997), expliquent que les professionnels d'accompagnement ont des connaissances très limitées de l'environnement des PME. En effet, ils apprennent leur métier d'accompagnement dans un contexte très différent de la réalité quotidienne à la quelle est confronté le porteur de projet. Ils ont, généralement, peu d'expérience dans la gestion d'entreprise. Cet écart entre les croyances et valeurs des deux protagonistes ; l'accompagnateur et l'accompagné, rend la rencontre de leur esprit difficile (Dyer & Ross, 2007).

Cet apprentissage du métier d'accompagnateur est fondamentalement une affaire d'expérience, de temps, mais aussi de capacités. Albert, Fayolle & Marion (1994) affirment que les créateurs d'entreprise sélectionnent l'intervenant sur ses compétences de base, qui doivent être de plus en plus pointues. Cependant ces derniers poursuivent la relation et expriment leur satisfaction si le professionnel est en mesure de proposer une réponse à toute question concernant le couple homme/projet. Sullivan (2000 : 163) soutient cette idée en mettant l'accent sur l'importance de l'apport en termes de capacités et de compétences des accompagnateurs : « *It is, therefore, not only the content and delivery mode of enterprise*

support and advice that is important but also the background, attitude and skills of those who provide advice ». Dalley & Hamilton (2000) mettent, encore, l'accent sur l'importance de la compatibilité entre accompagnateur et accompagné. Ces auteurs stipulent que les aspects du contexte d'accompagnement, de la culture, de la communication et de l'apprentissage de l'accompagnateur représentent pour les porteurs de projets des critères d'évaluation de la richesse et de mérite de l'accompagnement. Un accompagnateur qui a les mêmes valeurs culturelles, qui a le même mode de communication et les mêmes approches d'apprentissage que son accompagné a plus de tendance à réussir son rôle en tant qu'accompagnateur.

Toute la responsabilité incombe, alors, à l'accompagnateur pour s'adapter aux besoins des porteurs de projet. Dès lors, il est possible de déduire de chaque situation, les déterminants spécifiques de réussite d'une création accompagnée soient encore les facteurs clés de succès des structures d'accompagnement aussi qui plaident de plus en plus pour un retour vers un professionnalisme rigoureux des acteurs d'accompagnement entrepreneurial. Au travers de ceux-ci, il est possible d'établir une meilleure connaissance des besoins d'accompagnement des créateurs. Finalement, une telle connaissance conduit progressivement à une démarche d'aide type en matière d'accompagnement à la création d'entreprise. Dans le développement qui suit, nous reviendrons plus en détail sur la typologie des compétences que doit acquérir et développer tout accompagnateur.

1.4.3. Typologies des compétences des accompagnateurs

De part sa nature, la relation d'accompagnement, pour qu'elle soit de qualité, exige un niveau de compétences requises pour l'accompagnateur. Pour Howard, (1990), ces compétences s'étalent aussi bien au niveau technique, stratégique que commercial. Kokou Dokou, (2002) estime que l'accompagnateur doit réunir trois types de compétences : les compétences en conseil, les compétences en formation et les compétences en recherche. De leur part, Minet (2001), Chandler & Jansen (1992) mettent en avant les qualités de l'accompagnateur. Ce dernier doit développer des compétences éclectiques réunissant trois domaines de compétences : les compétences technico-professionnelles, des compétences qui relèvent du champ cognitif et les compétences socio-affectives. Selon ces auteurs, c'est dans ces trois champs que l'accompagnateur doit identifier et estimer les problèmes rencontrés durant le processus d'accompagnement. Ces compétences dépendent fortement des situations à traiter et les profils des personnes accompagnées.

Pour Paul, (2002b), la réponse à la question des types de compétences des accompagnateurs est nuancée et dépend de la définition que l'on a de l'accompagnement. Pour cet auteur, lorsque l'accompagnement est d'avantage une fonction qu'une profession, l'accompagnateur est orienté plus vers l'opérativité de sa démarche plus que l'originalité de sa posture. La question sur ses compétences est très appropriée. Celles-ci sont surtout liées au projet. Pris d'un angle qui privilégie la méthode plus que le résultat, Paul évoque des compétences de type plutôt relationnelles. L'auteur finit par conclure qu'accompagner implique forcement une articulation et une réunion de ces deux composantes : le projet et le porteur.

A l'instar des travaux de Paul, (2002b : 22), Gilbert, (2005), Katz, (1974) et Bakkali & alliés, (2010b), nous pensons qu'une vision plus claire et plus complète sur l'acteur de l'accompagnement doit, donc, détailler ses compétences qui désignent à la fois « *un ensemble stabilisés de savoirs* » et « *une disposition à agir* ». Comme la montre la figure ci-dessous, les compétences des accompagnateurs correspondent, alors, à une combinatoire de connaissances (savoirs), de capacités (savoir-faire) et de qualités et d'attitudes requises (savoir-être).

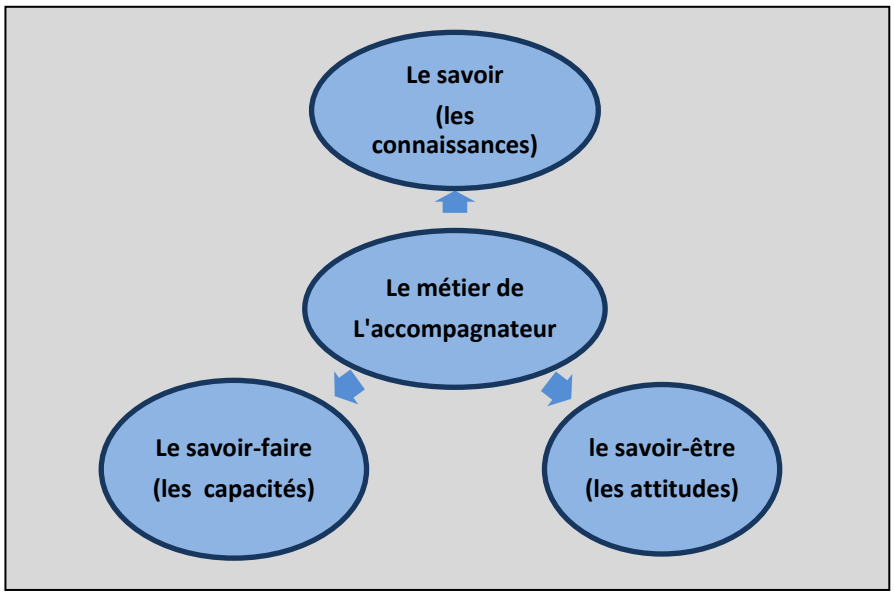


Figure 7: Les composantes du métier de l'accompagnateur

1.4.3.1. Les compétences technico-professionnelles ou le savoir-faire des accompagnateurs

L'accompagnement entrepreneurial est un ensemble de pratiques et de savoir-faire. Pour assurer leur fonction, les accompagnateurs doivent développer certaines compétences et capacités techniques. Minet, (2000) nomme ce type de compétences : les compétences

technico-professionnelles. Elles se situent dans le champ professionnel de l'accompagnateur et sont liées à l'entreprise de l'entrepreneur, à ses caractéristiques, sa culture et son histoire, autrement dit, à l'identité de l'entreprise de l'entrepreneur. Sammut, (2003b) en évoquent les plus importantes, à savoir, la capacité de l'accompagnateur à collecter des informations à transformer le savoir tacite en savoir explicite et du savoir explicite en savoir tacite. Outre cette compétence, Bakkali & alliés, (2010b) ajoutent que l'accompagnateur doit avoir la capacité à rendre l'entrepreneur autonome dans la résolution de ses problèmes. Il doit être capable de coacher l'entrepreneur, de maitriser certaines techniques et aspects Marketing et commercial (Vaesken & alliés, 2007), de conduire le projet du porteur de projet, de répondre à un problème précis en tenant compte des spécificités de son entreprise. De même, la mise en relation de l'entreprise avec un réseau de partenaires extérieurs et avec l'environnement économique constitue un savoir-faire requis par l'accompagnateur (Granger, 2000). La maitrise de toutes ces compétences passe obligatoirement par la pratique et par les expériences que l'accompagnateur accumule au fil du temps.

Dans le domaine du consulting, par exemple, Ashford (1998) a construit un référentiel de huit qualités d'un bon accompagnateur tournant autour de la compétence de l'accompagnateur dans l'exécution des taches, les connaissances du secteur de l'entreprise et la pertinence des conseils apportés à l'accompagné. Une typologie plus complète a été proposée par Turner (1982) dans laquelle l'auteur propose une hiérarchie de compétences techniques d'un accompagnateur conseiller. Ce dernier doit être capable de résoudre les problèmes de l'accompagné, fournir des informations, faire des diagnostiques et des recommandations et pouvoir assister leur mise en place, s'engager dans les actions correctives, prévoir et faciliter la résolution des problèmes similaires dans le futur et améliorer en permanence l'efficacité de l'entreprise de l'accompagné.

Dans la pratique du coaching, les capacités et le savoir faire des coachs sont exprimés à travers leur expérience en gestion et leur expertise pertinente, leurs compétences interpersonnelles et relationnelles solides, c'est à dire, leur capacité à communiquer, à écouter et à questionner ; leur empathie, leur initiative, leur capacité à s'engager ; le feed-back direct et constructif ; la reconnaissance et le soutien, la relation d'aide qu'ils entretiennent et la capacité à maintenir ou hausser l'estime de soi de l'entrepreneur [Fayolle & Filion, (2006 : 214)].

1.4.3.2. Les compétences socio-affectives ou le savoir-être des accompagnateurs

Face à la problématique de l'accompagnement, l'accompagnateur ne doit pas uniquement chercher à connaitre et à employer des techniques et des outils dans les différents domaines : managérial, stratégique, financier, comptable, etc., mais il faut en plus qu'il développe et cultive une véritable attitude qui doit pouvoir répondre aux besoins et problèmes des entrepreneurs et répondre à la question suivante : qu'est ce qui permettra de faire avancer les choses et de faire grandir ce projet de création ?

Ce type de compétence, nommé compétences socio-affectives (Minet, 2000), sont les résultats des contacts et expériences des accompagnateurs principalement dans les domaines liés à l'exercice de leur fonction et représentent l'une des conditions nécessaires pour observer l'entrepreneur et comprendre les difficultés qu'il rencontre (Kram, 1985). Sammut, (2003a) ajoute qu'un accompagnateur doit être particulièrement sensible aux différents aspects ; tels que ; l'inexpérience, le manque de compétences, la solitude et les ressources financières limitées des porteurs de projet. Certes, des compétences spécifiques en gestion des PME sont indispensables pour les accompagnateurs, mais aussi des compétences plus générales et variées.

Dans une relation de mentorat, par exemple, même si la disponibilité du mentor auprès de l'entrepreneur et son expérience représentent un détail important dans cette relation, l'efficacité des rencontres et l'attitude que le mentor adopte avec l'entrepreneur en représentent un détail plus important (St-Jean & Audet, 2007). L'accompagnateur est amené, alors, à se fixer certaines exigences claires. Certaines attitudes sont à éviter alors que d'autres semblent être indispensables. Il faut bien évidement de l'écoute, de la bienveillance, de l'empathie, le respect et autres attitudes qu'il faut mettre au service de l'entrepreneur. Nous passons en revue ces différentes attitudes des accompagnateurs.

1.4.3.2.1. L'écoute

Pour réaliser les objectifs d'un accompagnement, Cuzin & Fayolle (2004) évoquent trois types de conditions qui doivent être réunies pour un accompagnement idéal, notamment, la présence d'une relation de confiance, le partage de la vision entre le créateur et son accompagnateur des actions à mettre en place et celles qu'il faut éviter et surtout l'écoute mutuelle qui semble être une des conditions les plus importante.

Au cours de l'accompagnement, l'accompagnateur ne peut être neutre, indifférent et extérieur face aux propositions de l'entrepreneur. Il est clair que, dans ce métier, l'accompagnateur est en position de force. Ses choix et ses décisions trouvent leur fondement ses expériences et son expertise. Il doit, cependant, être à l'écoute permanente de l'entrepreneur et de son entourage (Fayolle, 2004, 2002, Vaesken & alliés, 2007). Il doit s'ouvrir à la singularité de chaque situation tout en gardant une certaine distance et une marge de liberté pour l'entrepreneur pour réagir. Son écoute doit être compréhensive et non évaluative (Leger-Jarniou, 2005). Elle doit être active qui nécessite de suspendre tout jugement et toute recherche de vérité (Hernandez, 2005).

1.4.3.2.2. Le dialogue

En plus d'assumer les contraintes et les problèmes reliés à sa mission d'accompagnement, l'accompagnateur doit assumer son propre point de vue et sa propre opinion sur les faits. Sa capacité d'écoute de son accompagné ne doit pas se traduire par un accord permanent avec ses propos et ses décisions. L'accompagnateur ne doit pas être systématiquement dans la négation, il doit, plutôt, faire recours au dialogue (Paul, 2004) et à la discussion afin de laisser l'autre justifier et argumenter ses choix en tant que personne responsable et autonome.

Cette attitude de dialogue de l'accompagnateur implique une communication avec toute simplicité et clarté de ses idées et est une qualité indispensable dans sa fonction. Cette attitude met en avant le sens positif des réactions et comportements de l'accompagnateur face à des situations critiques et s'accompagne d'une maitrise de soi, de ses émotions et de ses sentiments.

1.4.3.2.3. L'empathie

« *L'empathie consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une autre personne avec exactitude, avec ses composantes émotionnelles et les significations qui s'y attachent, comme si l'on était l'autre personne, mais sans jamais oublier qu'il s'agit justement d'un « comme si » »* (Pagès, 1986). Pour le professionnel de l'accompagnement, cette attitude et habilité à considérer l'aspect humain dans sa relation d'accompagnement relève d'un sentiment de partage et de compréhension affective (Decety, 2004) et représente un élément indispensable de son savoir être (Fayolle, 2004, 2002, Vaesken & alliés, 2007, Gibb, 1997).

Savoir rassurer l'accompagné dans les moments difficiles, conserver un climat de confiance et d'échange au sein de la structure d'accompagnement représentent, également, des points fort dans l'aspect affectif de l'accompagnateur.

1.4.3.2.4. La confiance et la crédibilité auprès de l'accompagné

Si la disponibilité du professionnel et sa capacité d'écoute constituent des conditions de réussite de l'accompagnement entrepreneurial, la confiance mutuelle instaurée entre l'accompagnateur et son accompagnée n'en manque pas d'importance dans toute démarche d'accompagnement (Sammut 2003a, Valéau, 2006, Hernandez, 2005, Audet, Couteret & Avenet, 2004, Jaouen, Loup & Sammut, 2005, Blackburn, Carey & Tanewski, 2010, Kram, 1985). L'accompagnement est une relation humaine avant qu'elle soit technique. Elle intègre de ce fait des aspects psychologiques et sociologiques qui naissent d'une relation de confiance entre les deux protagonistes (Leger-Jarniou & Saporta, (2006). Mettre l'accompagné en confiance, c'est lui permettre de prendre la parole et d'exprimer librement ses points de vue sur différents aspects et sur ses expériences afin de l'aider à découvrir par ses propres moyens et pour ses propres fins (Dalley et Hamilton, 2000, Fayolle & Filion, 2006).

1.4.3.2.5. La créativité et l'ouverture d'esprit

L'accompagnateur ne doit pas s'enfermer dans ses méthodes habituelles et ses stéréotypes, il doit être ouvert d'esprit (Granger, 2000) et avoir la capacité à comprendre les problèmes rencontrés par l'accompagné afin d'en pouvoir proposer des solutions adéquates. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur ses expériences et ses caractéristiques personnelles et professionnelles et sur ses intuitions pour exploiter d'une manière utile et créative ses connaissances théoriques sur le terrain de l'accompagnement et développer un esprit créatif et inventif sur les questions relevant du quotidien de l'accompagné.

1.4.3.2.6. L'acceptation de l'autre

L'accompagnateur doit accepter le porteur de projet dans sa différence. Il n'est ni le modèle à imiter de l'accompagné ni son éducateur qui lui dicte ce qu'il est bien de faire ou ne pas faire. La relation d'accompagnement doit se baser sur la compréhension, la tolérance et le respect de l'autre. Le jugement de l'accompagnateur doit être à la fois objectif mais communicatif tout en intégrant l'autre dans ses choix et ses décisions.

L'accompagnateur ne doit pas apporter des jugements sur l'accompagné, il doit être vigilent et éviter les interprétations et surtout vouloir pour l'autre. Son attitude doit être positive lui

permettant, en même temps, de s'impliquer et de participer personnellement au maximum d'événements marquants la période de la création d'entreprise sans perdre de vue son objectif principal : accompagner le porteur de projet. Lagnel & Lagnel (2001) parlent alors d'un passage d'une notion de « suivi » ou « être derrière une personne en apprentissage » à une notion « d'accompagnement » c'est-à-dire « *cheminer côte à côte* ». Ce passage ou changement de position, selon ces auteurs, passe obligatoirement par une solide formation et organisation de l'accompagnateur afin qu'il puisse enrichir son professionnalisme par l'analyse de ses pratiques tout en se référant à des principes éthiques et déontologiques.

1.4.3.2.7. Ne pas être indispensable et ne pas décider à la place de l'entrepreneur

Dans certaines situations où l'entrepreneur tend à s'isoler, la présence de l'accompagnateur s'avère indispensable pour ce premier. Cette situation de dépendance, dans la quelle l'accompagnateur devient indispensable, est dangereuse aussi bien au niveau psychologique de l'entrepreneur qu'au niveau opérationnel. Le professionnel doit impérativement éviter cette position dominante grâce à leur expertise qui l'amène parfois à décider à la place de l'entrepreneur pour gagner du temps et garantir un résultat positif. Il ne doit pas perdre de vue la finalité de son intervention qui est de respecter les décisions de l'accompagné (Cullière, 2004) et de le rendre autonome et maitre de ses choix et son destin (Rogers, 1976).

1.4.3.2.8. L'éthique de l'accompagnateur

Certes, parce qu'une personne vient demander l'aide à un professionnel en accompagnement, une certaine relation de pouvoir vient s'installer entre l'accompagnateur et son accompagné. Cependant l'accompagnateur ne doit en aucun cas abuser de son pouvoir. Il importe pour lui de quitter sa position de dominant ou de supérieur et de considérer l'accompagné comme un sujet et non comme un objet en le responsabilisant afin qu'il soit capable de prendre ses propres décisions et d'utiliser son propre savoir pour retrouver sa place dans le monde des affaires.

D'ailleurs en parlant de l'accompagnement, Le Bouëdec (2001) n'aborde ni la dynamique de l'accompagnement, ni les méthodes utilisées ni la dimension politique du phénomène. L'intérêt est, surement, orienté vers les trois fonctions qui participent au cheminement : accueillir et écouter, participer avec le porteur de projet à la découverte du sens de ce qu'il vit et recherche, cheminer à ses cotés pour le rassurer et le confirmer dans le nouveau sens où il s'engage (Paul, 2009a). Ces fonctions nous renvoient vers la question de l'éthique qui peut servir de repère de l'accompagnant.

Il est évident qu'accompagner un porteur de projet, soulève la question des finalités éthiques, sociales et économiques qui orientent et guident le savoir faire de l'accompagnateur et influencent sa pratique d'accompagnement. Une prise de conscience de l'accompagnateur de ses propres motivations et représentations semble être indispensable pour développer une certaine réflexivité et un esprit autocritique sur des aspects qui touchent sa personne mais aussi sa profession.

Se trouvant lié à la personne accompagnée mais aussi à la structure d'accompagnement dans la quelle il est engagé, l'accompagnateur se trouve lié à une relation qui organise un espace de travail où intervient le positionnement éthique du professionnel d'accompagnement : les valeurs, le code moral et les convictions du praticien. L'éthique professionnelle est le respect, par le professionnel, de l'état de l'art et de la déontologie de sa profession. Elle renferme trois dimensions : le rapport de soi, le rapport aux autres et le rapport à l'entreprise (Julien, 2002). Ce questionnement éthique doit, bien évidemment, être défini et examiné par le professionnel en amont de son intervention et doit s'intéresser à l'ensemble des aspects relationnels qu'il entretient dans son processus d'accompagnement entrepreneurial.

1.4.3.2.9. La sensibilité au contexte de l'accompagné

Selon Marshall (1993), l'accompagnateur doit être sensibilisé par rapport au contexte de l'accompagné tout en maitrisant son statut en tant que personne externe et tout ce que ce statut implique. Le manque de connaissance de l'accompagnateur du contexte de l'accompagné conduit inévitablement à l'aliénation et l'instauration d'une distance entre les deux protagonistes. Pour être efficace, le professionnel doit s'intégrer et s'initier, autrement dit, s'allier au projet d'entreprise tout en renforçant ses connaissances sur l'entreprise et son environnement (Dalley & Hamilton, 2000). Ces auteurs concluent que, le principal challenge et la clé d'efficacité des accompagnateurs et la réussite de leur relation d'accompagnement est leur capacité à s'adapter et à adapter leurs connaissances et compétences au contexte du projet et à avoir un œil interne sur son développement. Cette capacité permet de réduire les divergences entre l'accompagnateur et son accompagné, sources de réticence de ce dernier, et de renforcer la légitimité de ce premier (Perez, 2007).

Bayad, Gallais, Martin & Schmitt, (2010) ajoutent que la légitimité de l'accompagnateur est liée à sept attributs que l'accompagnateur doit mettre en avant : un niveau d'expertise élevé, la finalisation des prescriptions, l'empathie, l'interactivité, l'implication, la lisibilité des informations et la réputation de l'accompagnateur. Le processus d'adaptation de l'acteur

professionnel aux nouvelles situations semble aussi être un facteur facilitant de sa démarche auprès du porteur de projet (Bateson, 1972).

1.4.3.3. Les compétences cognitives ou le savoir des accompagnateurs

Le rôle de l'accompagnateur se situe bien dans les interfaces et interactions entre le porteur de projet et son projet dans un contexte institutionnel ayant pour premier objectif de renforcer l'identité professionnelle de l'entrepreneur et de soutenir le couple porteur/projet (Kokou Dokou, 2002). Pour une meilleure maitrise de cette situation, l'accompagnateur doit maitriser sa relation avec le porteur de projet. Cette maitrise requiert des connaissances cognitives profondes du champ professionnel et des méthodes et techniques requises en accompagnement entrepreneurial (Minet, 2000). Ces connaissances ont été même définies par Davenport, De Long & Beers, (1998) comme étant « *l'information combinée avec l'expérience, le contexte, l'interprétation et la réflexion. C'est une forme à grande valeur d'informations prêtes à être appliquées aux décisions et aux actions* ». La création et le développement efficace de ces connaissances requiert un certain partage d'une compatibilité dans le contexte de l'accompagnement (Dalley & Hamilton, 2000).

Dans le domaine de consulting, par exemple, Canato & Giangreco, (2011) ont établi une typologie de rôles des consultants dans les activités innovantes. Le consultant est considéré, alors, comme une source d'information et de connaissances en fournissant à l'accompagné des informations spécifiques sur le marché et sur les tendances technologiques. A travers son expérience et son expertise, il aide l'accompagné à développer et à intégrer des solutions originales. Ce rôle exige de la part de l'accompagnateur l'accumulation des expériences antérieures du domaine d'accompagnement.

Bakkali & alliés, (2010a) mettent l'accent sur les connaissances que doit avoir l'accompagnateur sur les outils de montage des projets entrepreneuriaux (Verzat & Gaujard, 2009). Outre ces connaissances, plutôt, techniques, les auteurs insistent sur les connaissances plus générales sur l'entrepreneuriat et la gestion des PME, notamment, les aspects juridique, fiscal, financier, etc. (Vaesken & alliés, 2007) et les différents secteurs d'activité et les acteurs de l'aide locale (Sammut, 1998a) qui peuvent aider et orienter les porteurs de projets en cas de problèmes rencontrés.

En résumé, la notion d'accompagnement et le métier d'accompagnateur s'inscrivent dans un processus d'apprentissage individualisé (Dokou, 2001, Verzat & Gaujard, 2009) et c'est dans

l'exercice de ce métier que se relève le défi de l'accompagnateur qui consiste à mettre au service de l'autre, ses savoirs, son expertise, son expérience et son unicité. L'accompagnateur doit exercer constamment sa vigilance pour respecter la singularité de chaque accompagné. L'idée n'est pas de faire fi de son expertise d'accompagnateur et de ses outils en termes de savoirs et de savoir-faire mais plutôt de les mettre au service de l'autre (Roberge, 2002). Fayolle (2004 :10) se prononce d'ailleurs en ce sens : « *L'accompagnement nous apparaît être un véritable métier, qui implique de posséder de solides connaissances et des compétences diversifiées. Qui plus est, l'écoute active, l'empathie et la pédagogie semblent bien être des qualités importantes qui vont permettre à l'accompagnateur de réussir ce qui constitue toujours un pari : apprendre à l'entrepreneur à faire sans lui son métier d'entrepreneur* ».

Ce soucis de professionnalisme semble d'autant plus crucial que nous sommes en face d'une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions, le profil (le style d'apprentissage, postures d'accompagnement, la motivation à apprendre, la réflexivité…) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation. Cela pose alors la question de « la posture relationnelle » ou la posture d'accompagnement de l'accompagnateur et la question de savoir comment l'accompagnateur se positionne t-il dans sa relation avec l'accompagné ?

2. Les Postures d'accompagnement entrepreneurial

La notion d'accompagnement est très répandue et utilisée cependant, elle renvoie à des réalités diverses (Léger-Jarniou, C. 2005) et à des spécificités multiples parmi les quelles ; la variété des missions qui lui sont reconnues. Cette multiplicité des missions confiées aux structures d'accompagnement a été bien détaillée dans la littérature (Albert, 1986, Chrisman, 1999, Sammut, 2003a, Chabaud et al, 2005, Cullière, 2005, Messeghem et Sammut, 2007, Barès et al, 2004) et cette tendance de professionnalisation du métier de l'accompagnateur ; métier dont les pratiques sont loin d'être unifiées, se construit sur une base en reconfiguration et ajustement permanents et n'est pas sans impact sur les accompagnateurs qui vont devoir faire preuve de compétences multiples et variées dans le but d'offrir un service qui rejoint les besoins exprimés par les entrepreneurs.

En tant que pratique qui peut être qualifiée de sociale, l'accompagnement nous ramène, ainsi, vers la question du positionnement relationnel et des postures d'accompagnement spécifiant la place de l'un dans son rapport à l'autre: comment je me situe face à l'autre ? En expert ? En

éducateur ? En facilitateur ? Ou en conseiller ?...Cette question de la position relationnelle et des postures d'accompagnement adoptées par le professionnel s'accompagne inévitablement de celle de ses valeurs et de ses croyances. En effet, l'accompagnateur, dans sa fonction d'accompagnement, peut adopter plusieurs postures, celle de l'accompagnateur certes, mais aussi celles du guide, du conseiller, de l'assistant, l'autorisant parfois à orienter et même à diriger et piloter, sans pour cela sortir ni du cadre de sa fonction ni de son rôle principal d'accompagnateur, ni contredire ses intentions, voire ses conceptions et ses valeurs, en terme d'accompagnement.

Dans le texte qui suit, nous présentons le concept de posture d'accompagnement et la signification qu'il enveloppe. Nous passerons en revue les différentes typologies des postures dans la revue de la littérature sur l'accompagnement entrepreneurial tout en insistant sur les mutations et changements potentiels des postures d'accompagnement que peut connaitre l'accompagnateur durant sa carrière professionnel.

2.1. Définition d'une posture d'accompagnement

La diversité des rôles et des positionnements de l'accompagnateur sont déterminés, certes, par ses caractéristiques personnelles, mais encore par les éléments de son contexte. Chaque accompagnateur est donc défini comme un acteur appartenant à un contexte dont dépendent ses choix et décisions. Trouver la juste distance entre l'accompagnateur et son accompagné, qui permet en même temps une certaine compréhension et une maitrise de l'entrepreneur de son propre parcours, nous renvoie vite vers la question de la position et de la posture de l'accompagnateur dans sa relation à l'accompagné. C'est le travail sur le choix de cette distance ou la posture pertinente d'accompagnement qui constitue l'un des éléments clés de maitrise du processus d'intervention en accompagnement et de ses multiples facettes (Perez, 2004).

Cette distance traduit l'adéquation entre le langage de l'accompagnateur et le mode de représentation du porteur de projet (Albert, Bernasconi & Gaynor, 2003). Elle varie selon les situations, la personnalité des deux protagonistes, les demandes et besoins exprimés. Elle évolue dans le temps et en fonction des exigences du moment. Le positionnement du professionnel serait, alors, le moteur de cheminement de la relation d'accompagnement qui combine aussi bien des instrumentations que des attitudes qui vont aider à rendre le porteur de projet actif et autonome.

Le Bouëdec (2001) montre, alors, que l'accompagnement ne peut être mis en jeu dans la relation pédagogique entre l'accompagnateur et l'accompagné que par la médiation d'une posture qui traduit une opinion éclairée du professionnel dans sa fonction d'accompagnant. L'adéquation aux besoins de l'entrepreneur se trouve, alors, au cœur du métier de l'accompagnateur (Paul, 2004) qui, grâce à la communication et l'échange, permet à l'accompagné de s'identifier par rapport à soi-même et par rapport à son environnement.

Inspiré des travaux de Vermersch, (1994), Minet, (2000) situe la posture de l'accompagnateur à l'interface entre les dimensions cognitives et pratiques mises en œuvre par l'accompagnateur et les dimensions liées à la personne et au contexte de l'accompagné. La posture d'accompagnateur, selon Minet, est définie alors comme le résultat de la rencontre entre les caractéristiques des deux protagonistes (voir figure ci-dessous). Leur personnalité similaire et leurs ambitions partagées en constituent un élément fondateur de leur relation (Devins, 1999). Les dimensions propres à l'accompagnateur incluent aussi bien les savoirs théoriques et les savoirs techniques ou de procédure que les finalités de l'acteur. Les dimensions propres à l'accompagné sont liées aux éléments de son contexte (social, familial et professionnel) et aux éléments subjectif d'estimation de soi (les valeurs, les sentiments, les émotions,…).

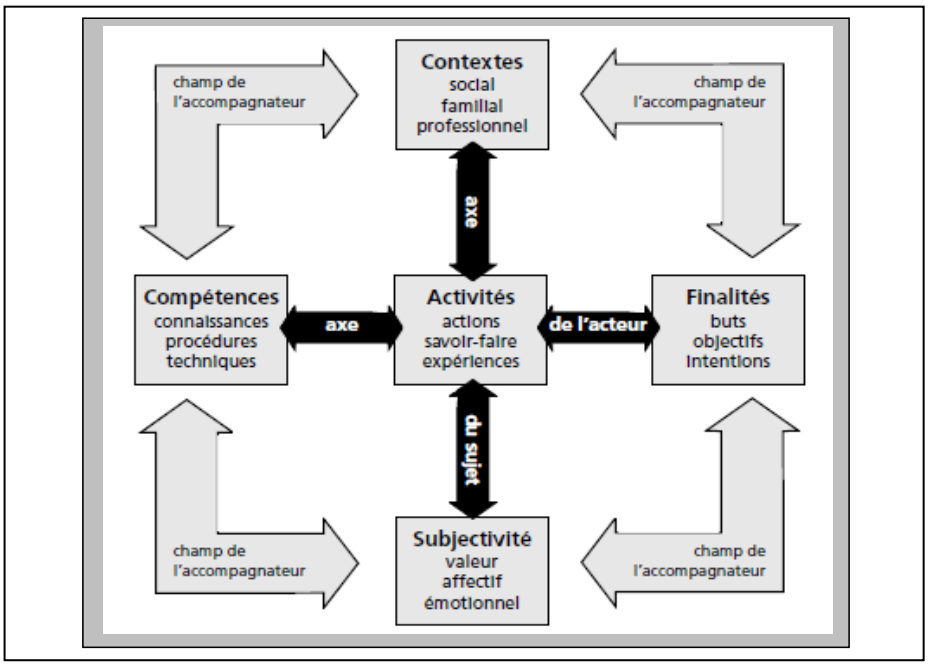


Figure 8: La posture de l'accompagnateur *(Minet, 2000 :128)*

Pour expliquer d'avantage ce concept, Paul (2004) précise que par la posture s'incarnent les valeurs de l'accompagnateur en relation avec l'accompagné. Le professionnel se trouve, alors, doublement défini par ce qu'il fait (identité professionnelle) et ce qu'il est (identité

personnelle). Elle ajoute que la posture d'accompagnement est un concept qui articule, à la fois, une diversité de mode d'intervention, de registres ou de rôles, de fonctions, de problématiques traitées, de figures et de visées des accompagnateurs. Elle le définit ainsi :

> *« La posture est "prise" et ne peut résulter que d'un choix personnel par lequel un professionnel, quel qu'il soit (formateur, conseiller, animateur…), opte pour une posture dite d'accompagnement, le situant aux côtés de l'autre d'une manière spécifique (notamment avec cette visée de parité). La posture d'accompagnement résulte donc à la fois d'une manière à soi d'investir son poste en prenant compte d'autrui et les constantes méthodologiques* ». *(Paul, 2004 : 154)*

> « *Un ajustement de l'action à la demande particulière corollaire d'une attitude d'effacement, de mise en retrait, consistant à ne pas faire ni dire à la place de l'autre »*….« *une attitude qui ne prend sens et efficacité que si elle sollicite les ressources propres aux deux protagonistes, de telle sorte que l'on puisse dire qu'accompagner est un acte à deux faces constituant deux scènes où il va se passer quelque chose...». (Paul, 2002a : 53)*

Cette idée rejoint celle de Beauvais (2004) selon qui, emprunter une posture d'accompagnateur dans une démarche d'accompagnement signifie emprunter « *une posture singulière qui place l'accompagnant, aux côtés de l'accompagné, voire un peu en retrait* ». Dans cette démarche, précise l'auteur, « *l'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait "se retenir", "s'abstenir", pour que l'autre puisse "se prendre en projet", se décider et advenir* ». Beauvais (2006) explique que ce léger mais réel retrait ne signifie pas l'abandon de l'autre à son "destin" mais traduit plutôt une sorte de vigilance passive, un souci et un intérêt pour l'autre permanents.

En tant qu'accompagnateur, le professionnel doit offrir présence, fiabilité et sérieux pour que l'accompagné puisse retrouver ses repères et ses propres pistes et champs d'action. Ce métier qui s'inspire des sciences de l'éducation doit accueillir et traiter à la fois avec les perspectives, espoirs et déceptions des porteurs de projet mais aussi l'aider à les surmonter.

2.2. Les typologies des postures d'accompagnement

La position de l'accompagnateur ou l'accompagnant est une position de présence et d'échange. Cette présence assurée grâce à des rencontres espacées dans le temps doit être

modérée. Pendant ces rencontres qui ont un objectif d'acheminer l'accompagné vers son objectif, l'accompagnateur doit adopter une position ou posture lui permettant de répondre aux questions suivantes : à quelle place suis-je face à l'autre ? Suis-je en position de professionnel ou d'un humain qui s'implique ? Suis-je dans une position d'extériorité ou d'engagement de soi ?

Cependant, la position de l'accompagnateur suppose aussi son engagement et son implication dans la relation d'accompagnement. Le sens du verbe « accompagner » trouve tout son sens dans cet esprit d'être avec et de faire la route ensemble. Dans cet échange entre accompagnateur-accompagné, il ne s'agit pas d'une relation entre un expert et celui qui ne sait pas mais plutôt d'une interaction entre deux protagonistes décidés à cheminer ensemble vers un but et guidés par cet engagement pour atteindre ce but. La posture de l'accompagnateur doit être à la fois une posture réflexive ; c'est-à-dire une posture qui implique une capacité de l'accompagnateur à s'auto-évaluer, à maitriser ses comportements et émotions, à mesurer les conséquences de ses actions et prévoir les effets possibles sur la cohérence de ce qu'il fait, et une posture empathique ; c'est à dire une posture qui intègre les ressentis de l'entrepreneur, ses angoisses et ses ambitions.

Cette multiplicité des acteurs et des profils du couple porteur/projet a conduit plusieurs auteurs à s'investir pour définir les rôles et les méthodes d'interventions des accompagnateurs dans les différentes pratiques d'accompagnement en fonction des besoins, de la situation des personnes accompagnées, de la nature du problème, du degré d'intervention et de la méthodologie de cette intervention (Arnaud, 1999 ; Plane, 2010 ; Hévin & Turner, 2003 ; Tessier, 1992. Gibb, 1988).

Pour Boutinet (1998), cité par Paul, (2004), le fait de penser la méthodologie de l'accompagnement conduit à identifier des degrés de portage. Ces degrés de portage ou postures de l'accompagnateur dépendent fortement de l'état d'autonomie de l'accompagné. Pour répondre concrètement aux demandes des porteurs de projet, l'accompagnement récence trois principaux modes ou postures d'action des professionnels en fonction des phases du projet de création d'entreprise (Boutinet, 2001). En effet, dans un premier temps, l'accompagnateur assure le suivie du porteur de projet. Il intervient en fonction de la demande lorsqu'il s'agit d'un accompagnement en amont caractérisé par une autonomie personnelle suffisante de la personne accompagnée. Dans un deuxième temps, l'accompagnateur peut être sollicité pour conseiller et donner une aide ponctuelle. Il se trouve impliqué dans la relation

d'accompagnement. Dans ce cas l'accompagnement est simultané et momentané. Enfin l'accompagnateur peut être sollicité pour guider et orienter l'entrepreneur dans sa démarche lorsque celui-ci se trouve en position fragile et de dépendance envers son accompagnateur.

Dans le même sens d'idée, une typologie de posture d'accompagnement a été proposée par Liétard, (1998) en fonction de la position de la personne accompagnée. Cette dernière peut être considérée comme objet, comme sujet ou comme agent. Pour un accompagné « objet », la posture ou l'approche est normative et intégrative où l'accompagnateur se trouve en position de « *gourou* », d'expert et de réparateur. Dans le cas où l'accompagné est « *sujet* », l'approche adoptée par l'accompagnateur est relationnelle assimilée à une relation d'aide (Rogers, 1942, 1966) qui privilégie la compréhension et la valorisation de l'accompagné. Enfin, lorsque ce dernier est considéré comme « *agent* » dans l'environnement, l'approche adoptée par l'accompagnateur est transactionnelle cherchant à valoriser l'identité de l'accompagné.

Pour certains auteurs comme Gianfaldoni & Richez-Battesti (2001), les actions des accompagnateurs en faveur de la création d'entreprise obéissent à deux types d'approche : une approche qui motive leur engagement au service d'autrui et qui est centrée sur l'individu et une approche, plutôt, centrée sur le projet et sur une évaluation économique.

Dans le domaine du conseil, trois types de consultant ont été définis par Schein (1987) : le consultant-expert, le consultant-thérapeute et le consultant-facilitateur. Ces trois postures, comme le montre le tableau ci-dessous, varient en fonction des attentes de l'accompagné et de la nature du problème à résoudre. Perez (2007) ajoute qu'il existe souvent un lien entre les rôles du consultant. Ces rôles se développent et le consultant se transforme tout en transférant ses compétences au fur et à mesure de l'intervention (Le Boterf, 2000).

Postures du consultant / Attentes clients et nature du pro-- blème à résoudre	Consultant-expert	Consultant-thérapeute	Consultant -facilitateur
Nature du problème à résoudre	Le problème est clairement identifié. La réponse à apporter est d'ordre technique	Le client décrit les symptômes du problème dont il souffre et attend du consultant la mise en œuvre d'une thérapeutique	Le problème posé n'est pas clairement identifié. Le client a besoin de l'aide du consultant pour le faire émerger.
Questions du client	Comment faire ?	Comment faire ?	Pourquoi ?
Attentes du client	Le client attend du consultant la mise en œuvre d'une solution technique appropriée	Le client attend du consultant un diagnostic pertinent	Le client attend un apport au niveau des concepts, des problèmes et des pistes de solutions.
Rôle du client	Commanditaire	"Patient" face à son médecin	Partenaire
Rôle du consultant	Expert	Médecin, thérapeute	Facilitateur, travaille en co-production avec le client
Types d'intervention	L'intervention est structurée par un "cahier des charges". La solution à apporter est liée à l'implantation d'un "produit" technique spécifique.	L'intervention est orientée "produit". Le consultant va résoudre le problème posé en implantant un produit spécifique.	L'intervention est orientée "processus" et conduite du changement.

Tableau 6 : Les postures du consultant
Source : Schein, (1987) In Perez, (2007)

Récemment, Miranu & Redien-Collot (2010) se sont focalisés sur la relation accompagnant-accompagné tout en cherchant à répondre à la question : quelles sont les stratégies de communication des accompagnants et quels sont leurs impacts sur les intentions et les actions des entrepreneurs ? Les auteurs proposent un modèle théorique autour de quatre stratégies communicationnelles : la persuasion, l'engagement, la critique et la provocation. La thèse défendue est que chaque stratégie aurait un fonctionnement et un impact différent sur les porteurs de projet. Le dispositif empirique très riche s'appuie notamment sur des observations participatives et une centaine d'entretiens. Les résultats indiquent qu'il est possible d'adapter ces stratégies en fonction des porteurs et des projets. L'accompagnant doit être en mesure de maîtriser ces différents registres communicationnels en les mobilisant selon la nature et l'avancée du projet et en fonction de la singularité du porteur de projet.

Pour les fins de notre travail, nous adopterons la typologie de posture d'accompagnement de Maela Paul. En 2004, l'auteur montre que tous les professionnels de l'accompagnement s'ajustent et s'alignent à la demande spécifique de chacun des porteurs de projet en utilisant trois registres de technique et d'attitude composant l'accompagnement. L'auteur identifie trois postures génériques d'accompagnement ou « degré de portage » (Fonctionnaliste, herméneutique, réflexive et critique) selon l'état d'autonomie de l'accompagné (: 74). Ces

postures correspondent aux besoins d'accompagnement des entrepreneurs repérés par les travaux de Cuzin et Fayolle (2004). Ces besoins sont de trois types (voir description dans le tableau ci-dessous). Ils changent et évoluent au fil du temps en nature et en intensité.

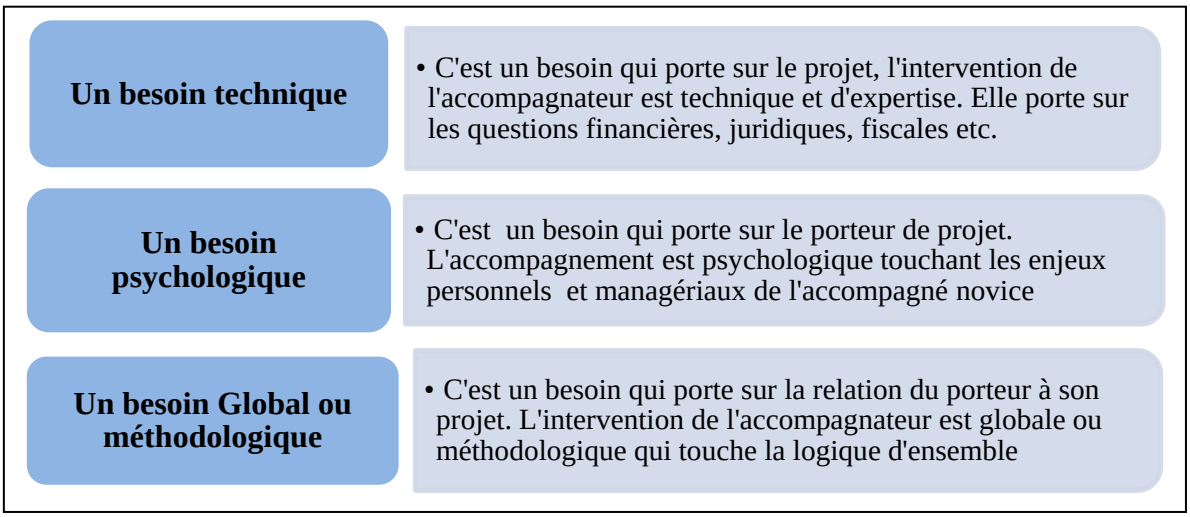


Figure 9: Typologie de besoin en accompagnement entrepreneurial

Le détail de ces postures ainsi que les besoins d'accompagnement correspondants sont décrits dans le tableau ci-dessous:

	Postures génériques d'accompagnement (Paul, 2004)		
	Fonctionnaliste	**Herméneutique**	**Réflexive et critique**
Demande de :	Aide, protection, assistance face à une difficulté, un challenge, un objectif à réaliser	Clarification pour envisager une évolution, une orientation, ou un développement personnel et/ou professionnel	Aide au choix et à la décision
Méthodologie :	Recours aux règles et procédures techniques, résolution de problème, mobilisation de moyens	Entretien, écoute active, création des conditions de facilitation en vue d'une production de sens	Confrontation, dialogue, contrats et projets d'action
Centrage sur :	Le problème	La relation de la personne à son problème	La situation globale
Accompagner c'est…	Faire appel ses ressources d'expert	Mobiliser les ressources de la personne	Confronter les points de vue entre l'accompagnant et l'accompagné
	↑↓	↑↓	↑↓
	Besoins d'accompagnement liés au projet entrepreneurial (Cuzin, Fayolle, 2004)		
	Technique	**Psychologique**	**Global ou méthodologique**
Centré sur :	Le projet lui-même, par exemple questions financières, juridiques ou commerciales	Le porteur de projet	Le couple dialogique porteur/projet : problèmes d'adéquation et de cohérence interne, choix d'orientations stratégiques
Rôle de l'accompagnant	Apporter une expertise technique	Coacher le porteur	Faire prendre conscience au créateur des conséquences d'une situation ou d'un choix donné

Tableau 7 : Postures et besoins d'accompagnement
Source : Verzat & alliés, (2010)

L'obligation qui incombe sur l'accompagnateur de se positionner se traduit forcement par l'obligation d'adopter une posture qui combine à la fois la manière d'être de l'accompagnateur, sa fonction et son rôle face à autrui (Paul, 2004). Il s'agit d'un choix personnel fait par l'accompagnateur et relevant de son éthique. Nous verrons que la posture de l'accompagnateur suppose, également, une capacité d'ajustement et d'adaptation de l'accompagnateur à la singularité de chaque situation et, donc, une capacité de passer d'une posture à une autre.

2.3. Perspectives de changement des postures d'accompagnement

« *Pour s'améliorer il faut changer. Donc, pour être parfait, il faut changer souvent* », sagesse de Winston Churchill.

Les pratiques d'accompagnement entrepreneurial ont de nombreux points communs, à commencer par le fait qu'elles viennent s'ajuster à des situations et besoins immédiats, opérants ainsi un renversement de perspective et un nouveau paradigme du professionnel (la posture d'accompagnement) (Paul, 2002b). Ces changements de postures contribuent à des formes plus ou moins étayées de transitions de visions personnelles et professionnelles du contexte et des conditions de l'accompagnement modifiant, ainsi, le triptyque de savoir, savoir-faire et savoir-être du praticien.

Pour Paul, accompagner ne représente pas une posture figée mais plutôt une démarche, un cheminement dans l'entre-deux des postures ou des situations. L'auteur plaide à une conception d'un nouveau type d'expertise des accompagnateurs qui repose sur une mobilisation de leur polyvalence et de leur capacité à s'ajuster aux particularités des cas. Ce qui implique la pluralité de rôles de l'accompagnateur qui doit faire preuve de polyvalence tout en ajustant son positionnement en fonction des cas et des circonstances (Paul, 2004). L'auteur ajoute qu'il n'ya pas à choisir entre ces postures. Il s'agit plutôt de clarifier ce que chacune implique et de savoir quand et comment un accompagnateur doit passer de l'une à l'autre. Accompagner c'est, donc, assumer plusieurs rôles en un et savoir changer et évoluer de registres d'accompagnement. L'auteur en témoigne ainsi :

> *« …en faisant de l'accompagnant un polyvalent, assumant plusieurs fonctions, elle contribue à la conception d'un type nouveau d'expertise, reposant sur la mobilisation de cette polyvalence et sur la capacité, non plus à généraliser, mais à savoir particulariser, autrement dit s'ajuster au particulier au regard de principes généraux »* (:111)

Nous pouvons conclure, alors, que ces trois postures, comme le montre la figure ci-dessous, ont une double dimension. On y trouve souvent cette situation d'être entre deux postures ou registres d'accompagnement, de développer une double logique dans le triple de posture fonctionnaliste, la posture herméneutique et la posture réflexive et critique. En effet, le professionnel ne pourra pas comprendre le travail d'accompagnement d'un seul coté ou sous un seul angle.

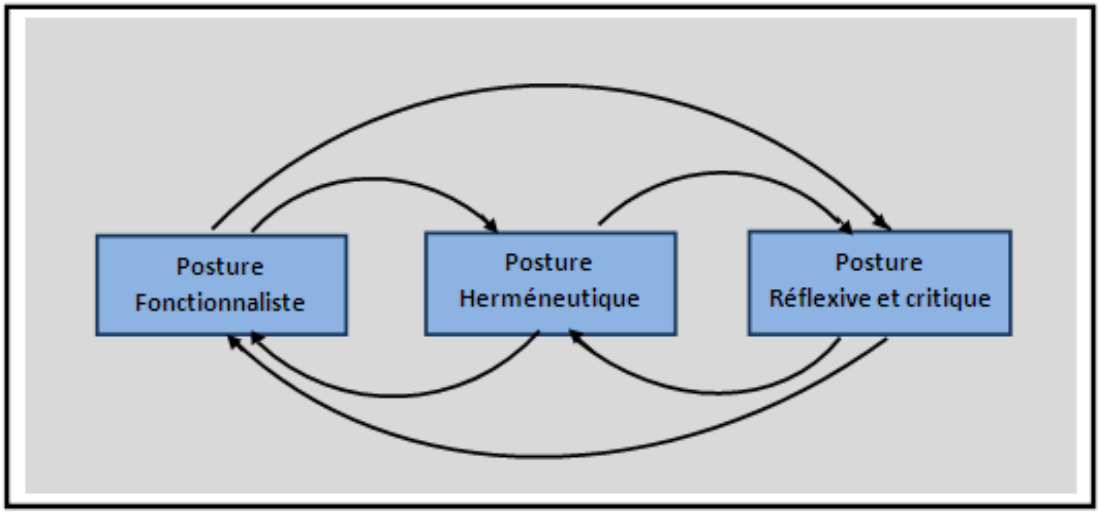


Figure 10: Transition entre les postures génériques d'accompagnement entrepreneurial

L'accompagnateur s'inscrit, alors, dans une logique de mobilisation et de changement et doit, constamment, chercher un équilibre dans sa relation avec l'accompagné. Il doit doser entre une proximité et une distanciation et entre son engagement et l'autonomie recherchée de l'entrepreneur. C'est dans ce même sens d'idée que Rogers (1942) caractérise la posture d'accompagnement comme étant une posture paradoxale et appelle à la vigilance de l'accompagnateur pour garder sa distance et ne pas fusionner avec l'autre afin de réussir un accompagnement objectif. Il estime que, dans le métier de l'accompagnateur, il n'est pas nécessaire d'opposer la directivité (relation verticale entre l'expert et l'accompagné) et la non directivité (relation horizontale). Les deux approches sont complémentaires et l'une n'exclut pas l'autre. L'auteur statue plutôt sur l'importance de l'humilité et de la qualité de la présence qu'elle considère comme étant les essentiels de la fonction d'accompagnement [Roberge (2002)].

Cette mise en relation en accompagnement est, à notre sens, le fondement même d'une opportunité de renouvellement et évolution de rôle, de méthodologie et du centre d'intérêt de l'accompagnateur. Une structure d'accompagnement devient alors l'espace où ces acteurs se

modifient, forment et se transforment dans et par leur relation des uns avec les autres et par leurs expériences mutuelles qui représentent le résultat d'un dynamisme relationnel interactif.

Cette instabilité théorique et pratique du quotidien de l'accompagnateur nous renvoie vers l'idée de « *bricolage* » des possibilités et ressources offertes à l'accompagnateur qui lui permettra de faire face à chaque situation et aux différentes formes d'accompagnement qui peuvent être appliquées d'une manière simultanée ou concomitante (Cuzin & Fayolle, 2004). L'accompagnateur doit alors ajuster sa pratique. Sa posture doit être souple et flexible faisant preuve d'une prise de recul permanente lui permettant de s'adapter au contexte de l'accompagnement. L'accompagnateur doit, donc, faire preuve de compétence plurielle qui emprunte à des expériences et des pratiques multiples.

Toujours centrés sur l'accompagnateur, nous étendrons notre réflexion qui reposera cette fois-ci sur l'exploration de l'émergence d'une nouvelle perspective et une culture d'apprentissage expérientiel et d'un nouveau métier de l'accompagnateur apprenant. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux fondements et aux résultats de ses actions dans le cadre spécifique de la relation accompagnant-accompagné. Toute la question est, dès lors, de savoir comment un accompagnateur apprend t-il de ses expériences d'accompagnement?

Section 3 : Nouvelle perspective d'apprentissage expérientiel du métier d'accompagnateur

Si pendant plusieurs décennies, la relation d'accompagnement s'est organisée autour ou à propos d'un objet-tiers à transmettre tel qu'un savoir, un savoir-faire, aujourd'hui, l'accompagnateur ne se situe ni devant ni derrière mais auprès du porteur de projet dans un maillage de fonctions et un échange réciproque qui lui permet d'être avec et non d'agir pour le créateur.

La compétence d'un accompagnateur n'est, donc, pas un état mais plutôt un processus dynamique qui combine plusieurs facteurs internes ou personnels et externes (voir figure ci-dessous). L'expression de ces compétences intervient le cadre de la relation professionnelle qu'entretient l'accompagnateur et qui est liée aussi bien à l'environnement de son travail d'accompagnement qu'aux individus qui en font partie. Les compétences des accompagnateurs mettent en commun des composantes cognitives, affectives, sociales et praxéologiques dans un système d'action. Les actions de l'accompagnateur trouvent particulièrement leur fondement dans les interactions entre l'accompagnateur et son

accompagné au sein d'un environnement social et économique. Certains auteurs, comme Garfinkel, (1967) et Plane, (1998) cités par Kokou Dokou (2002), ajoutent que l'accompagnateur adopte même une position de recherche action. Son approche s'apparente à l'ethnométhodologie[13] et la construction de ses connaissances se fait en interaction avec les acteurs de la structure d'accompagnement.

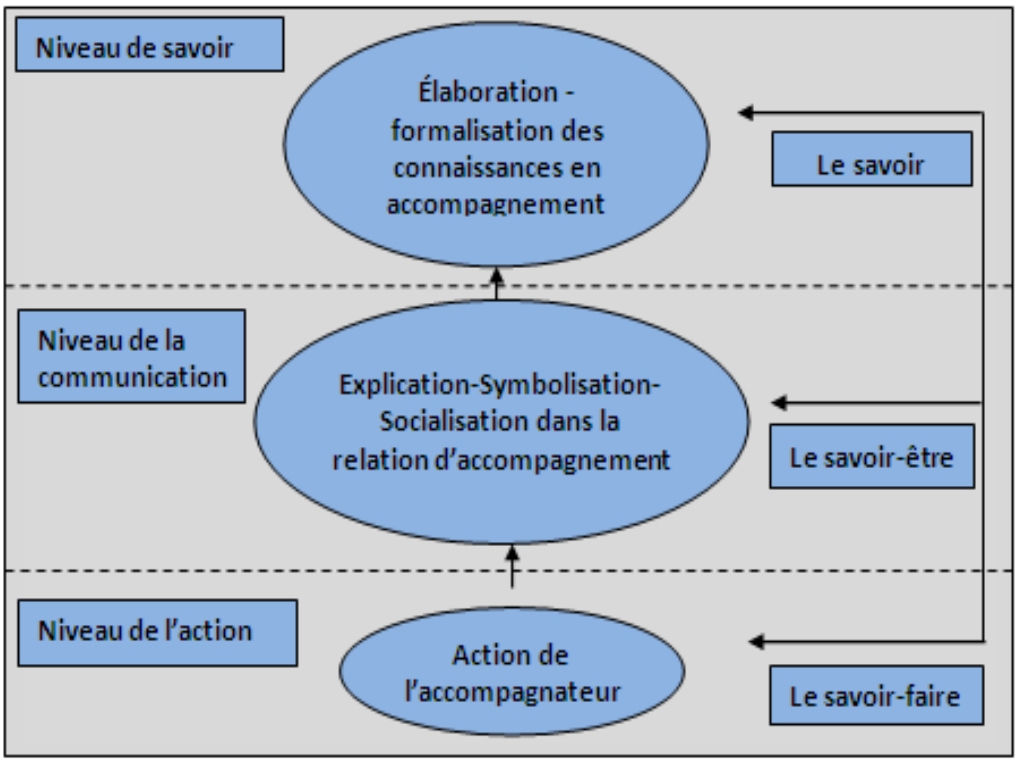


Figure 11: Apprendre à partir de la pratique d'accompagnement
Adapté de Mellet, D. (1990)

1. Les expériences d'accompagnement Entrepreneurial et l'apprentissage de l'accompagnateur

La rencontre de l'accompagnateur de nouvelles personnes accompagnées démultiplie les interactions et crée de nouvelles expériences qui impliquent l'accompagnateur et lui permettent de prendre conscience de tout le poids de sa personne tout en mettant ses connaissances et ses compétences au service de l'accompagné. Cette image fait de chaque accompagnement une expérience nouvelle et une vraie découverte enrichissante d'un nouveau profil singulier. Grace à cette expérience, l'accompagnateur construit une nouvelle image de soi, identifie les changements qui s'opèrent au cours du processus d'accompagnement. Ces

[13] L'étude sociologique des communautés au travers des phénomènes d'interaction sociale et de la communication interpersonnelle dans la vie quotidienne.

changements, déstabilisateurs mais novateurs, sont les résultats d'un apprentissage et de sa manière d'apprendre. Ils touchent les références et les principes de l'accompagnateur, ses comportements, ses modalités relationnelles que ce soit au niveau professionnel que personnel.

L'expérience de l'accompagnateur pendant le processus entrepreneurial est constituée d'un mélange de son vécu professionnel, de ses connaissances tacites, et de ses émotions (Creplet & alliés, 2001). Elle représente les matériaux privilégiés d'un accompagnement et du développement des projets de création d'entreprise. Cela implique de la part de l'accompagnateur de valoriser ses expériences professionnelles, de les reconnaitre en tant qu'un point fort et une source d'apprentissage devant être accumulées et construites en vue du développement personnel et professionnel de l'accompagnateur. D'ailleurs, Senicourt & Verstraete (2000) affirment que le point fort qui distingue l'accompagnement concerne sans doute l'engagement de l'accompagnateur dans la réalisation des actions en fonction des phases d'accompagnement. La mission de l'accompagnateur est, donc, d'encadrer et d'assister le porteur de projet dans le passage à l'acte et dans ses premières démarches d'entreprise.

Dans cette démarche, l'accompagnateur joue un rôle déterminant. Il doit aider le créateur à trouver ses propres solutions. En effet, « *l'accompagnement est la voie de l'accomplissement de soi, plus que simplement celle du changement ou de la conformation à un modèle par répétition ou copie conforme* », écrit Roberge (2002 :102). L'auteur confirme, alors, que « *c'est sans doute là le défi de l'art de l'accompagnement et l'un des paradoxes apparents qui exige du professionnel une vigilance constante afin de faire écho à l'unique de chacun plutôt qu'à la confirmation de connaissances acquises* ». Ainsi l'accompagnateur devra user de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être pour inviter le porteur de projet à collaborer et à envisager les bénéfices et la performance d'une démarche d'accompagnement. Mais c'est aussi dans ses actions, dans le travail qu'il mènera avec le porteur et pendant des événements d'apprentissage critiques que l'accompagnateur apprendra à s'adapter et à changer durant ce même processus d'accompagnement. L'accompagnateur appréhende, donc, de nouveaux comportements, apprend à penser de manières radicalement différentes et forge ainsi, sa capacité dite d'apprentissage expérientiel a travers une pratique en changement et évolution permanents, tant pour l'individu de l'accompagnateur lui-même que pour l'entourage dans le quel il s'exerce.

Dans le domaine de consulting, par exemple, Creplet & alliés, (2001) mettent l'accent sur le poids des expériences des consultants et leur apport en termes de capitalisation de bonnes

pratiques. Le consultant apprend alors en travaillant et en s'adaptant (Probst & Büchel, 1995). Son apprentissage est appelé aussi apprentissage à boucle simple. Dans certains cas, son apprentissage est, plutôt, par construction, appelé aussi apprentissage à double boucle (Argyris & Schön, 1978), quand il a l'obligation de conceptualiser de nouvelles méthodologies, de nouvelles procédures, etc.

Dans le domaine du mentorat entrepreneurial, St-Jean, (2010), met en valeur les expériences professionnelles des mentors et plus, particulièrement, l'accumulation de leurs expériences en tant qu'entrepreneur qui leur permettent, d'abord, de remplir leurs fonctions auprès des novices et d'augmenter l'apprentissage et l'identification des opportunités chez les mentorés et, ensuite, de garantir un accompagnement plus efficace. L'auteur appuie, alors, l'idée de l'apprentissage chez les mentors expérimentés dans l'accompagnement qui peuvent apprendre de leurs erreurs afin d'améliorer leurs capacités à mettre en place une relation de confiance tout en adoptant une posture et un style d'intervention adaptés aux entrepreneurs. Toutain & Fayolle (2008) confirment que c'est bien le processus d'accumulation des expériences qui participe à créer les ressources que la personne utilisera pour construire ses compétences. Celles-ci constituent alors les résultats des apprentissages des individus.

2. Les fondements de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur

Il est bien entendu qu'en tant qu'apprenant, l'accompagnateur de par ses caractéristiques personnelles, cognitives, émotionnelles, affectives, sera plus au moins en capacité d'agir en fonction de ses expériences acquises et de son répertoire de connaissances pour faire face aux différents moments critiques de sa démarche et pour faire bénéficier l'accompagné de son expertise et de son professionnalisme. Ces caractéristiques aussi bien personnelles que professionnelles interviennent d'une manière systématique dans la dynamique d'apprentissage et le développement de certains comportements de l'accompagnateur.

Dans ce travail de recherche, notre vision de l'accompagnement traduit bien une rencontre entre la personne de l'accompagnateur et ses engagements tout en considérant certains facteurs internes (valeurs, croyances, postures, aspirations…). C'est sur la base de ces quelques dimensions qui semblent être essentielles que l'accompagnement entrepreneurial puisse constituer un dispositif d'apprentissage pertinent

2.1. La réflexivité et la prise de recul

Dans chaque démarche entreprise, l'accompagnateur passe d'un modèle d'accompagnement à un modèle de développement, d'enrichissement et de renouvellement de ses connaissances acquises en acceptant d'aller à la rencontre du « mystère » de l'accompagné et de vivre en commun des situations qui marquent le processus entrepreneurial et en créant des conditions d'apprentissage et des conditions de création de nouvelles expériences sollicitant de la part de l'accompagnateur implication et réflexivité dans ses actions (Sammut, 2003a). Toute intervention de l'accompagnateur est un processus d'apprentissage qui inclut à la fois de l'exploration ; pour acquérir des informations et des connaissances, de l'expérimentation pour agir et comprendre et de la vérification pour confirmer ou infirmer ses acquis et pouvoir les réorienter. De ce fait, la fonction de l'accompagnateur constitue un dialogue réflexif permanent avec les événements et les situations qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle (Arnaud, 1992).

Le processus d'apprentissage de l'accompagnateur requiert, également, un certain recul et un questionnement par cet acteur de tous les détails de sa relation d'accompagnement qu'il entretient avec le porteur de projet. Sa confiance en soi et ses capacités et compétences y jouent un rôle déterminant (Trocmé-Fabre, 1999).

Comme l'entrepreneur, nous pensons, donc, que l'accompagnateur, à travers ses expériences d'accompagnement, acquiert la capacité à apprendre. Ce processus est loin d'être planifié. C'est le résultat des réponses et réactions de l'accompagnateur face aux événements critiques (Cope, 2003). Pendant ce processus l'accompagnateur apprend à gérer et à transmettre l'information, à ajuster et adapter ses stratégies et méthodes d'accompagnement en fonction des besoins de l'accompagné et surtout à prendre les bonnes décisions qui permettent d'avancer le projet du porteur.

2.2. L'engagement et la motivation en accompagnement entrepreneurial

Tout au long de l'accompagnement et pour faire face à la diversité des situations, l'accompagnateur doit s'engager personnellement dans le processus d'accompagnement. Cet engagement lui permet d'appliquer un principe de progressivité qui respecte, à chaque stade de la création, le rythme de la personne qu'il accompagne tout en considérant sa situation de départ (Lagnel & Lagnel, 2001). Grace à ce principe et à l'implication, des compétences se cumulent chez l'accompagnateur. Des expériences formatives (Honoré, 1992) se maillent entre elles et c'est ce maillage, progressif et dans le temps, qui émergent des prises de

consciences d'un nouveau potentiel, des changements d'attitudes, une force de mobilisation et de motivation interne accrue, de la volonté, de l'engagement et de l'optimisme.

2.3. L'écoute réactive

Si l'écoute de l'accompagné représente un savoir être capital pour la réussite de sa démarche, elle représente également une attitude essentielle de l'accompagnateur qui facilite son apprentissage. Cette écoute réactive est génératrice de changement aussi bien pour l'accompagné que pour l'accompagnateur lui-même. Grace à cette écoute, l'accompagnateur apprend à se détacher de plus en plus de ses principes et de son autorité et apprend à intégrer et à développer les points de vue de l'accompagné qui sont, parfois, différents des siens. La générosité de l'apprentissage de l'accompagnateur est constituée par les moments imprévus, les incohérences, les contradictions que rencontrent l'accompagnateur dans ses rencontres avec l'accompagné. Dans ces conditions, l'accompagnateur doit faire preuve de maitrise de soi et d'une réflexion partagée afin de rassurer le porteur de projet et de l'aider à vaincre ses angoisses.

2.4. La congruence ou l'authenticité

Dans une comparaison entre un formateur et un accompagnant, Rogers, (1984) affirme que contrairement à un formateur, l'apprentissage de l'accompagnateur ne peut se baser sur des expériences cataloguées et recensées. L'auteur assimile la fonction de l'accompagnateur à une affaire de personnalité où l'acteur professionnel doit entrer dans une relation vraie, sans filtres pédagogiques ni arrière-pensée d'orientation avec son accompagné. Une qualité fondamentale pour faciliter cet apprentissage serait, sans doute, la congruence ou l'authenticité. La congruence a été définie par Hernandez (2010) comme étant l'accord avec soi-même sans se cacher derrière un rôle quelconque. Cette attitude exige une certaine maturité du professionnel, une lucidité sur ce qu'il fait et sur sa relation avec les autres.

2.5. L'adaptabilité

Le quotidien professionnel de l'accompagnateur lui offre un objet d'apprentissage qui suscite de sa part une forte adaptabilité au moment de la confrontation de nouvelles situations et de nouveaux profils du couple porteur/projet (Dalley et Hamilton, 2000). L'adaptabilité est une recherche constante d'équilibre (Minet, 2000). C'est une réponse du professionnel à son environnement tout en intégrant l'information et les observations pour faire évoluer ses schèmes d'action au cours de ses interactions avec cet environnement.

Ce processus d'adaptation est au cœur du processus d'apprentissage qui permet à l'accompagnateur d'expérimenter, d'actualiser et de prendre conscience de nouvelles potentialités, de nouvelles capacités et de nouveaux comportements par la reconnaissance, la valorisation et l'enrichissement de leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial en tant que véritable acquis expérientiel. Le processus d'apprentissage du professionnel est loin d'être systématique, il est parfois difficile et dépend de la variété des postures adoptées dans le processus d'intervention de l'accompagnateur dans une situation donnée (Perez, 2007).

3. Les résultats de l'apprentissage de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur

Si l'on admet avec Le Boterf que le professionnalisme des accompagnateurs et la construction de leurs compétences résultent, non seulement, d'un savoir agir, mais également d'un pouvoir agir et d'un vouloir agir à travers une meilleure image de soi, la confiance en soi et l'engagement personnel de l'accompagnateur, une démarche d'apprentissage et de professionnalisation devrait alors viser, non seulement, le développement des compétences individuelles des accompagnateurs, mais aussi, intervenir au niveau organisationnel. En effet, les questions de l'apprentissage des accompagnateurs et des structures d'accompagnement sont liées dans leur développement (Ayrault & alliés, 2004).

Dalley & Hamilton, (2000) affirment que l'apprentissage par les expériences est la méthode la plus prédominante et la plus privilégiée pour créer des connaissances. Pour ces auteurs rien ne peut substituer les expériences pour apprendre, notamment, les expériences des accompagnateurs dans une relation d'accompagnement des porteurs de projet. C'est ce qui constitue la crédibilité et la fiabilité des savoirs et des connaissances des accompagnateurs en tant que résultats des apprentissages par leurs expériences.

Le développement des compétences et les changements des comportements du professionnel, l'auto-évaluation de sa personne et de la qualité de son service et actes représentent des étapes indispensables du processus d'apprentissage de l'accompagnateur qui lui permettent d'enrichir ses pratiques et d'explorer de nouvelles facettes de son rôle. D'ailleurs Granger, (2000 :76) affirme qu'un accompagnateur chef d'entreprise bénévole, comme c'est le cas des accompagnateurs sujets de notre recherche, cherche plus une satisfaction personnelle et morale de leur accompagnement. Ce processus d'apprentissage leur procure aussi une certaine créativité et une capacité à innover, donc, une orientation entrepreneuriale, dans leur propre métier de créateur d'entrepreneur. L'impact des apprentissages des accompagnateurs de leurs

expériences d'accompagnement est observé aussi bien sur leur comportements personnels qu'organisationnels et professionnels.

Autant pour l'accompagné que pour son accompagnateur, « *l'accompagnement se donne pour fonction la médiation entre des modes instructifs et sélectifs d'apprentissage en respectant la cohésion entre le sujet apprenant, son projet et l'objet d'apprentissage*» (Courtois & Prévost, 1998). L'accompagnement représente, alors, l'interface entre l'environnement que l'accompagnateur doit découvrir tous les jours et ses valeurs, ses aspirations et ses motivations. Une certaine sensibilité aux autres et aux choses et des comportements propres se développent et dépendent de tous les éléments constituant l'identité de l'accompagnateur (Suisse, 2001). Cet auteur rebondit, alors, sur les changements engendrés par l'accompagnement pour l'accompagnateur qui doit s'engager dans le projet professionnel de la personne qu'il accompagne. C'est là où l'auteur évoque une transformation des habitudes de travail, des représentations et des systèmes d'action, que suscite cette pratique. Il conclue que l'accompagnement en lui-même est formateur. A travers les expériences vécues et réfléchies, il vise une évolution globale autant des connaissances que des comportements. L'accompagnement s'accompagne souvent d'un changement identitaire de l'apprenant éclairant, ainsi, ses besoins, ses intérêts, ses valeurs, ses objectifs. Ces expériences, qu'elles soient positives ou négatives, non seulement, enrichissent mais aussi modifient l'organisation conceptuelle et la perception de l'accompagnateur et son adaptation à son environnement.

Nous pensons qu'à partir des idées précédentes, l'accompagnateur construit et fructifie son répertoire ou champs de connaissances (savoirs), de capacités (savoir-faire) et d'aptitudes (savoir-être) tout au long du processus d'accompagnement. Ses expériences, ses caractéristiques et ses représentations y jouent un rôle déterminant et leur évolution caractérise l'étendu et la qualité des apprentissages qu'il doit réaliser et qui sont fortement liés au contexte de son intervention, à son comportement dynamique et à son engagement dans le développement du projet entrepreneurial en question. Ces apprentissages se situent à la fois sur le processus d'acquisition, d'exploitation mais aussi de transformation des expériences et de développement de nouvelles connaissances intellectuelles utiles et de nouveaux comportements personnels et professionnels adaptés pour répondre aux problèmes rencontrés.

4. Une configuration Stratégique Instantanée Perçue par l'accompagnateur ?

A la fois, le produit des informations, des normes, des valeurs et des croyances construites par l'histoire personnelle, professionnelle et sociale, les perceptions et les représentations de

l'accompagnateur constituent les mécanismes d'échange et de communication avec soi et avec les autres, notamment, les accompagnés. Comme l'entrepreneur, le champ d'action de l'accompagnateur se situe entre ses perceptions et ses expériences et les différents événements liés à son environnement. Chaque rencontre avec l'accompagné constitue une activation du processus d'apprentissage de l'accompagnateur et crée une nécessité pour le professionnel d'évaluer la situation de l'entrepreneur, ses difficultés et les différentes conséquences des choix éventuels. Cet évaluation se fait en fonction des conditions présentes dans l'environnement mais aussi en fonction des moyens et des compétences requises par le couple accompagnateur-accompagné.

Le fonctionnement cognitif de l'accompagnateur, qui se caractérise par une recherche constante d'équilibre entre ses perceptions et le milieu dans le quel il agit, nous renvoie vers la notion « *d'équilibration* » de Piaget, (1975). Cette notion rassemble deux processus fondamentaux distincts mais indissociables qui sont l'assimilation et l'accommodation que nous rencontrons plus en détails dans le deuxième et troisième chapitre de la partie théorique de la thèse. Il est clair, donc, que cette perspective d'équilibration ou d'adaptation chez l'accompagnateur est l'une des sources et conditions de son apprentissage expérientiel lui permettant, ainsi, de progresser et de développer des connaissances. Le déséquilibre oblige l'accompagnateur à dépasser son état actuel pour l'améliorer en cherchant dans de nouvelles directions, c'est-à-dire, à apprendre.

Nous pouvons, donc, penser, par analogie à l'entrepreneur, à une Configuration Stratégique Instantanée Perçue (CSIP) par l'accompagnateur dans la quelle le patricien situe ses actions et l'étendu de ses comportements dans la zone de cohérence entre ses perceptions et ses représentations, ses expériences professionnelles et son environnement institutionnel (Bruyat, 1993). Ce sont les perceptions de l'accompagnateur qui influencent en retour ses pratiques et son agir professionnel qui, eux-mêmes, modifient et changent encore ses perceptions et représentations. Ce processus s'alimente des expériences professionnelles de l'accompagnateur. Cet état de déstabilisation et d'aller-retour entre l'acquis et le vécu et entre le passé et le présent amène l'accompagnateur à des régulations cognitives et comportementales pour chercher à maintenir sa zone de cohérence et le champ possible de ses actions. C'est de cette zone de rencontre entre l'interne et l'externe que nait l'attitude et la nature de l'agir de l'accompagnateur qui vont sculpter l'image et la réputation du professionnel.

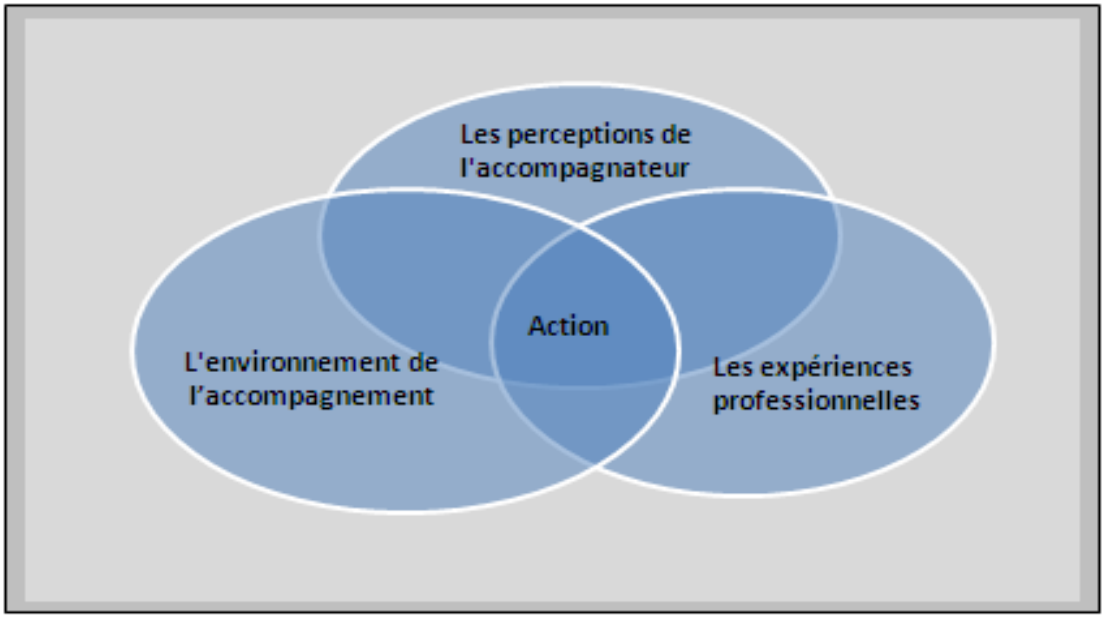


Figure 12: La configuration Stratégique Instantanée Perçue de l'accompagnateur
Adapté de Bruyat, (1993)

5. Un Processus d'apprentissage expérientiel réciproque

Dans ce travail de recherche, nous examinons et évaluons l'accompagnement entrepreneurial vu d'un autre angle et avec une nouvelle perspective ; celle de l'accompagnateur. Notre objectif est de décrire le contexte et le processus par le quel l'accompagnateur pratique et développe son expertise dans le cadre de sa relation avec l'accompagné. L'étude de la perception de l'accompagnateur de ses expériences, de sa relation d'accompagnement, de ses motivations y trouve tout son sens dans notre recherche. Cet intérêt porté sur l'acteur professionnel et son apprentissage, qui vient compléter les études courantes sur les porteurs de projet, nous permettra en tant que chercheur de combler un grand vide dans la littérature et d'avoir une représentation plus nuancée des enjeux d'une relation d'accompagnement réussie.

C'est avec l'évolution et le changement de l'autre que le professionnel d'accompagnement puisse tirer tout le bénéfice de son métier des progrès et des avancés des porteurs de projet. Les retombés de l'accompagnement s'étendent, alors, aussi bien à l'accompagné qu'à son accompagnateur. Ce dernier est désormais en mesure de se questionner sur ses propres pratiques, savoirs et savoir-faire acquis des expériences d'accompagnement. Les bénéfices de l'accompagnement peuvent également toucher le niveau personnel de l'accompagnateur, ses attitudes et ses rapports aux autres qui évoluent et changent en fonction du moment et des circonstances.

Nous pensons que l'accompagnement entrepreneurial, dans toutes ses formes, est un processus d'apprentissage expérientiel mutuel qui vise aussi bien l'autonomie de l'accompagné que la professionnalisation de son accompagnateur[14]. Ce processus est l'occasion même du développement de l'agir professionnel, des comportements et compétences du professionnel à travers un processus de « *Learning by Doing* » permettant à ce dernier de développer des attitudes et des comportements nouveaux plus efficaces et plus satisfaisants. Comme nous l'avons vu, ce processus d'apprentissage repose sur l'engagement de l'acteur, sa capacité d'écoute, sa réflexivité, son acceptation des feedback et surtout une prise de conscience de l'obligation d'adaptation à l'environnement entrepreneurial. La conduite du processus d'apprentissage de l'accompagnateur est assurée grâce à ses caractéristiques individuelles mais aussi grâce aux connaissances et expertise qu'ont apportées toutes ses expériences d'accompagnement. Ainsi nous pouvons schématiser la réciprocité de l'apprentissage expérientiel dans une relation d'accompagnement comme suit :

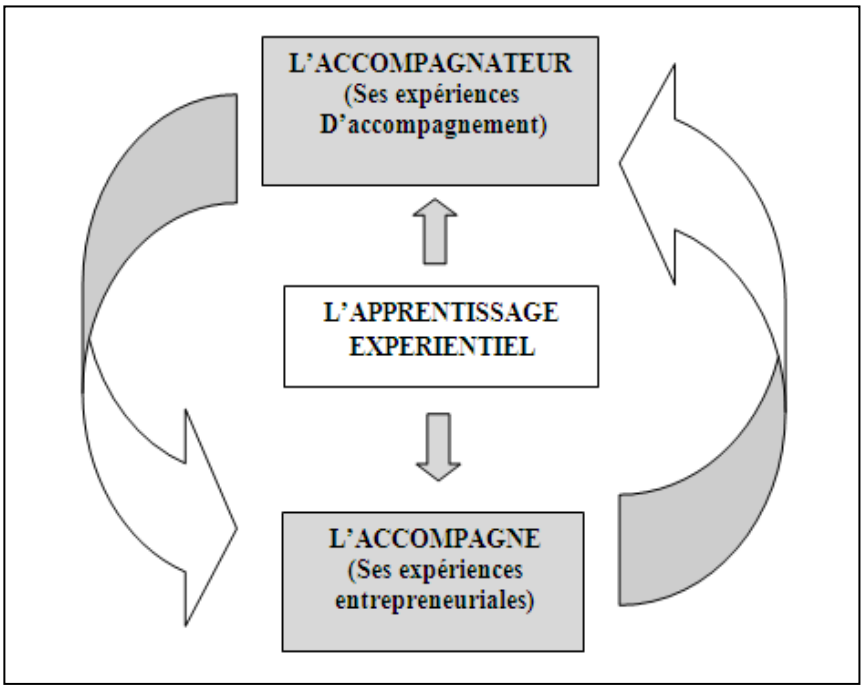


Figure 13*: *La réciprocité de l'apprentissage expérientiel dans une relation d'accompagnement entrepreneurial

A travers cette réciprocité, l'accompagnement apparait comme « *autre façon de penser la formation* » qui doit tenir compte des acquis de connaissances et de techniques, mais aussi des éléments de la personnalité des personnes accompagnées. Le développement de la personne

[14] Par exemple dans le cas d'une relation de mentorat, Kram (1985) affirme que cette relation est autant bénéfique pour le protégé que pour le mentor lui-même.

de l'accompagnateur et de l'accompagné constitue l'interface entre les apprentissages, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire et la socialisation (savoirs-être) autrement dit, entre le projet personnel et le projet professionnel (Paul, 2004 : 89).

D'ailleurs, dans leur article portant sur l'évaluation de l'apprentissage de connaissances managériales de l'entrepreneur, Claret, Charreire-Petit & Jouini (2006), concluent l'existence, en sciences de l'éducation, d'une relation bijective ou récursive entre le porteur de projet et son accompagnateur par analogie à celle entre un élève et son maitre. Ces auteurs considèrent que cette évaluation, tout en étant intégrée dans un processus d'accompagnement, favorise une régulation du processus d'apprentissage en permettant à la fois au porteur de projet d'ajuster ses stratégies et à l'accompagnateur d'adapter son dispositif pédagogique et méthodologique. Ces auteurs considèrent aussi que cette évaluation est un moyen permettant aux professionnels d'accompagnement d'enrichir leur expérience et leur modèle de référence sur les apprentissages requis pour les porteurs de projet. Les auteurs reviennent alors sur la question fondamentale de savoir comment les chargés d'affaires dans les structures d'accompagnement enrichissent-ils leur approche d'accompagnement et apprennent-ils mutuellement des porteurs de projet ?

Conclusion du chapitre

Nous pouvons conclure que toutes les pratiques d'accompagnement entrepreneurial tendent à se définir comme des relations dans lesquelles le professionnel essaie d'être présent afin d'aider l'accompagné à franchir les épreuves et les situations difficiles qu'il rencontre. Dans ces pratiques d'accompagnement, l'accompagnateur adopte un rôle qui exige de sa part un certain positionnement pour conduire, escorter et guider l'accompagné et l'orienter dans le choix d'une prise de décision. Le rôle de l'accompagnateur se traduit par une posture d'accompagnement qui définit la nature du contact et de l'intervention de l'accompagnateur. Les compétences de l'accompagnateur en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, trouvent tout leur sens dans l'exercice de la fonction d'accompagnement entrepreneurial.

Comme Paul, nous pensons donc que l'accompagnement exige un défi d'équilibre entre plusieurs dimensions. Ces dimensions de l'accompagnement entrepreneurial rassemblent à la fois : une fonction ; qui correspond à une mission pour servir la demande de l'autre, une posture ; résultant du choix personnel du professionnel de la manière de s'investir dans la relation d'accompagnement en prenant en compte l'autre, une démarche qui suppose un processus, des objectifs et des compétences pour les atteindre et, enfin, une relation

interpersonnelle qui réunit, dans le temps et dans l'espace, deux protagonistes qui partagent et échangent mutuellement leurs expériences et compétences dans un processus d'apprentissage double où les deux parties prenantes s'enrichissent et apprennent.

Ces pratiques représentent pour le professionnel une source d'un changement dynamique en adaptation aux types de demandes exprimées (orientation, décision, conseil,...) qui mobilisent les besoins des entrepreneurs. Le professionnel se voit sa posture changer et muter en fonction des facteurs personnels et contextuels. Le choix d'un type d'accompagnement est déterminé par le moment et compte tenu des exigences du milieu d'accompagnement et des besoins des accompagnés.

Accompagnateurs et accompagnés se trouvent, donc, impliqués dans un processus d'apprentissage mutuel et d'un esprit de coproduction (Rice, 2002) qui s'enrichit par des transferts et des échanges de leurs expériences et par les quels les deux protagonistes changent et développent leurs compétences et comportements. L'accompagnement se transforme alors en un processus co-construit d'apprentissage (Dokou Kokou, 2001) et de compréhension mutuelle entre l'accompagnateur et son accompagné (Fayolle, 2004).

Cette conclusion sur les postures d'accompagnement et le métier de l'accompagnateur, en tant que métier qui s'apprend par accumulation des expériences (Verzat & Gaujard, 2009), nous renvoi directement à la notion de l'apprentissage et, plus particulièrement, l'apprentissage expérientiel. Nous consacrons, donc, le deuxième chapitre de la thèse, à l'étude de cette théorie tout en mettant l'accent sur notre modèle de référence : le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb.

Chapitre 2 : Le Cadre Théorique de Référence: Quelques Repères sur l'Apprentissage Expérientiel

« Il ne suffit pas de lire que les sables des plages sont doux : je veux que mes pieds nus les sentent. Toute connaissance que n'a précédée une sensation m'est inutile »

Gide cité par Kerjean, 2006 :15)

Introduction

On n'a jamais autant parlé des mérites de l'expérience dans la construction et la transmission des savoirs de l'apprenant. Apprendre par l'expérience est un processus informel qui s'enrichit des expériences personnelles, professionnelles et des contacts avec l'environnement social, culturel, familial…Une nouvelle vague d'intérêt pour la théorie d'apprentissage expérientiel est, alors, née impliquant, ainsi, plusieurs écoles et approches de perception du phénomène.

Défini comme « *une transaction entre un apprenant et un environnement, un processus par lequel un formé construit un savoir, une compétence et des valeurs à partir d'expériences directes* » (Kerjean, 2006 :4), notre intérêt pour d'apprentissage expérientiel, en tant que cadre théorique de référence, trouve sa source les réponses immédiates et directes que peut apporter cette théorie à notre problématique de recherche, à savoir quel est l'impact des expériences d'accompagnement sur le développement des compétences et des comportements des accompagnateurs, autrement, comment les accompagnateurs apprennent-ils tout a long du processus d'accompagnement entrepreneurial et comment transforment-ils leurs expériences professionnelles en un savoir et comportement nouveau ? Encore, il importe d'établir le lien entre les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et le changement de leurs comportements à travers la place et le rôle primordial de l'expérience professionnelle. Il nous a semblé aussi pertinent d'orienter notre attention vers l'étude des styles d'apprentissage dans la littérature sur l'apprentissage expérientiel car comme nous aurons l'occasion de le voir, le style d'apprentissage de l'accompagnateur constitue une de ses caractéristiques qui facilitent son apprentissage.

Nous adoptons, dans notre recherche, une perspective purement individuelle de l'apprentissage qui traduira la capacité de l'accompagnateur à tirer des enseignements de son expérience d'accompagnement entrepreneurial. Cette perspective rejoint celle de Kolb,

(1984). L'apprentissage de l'accompagnateur est le processus par lequel l'accompagnateur appréhende et transforme ses expériences en nouvelles compétences, capacités et comportements.

Examinons d'abord les fondements et repères historiques et théoriques quand à l'évolution du concept de l'apprentissage expérientiel. Nous présentons, également, les définitions, les objectifs et les principes de ce courant puis une revue des différents modèles de l'apprentissage expérientiel allant du modèle de John Dewey aux modèles plus contemporains et autres penseurs qui ont inspiré notre cadre théorique retenu : le modèle de Kolb (1984).

Section 1 : Historique et définitions de l'apprentissage expérientiel

1. Origine du concept de l'apprentissage expérientiel

A la fin du XVIIIème siècle, plusieurs pédagogues ont proposé une nouvelle perspective orientée vers l'expérience et l'action. Parmi ces penseurs, on a assisté aux enseignements de John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Emmanuel Kant (1724-1804), Johann Pestalozzi (1746-1827) et autres qui mettent l'accent sur l'observation directe, sur l'expérience immédiate, le faire et sur l'expérimentation comme moyen de comprendre. Le concept de l'expérience fut alors apparu, dans cette même époque en 1859, dans les écrits de John Dewey ; philosophe et père fondateur de la réflexion sur l'apprentissage expérientiel.

C'est depuis la première moitié de XXe siècle que l'éducation des adultes a entrainé, par la suite, plusieurs courants de recherche. L'un de ces courants de recherche s'est développé autour de la notion de l'apprentissage et de la notion de l'expérience mettant ainsi, la théorie de l'apprentissage expérientiel, au centre de son discours. Cette notion fut alors apparue dans les années soixante dix (Balleux, 2000).

L'apprentissage expérientiel est un courant anglo-saxon qui propose une épistémologie nouvelle de la pratique professionnelle. Cette approche, qui a connu une évolution dans le temps a, conduit peu à peu, à penser différemment les liens entre l'action professionnelle et les savoirs. Elle considère que l'action peut être source d'apprentissage (Wittorski, 2001).

Dans son article qui détaille l'évolution de la notion d'apprentissage expérientiel, Balleux, (2000) décrit la progression de ce concept sur les trente dernières années, entre 1960 et 1990, répartie sur des périodes de dix ans dans les quelles il a repris les majeures contributions des

chercheurs et penseurs qui se sont intéressés à ce phénomène. Trois périodes et trois types d'écrits ont alors marqué ce phénomène. L'intérêt pour le concept d'apprentissage fut d'abord son essor dans les années 1960 mais c'est surtout en 1970 que le concept a littéralement explosé et a suscité plusieurs recherches dans différents domaines mettant l'expérience au cœur de ce phénomène et un point de départ (Knowles, 1970, Torbert, 1972), un passage obligé ou encore un élément qui accompagne tout processus expérientiel (Jarvis, 1991). Enfin, les années 1980 ont connu une tentative de recadrage théorique, de développement de typologie et de modélisations du cycle d'apprentissage expérientiel

Selon Balleux (2000), ces périodes rejoignent trois types d'écrits. Les premiers écrits ont cherché à légitimer et à reconnaitre cette forme d'apprentissage. Les deuxièmes écrits ont cherché à explorer le processus d'apprentissage expérientiel à partir des expériences. Les troisièmes écrits plaident à des propositions de théories pour faciliter l'apprentissage expérientiel. Le schéma ci-dessous résume la progression de la notion d'apprentissage expérientiel.

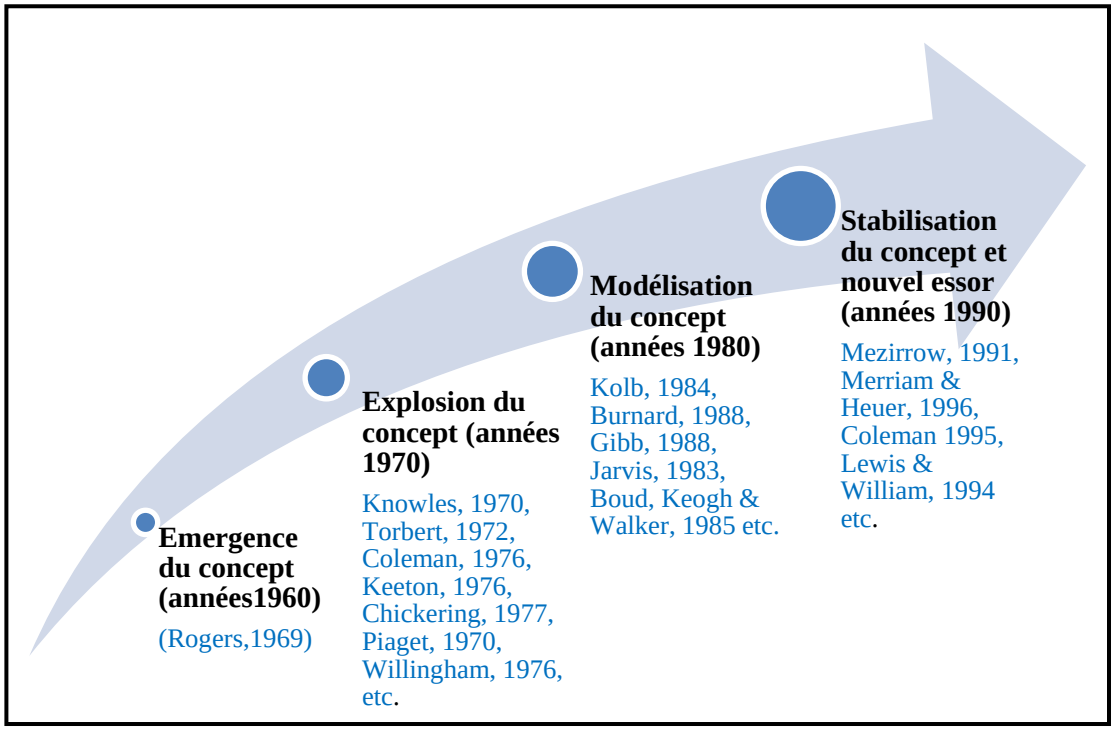


***Figure 14**: L'évolution dans le temps de la notion de l'apprentissage expérientiel*
Adapté de Cartier (2008)

2. Définition de l'apprentissage expérientiel

Le courant de l'apprentissage expérientiel a suscité plusieurs écrits qui ont tenté de proposer une définition. Chronologiquement Torbert (1972) est le premier qui a tenté d'examiner le processus qui permet d'apprendre à partir de son expérience. D'un point de vue purement théorique, l'auteur conclue que l'apprentissage expérientiel indique qu'il y'a préhension sur le monde et accomplissement de ses préoccupations de vie. Pour cet auteur, quatre plans d'expériences constituent la base de l'apprentissage expérientiel : le monde extérieur, le comportement de la personne, sa structure interne d'un point de vue cognitif, émotionnel et l'évolution de sa conscience et de ses buts dans la vie.

Ce courant nous renvoi inévitablement vers un modèle d'apprentissage qui s'enrichit par et dans l'action. Celle-ci est orientée vers un but et implique une anticipation, des ressources, des normes et une motivation (Parsons, 1937). L'apprentissage, quant à lui, est défini par Kolb, (1984) comme étant le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience. La connaissance devient alors le résultat de la combinaison entre s'approprier l'expérience et la transformer. L'auteur ajoute que « *l'apprentissage est le processus par lequel les concepts sont dérivés et continuellement modifiés par l'expérience* » (p 26). Il s'agit donc d'un « *processus majeur d'adaptation humaine…cela se produit dans toutes les étapes de la vie humaine de l'école au marché du travail* ». (: 32)

L'apprentissage expérientiel, initialement nommé comme tel par Rogers, (1969), est généralement décrit comme un processus qui débute avec une expérience suivi de réflexions, de discussions, d'analyses et d'évaluations de cette expérience (Dewey, Piaget, Lewin, Kolb, Argyris, Rogers). Un apprentissage doit alors coupler réflexion et action comme éléments indissociables et modes d'apprentissage dialectiquement opposés permettant la création de connaissances (Michaud, 1993). Il ne peut donc avoir lieu que lorsque l'apprenant est engagé dans l'action qui lui permet d'expérimenter les informations qui lui sont transmises et de vérifier les dynamiques de la réalité en question (Keeton & Tate, 1978). Vivre une expérience constitue une première étape pour acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences.

Le processus d'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en un processus de transformation des expériences vécues par l'apprenant en un savoir personnel. Il implique différents niveaux ou étapes consécutives. L'apprenant doit, d'abord, entrer en communication avec l'objet en question, motivé par son désir de comprendre la situation.

Ensuite, ce désir le pousse, alors, vers la collecte des données et le filtrage des informations utiles pour l'interprétation de la réalité. Cette interaction entre l'apprenant et l'objet à connaitre permet, finalement, à ce premier de construire son propre répertoire de représentations. Une fois l'objet assimilé et intégré dans le système cognitif de l'apprenant, celui-ci acquiert une compréhension parfaite du phénomène et développe ainsi de nouvelles connaissances.

En 1969, Rogers rejoint l'idée de Kolb. L'auteur constate qu'apprendre par l'expérience fait appel à un processus qui implique quatre étapes à la suite desquelles la connaissance de l'apprenant est créée à travers la transformation de son environnement. Il définit, alors, l'apprentissage expérientiel comme étant :

> « *Un apprentissage qui présente les qualités d'un engagement personnel, c'est-à-dire la personne tout entière, avec ses composantes émotives et cognitives, étant engagée dans l'apprentissage. Il s'agit d'un apprentissage autodéterminé. Même lorsque l'impulsion ou l'incitation vient de l'extérieur, le sens de la découverte, du mouvement vers l'avant, de l'intellection et de la compréhension, vient de l'intérieur. C'est une manifestation profonde qui fait toute la différence dans le comportement, dans les attitudes et peut être même dans la personnalité de l'apprenant. L'évaluation vient de l'apprenant. Il sait si ses besoins sont satisfaits, s'il avance vers son objectif d'apprentissage, si l'expérience lui permet d'éliminer la zone d'ombre de son ignorance. Le locus de l'évaluation réside définitivement chez l'apprenant. Son essence est le sens. Lorsque ce genre d'apprentissage se produit, la composante du sens chez l'apprenant prend forme à partir de l'ensemble de l'expérience.* (:5)

Comme nous pouvons le constater, pour Rogers, la démarche expérientielle considère l'apprentissage comme un processus d'intégration des dimensions à la fois cognitives, affectives et comportementales de l'expérience. En effet, à travers se définition ci-dessous, Rogers cherche à définir l'apprentissage expérientiel en nommant les différents éléments qui le composent. D'abord l'auteur y voit une initiative et un engagement personnels de l'apprenant. Ensuite, c'est un apprentissage profond qui affecte les comportements et les attitudes de l'apprenant. Son évaluation se fait par l'apprenant lui même qui est le seul à savoir si ses besoins sont satisfaits. Enfin, cet apprentissage est important et est ancré dans l'expérience tout entière. Les principales caractéristiques de l'apprentissage expérientiel de Rogers (1969) ont été résumées par des auteurs comme Karolewicz (1998) et Taktek (2000).

Ces caractéristiques englobent l'expérimentation concrète d'une situation permettant le conflit cognitif, l'engagement de la personne sur le plan cognitif, affectif et moteur, la rupture avec les habitudes et une sollicitation de l'être dans sa globalité, la motivation et l'initiative de l'apprenant pour découvrir, explorer, choisir, comprendre la signification des objets qui l'entourent et prendre des décisions, le changement des comportements, des attitudes et la personnalité de l'apprenant, la réflexion et l'auto-évaluation des résultats d'apprentissage.

Beard & Wilson (2004), quant à eux, ont défini l'apprentissage expérientiel comme les résultats qu'on obtient à travers l'internalisation consciente ou inconsciente des interactions, personnelles ou observées, qui se construisent sur les expériences et savoirs passés de l'apprenant. Cette définition conforte l'idée de Kolb selon laquelle le savoir de l'apprenant est crée à travers la transformation de l'expérience. Celle-ci, une fois engagée, constitue la base de tout apprentissage (Rogers, 1996).

Dans un modèle conçu par Walsh & Golins (1976) et qui se base sur l'approche de Dewey, les auteurs mettent en place les différentes composantes, conditions, événements qui interagissent pour produire les résultats recherchés par un processus expérientiel. Ces composantes sont principalement l'apprenant qui doit être motivé et prêt à s'engager. Il est placé dans un environnement physique et social lui permettant ainsi de construire une série caractéristique d'activités de résolution de problème qui utilisent tous les domaines d'apprentissage créant ainsi un état de dissonance adaptative pour reproduire, faire face, s'accommoder avec les informations de l'environnement. Ce processus conduit l'apprenant à une première maitrise de ses compétences pour regagner un état d'équilibre qui lui permet finalement une réorganisation de la pensée en termes d'accroissement de la conscience de soi, de l'estime de soi, de l'efficacité personnelle de l'apprenant et une orientation de son expérience vers de nouveaux comportements.

Plus récemment, l'intérêt pour la théorie d'apprentissage expérientiel dépasse le domaine de la psychologie et touche le domaine de l'entrepreneuriat. Tahar El Mili (2006) préconise le recours à l'apprentissage par l'action, l'expérience et l'expérimentation dans la pédagogie entrepreneuriale. L'auteur plaide aussi à une démarche intégrative qui combine connaissances procédurales et connaissances déclaratives. Tahar El Mili défini, alors, l'apprentissage par l'action comme un processus d'apprentissage qui fait appel au cognitif (connaissances), à l'émotion et l'habilité (capacités). C'est un processus pendant lequel « *les apprenants sont invités à réfléchir et à proposer leurs solutions sans avoir préalablement de matériaux*

conceptuels, ni de procédures prédéfinies. Le but est d'amener les apprenants à chercher eux-mêmes la meilleure solution » (2006:12). A ce niveau, l'apprenant doit assimiler les nouvelles connaissances tout en essayant, d'une manière inductive, de généraliser ce qu'il vient d'apprendre à d'autres situations similaires. Ces connaissances acquises se transforment alors en compétences traduisant alors un changement de comportement de l'apprenant.

Pour les fins de notre recherche et afin de mieux comprendre le processus par lequel les accompagnateurs apprennent par leurs expériences, augmentent leur sens de satisfaction, de motivation et de développement (Kayes, 2002), nous pensons que la définition de Kolb (1984), selon laquelle apprendre est le processus par lequel le savoir est crée à travers la transformation de l'expérience, est la mieux adaptée à notre recherche. En effet, cette définition accorde un rôle central à l'expérience professionnelle dans le développement et l'apprentissage humains (Kolb & Kolb, 2005). Cette définition nous permettra de vérifier le processus de développement cognitif, affectif et comportemental des accompagnateurs dans un cycle qui résulte d'une combinaison entre la saisie mais aussi la transformation de leurs expériences. Dans le développement qui suit, nous reverrons plus en détail les différents modèles d'apprentissage qui ont inspiré le modèle de Kolb ; notre modèle théorique de base de ce travail de recherche.

Section 2 : Revue de la littérature sur les modèles d'apprentissage expérientiel

Tout au long de cette section, nous examinons la revue des écrits des penseurs les plus marquants qui ont inventé les bases de l'apprentissage expérientiel tels que Dewey, Lewin, Piaget et Kolb. Évidemment, cette théorie a, également, été marquée par l'apport considérable d'autres auteurs tels que : Maslow, Rogers, Guilford et Erikson.

Dans son ouvrage, Kerjean, (2006) évoque les fondements théoriques du grand débat des différents chercheurs qui se sont intéressés à la manière dont on accède à la connaissance et au processus d'apprentissage. L'auteur décrit l'œuvre et la contribution de ces psychologues, sociologues ou neurologues qui se sont inspirés les uns des autres et qui ont enrichi réciproquement, avec leurs travaux, la théorie de l'apprentissage expérientiel. On y trouve les travaux fondateurs de Kurt Lewin (1890-1947) sur l'apprentissage organisationnel, les travaux des Britanniques Peter Honey et Alan Mumford (1982) sur les styles d'apprentissage, les travaux de Jean Piaget (1896-1980) sur l'interaction par accommodation puis assimilation,

les travaux du psychiatre et psychologue Carl Gustav Jung (1875-1961) sur l'énergie tournée vers l'intérieur ou vers l'extérieur ou encore le cercle de Kolb (1984).

Dans son article, Balleux (2000) a décrit l'évolution de la notion d'apprentissage expérientiel sur 25 ans de recherche en schématisant sous forme de galaxie les différentes contributions des auteurs dans la progression de ce concept. Pour cet auteur, trois penseurs sont considérés comme les pères fondateurs de l'apprentissage expérientiel et qui ont ensuite apporté une légitimité aux travaux et écrits qui ont suivi l'émergence de ce concept. Balleux considère alors que c'est Dewey (1938), Lindeman (1926) et Knowles (1970) qui ont été les pionniers et dont les travaux précurseurs sur l'apprentissage expérientiel ont influencé la communauté scientifique et on préparé le terrain pour la relève pour l'apparition de la dyade : « *apprentissage expérientiel* ».

Si les travaux de Dewey se concentraient sur les liens serrés entre expérience, éducation, apprentissage et société, comme nous le verrons dans ce qui suit, les travaux de Lindeman prônent la contribution de l'expérience dans la construction de l'identité de l'adulte. Pour cet auteur, l'expérience constitue « *le manuel vivant de l'apprenant adulte* » qui exige la mobilisation des aspects cognitifs et émotifs de l'être. Lindeman plaide pour un élargissement de la pensée. Pour lui, l'éducation passe nécessairement par l'expérience. Celle-ci traduit des situations réelles vécues par la personne. Elle répond à ses besoins et intérêts lui permettant, ainsi, une meilleure compréhension du monde réel. Suivant les traces de Dewey et Lindeman, Knowles (1970) s'est également intéressé à l'éducation des adultes en insistant sur l'importance des connaissances acquises et de « réservoir d'expériences antérieures » dans l'apprentissage et l'expérimentation. Cet apprentissage doit être orienté vers les besoins et attentes des adultes.

Même si cette première vague de recherche a fait état d'importance de l'expérience dans le processus d'apprentissage expérientiel, nous nous intéressons, plus particulièrement, à l'apport des auteurs comme Dewey, Lewin, Guilford et Piaget qui ont inspiré le modèle de Kolb et qui ont étudié d'une manière plus détaillée et plus pointue le processus d'apprentissage expérientiel.

1. Le Modèle d'Apprentissage de John Dewey (1938)

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, plusieurs éducateurs perçoivent l'éducation expérientielle comme une solution pour revitaliser le cursus universitaire et de faire face aux

divers changements que rencontre l'enseignement supérieur de nos jours (Kolb, 1984). C'est l'œuvre de Dewey, un philosophe américain et considéré comme étant le pédagogue le plus influent du XXe siècle, qui expose le mieux les principes directeurs des programmes d'apprentissage expérientiel dans l'enseignement supérieur en passant d'une approche traditionnelle (qui consiste essentiellement à transmettre ce qui est contenu dans des ouvrages) à une approche de l'éducation nouvelle ou progressive. Dewey ne préconise jamais de recettes pédagogiques. Pour lui, la pédagogie repose sur la philosophie de l'expérience. L'apprenant se trouve alors directement en contact avec la réalité et le phénomène étudié plutôt que d'y penser ou d'envisager les possibilités de les traiter (Keeton & Tate, 1978 : 2). Son apprentissage est plus efficace lorsqu'il se fait grâce à des expériences qui proviennent de l'environnement de l'apprenant et sont en continuité avec les expériences passées.

Sa réflexion tourne, principalement, autour des liens entre l'expérience, l'éducation, l'apprentissage et la société dans une pensée progressive. L'auteur plaide à une clarification du concept de l'expérience qu'il considère, également, l'un des concepts clé de l'éducation nouvelle qui ne consiste pas d'abord et essentiellement à communiquer un savoir mais plutôt à mettre l'apprenant en situation de discipliner ses impulsions en les « expériençant » (Kerjean, 2006).

Dans ce processus, l'apprenant doit connaitre le but de son expérience. Cette dernière a été définie par Dewey (1938) comme « *un événement social qui implique contacts et communications à l'intérieur desquels joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne* ». Pour Dewey l'expérience est la vie elle-même et elle s'inscrit dans le temps. Elle est associée à des événements antérieurs et modifie, en contre partie, les expériences ultérieures de l'apprenant. Dewey appelle ce principe : le principe de continuité ou continuum expérimental. L'expérience présente, donc, un caractère cumulatif et évolutif qui s'enrichit et prend sens dans la vie de l'apprenant. Grace aux expériences antérieures, l'apprenant se trouve alors préparé à des expériences futures plus complexes et plus valorisables. Dewey (1938) parle, alors, de la croissance, de la continuité et du renouveau de l'expérience.

> *« L'éducation est une éducation continue, transactionnelle…Toute expérience devrait faire quelque chose pour préparer une personne à des expériences ultérieures d'une qualité plus profonde et plus vaste ; c'est ainsi qu'une personne, jeune ou vielle, dégage de son expérience présente tout ce qu'elle contient pour elle au moment où elle*

> *la vit…Ce n'est qu'en extrayant à chaque moment présent la pleine signification de chaque expérience que nous nous préparons à faire la même chose à l'avenir : éducation de l'activité (auto-activité dans une situation maitrisée par un sujet), éducation sociale (apprendre à résoudre des problèmes qu'ils auront à résoudre demain dans la société des adultes), éducation démocratique (rien ne s'impose de l'extérieur, expression et culture de la personnalité »* Dewey (1963).

Le modèle du processus d'apprentissage de Dewey (figure ci-dessous) s'inspire et est similaire à celui de Kurt Lewin. Il explicite la nature développementale de l'apprentissage comme un processus de feedback par lequel il décrit la manière dont l'apprentissage transforme les impulsions, les sentiments et les désirs d'une expérience concrète en une action réfléchie d'ordre supérieur (Kolb, 1984).

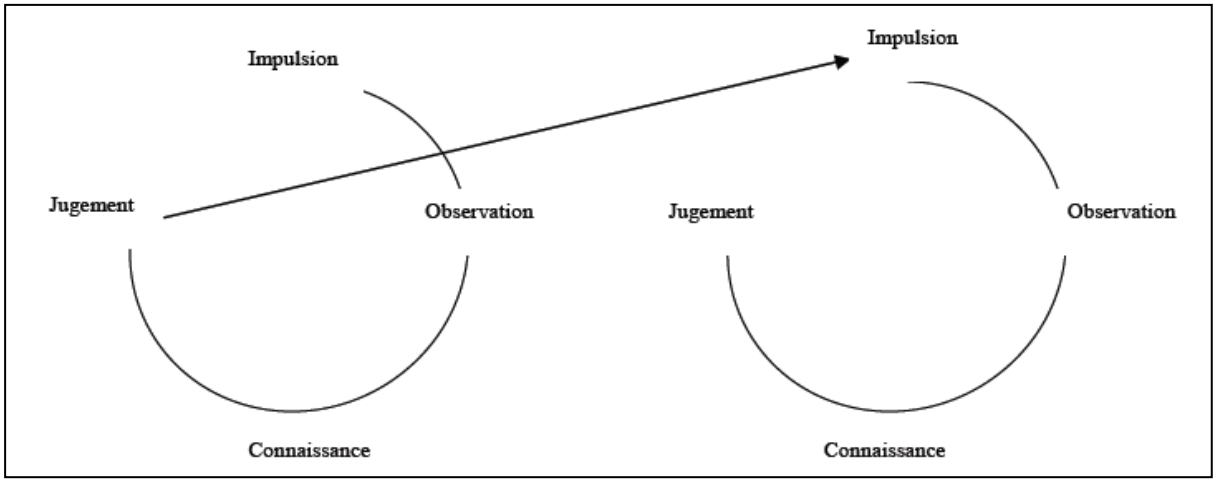


Figure 15: Le modèle d'apprentissage expérientiel selon Dewey

Ce processus d'apprentissage expérientiel, tel que décrit par Dewey, met l'accent sur l'apprentissage en tant que processus dialectique qui intègre à la fois l'expérience et les concepts, les observations et les actions. Quatre moments forment ce processus d'apprentissage : d'abord, l'impulsion de l'expérience est déclenchée par un état de déséquilibre, un intérêt exprimé ou la curiosité de l'apprenant qui crée un désir de comprendre. Cette impulsion se traduit par un contact direct et personnel avec l'objet en question. Dans un deuxième moment l'apprenant doit observer les éléments de la situation tout en se référant à ses connaissances antérieures. Un troisième moment relie l'apprenant avec tout ce qu'il a observé et entendu. Cette étape est alors nommée : connaissance. Enfin l'apprenant se construit un jugement et une idée qui résulte de sa compréhension de la

situation. Cette idée sera de nouveau, mise à l'épreuve lors d'une nouvelle impulsion et en présence d'une situation semblable.

2. Le Modèle d'Apprentissage de Kurt Lewin (1951)

L'œuvre de Lewin avait de l'influence sur la discipline de la psychologie sociale et sur son homologue pratique : le domaine du comportement organisationnel. Ses méthodes et recherches innovantes ont marqué plusieurs chercheurs et praticiens. Même si la portée de son travail s'étend des styles managériaux et de leadership aux contributions mathématiques à la théorie du champ des sciences sociales, c'est particulièrement, son travail sur la dynamique des groupes pour comprendre les phénomènes de groupes et la méthodologie de la recherche-action qui avait suscité un intérêt pratique le plus ambitieux (Kolb, 1984). Les résultats de ses recherches, toujours liées à des problèmes concrets, confirment sa citation la plus connue : « *Il n'ya rien de plus pratique qu'une bonne théorie* ». Avec ses travaux, Lewin a cherché à influencer la manière de concevoir l'apprentissage expérientiel en mettant l'accent sur la création des activités d'apprentissage au sein des groupes et, notamment, chez les adultes. En proposant des taches à des groupes, Lewin (1951) crée des situations inspirées du réel et propose des activités d'apprentissage, tels que ; le processus de résolution de problème, la simulation, le cas, le jeu, l'observation qui caractérisent l'apprentissage expérientiel et qui permettent aux apprenant de vivre des expériences concrètes.

En effet, Lewin a compris que l'apprentissage est un processus qui est nettement facilité par l'interaction dialectique entre une expérience concrète et une prise de recul analytique (Kerjean, 2006). La rencontre entre les expériences immédiates des apprenants et les modèles théoriques conceptuels de leurs formateurs crée une certaine ambiance motrice d'apprentissage. Lewin propose alors son modèle d'apprentissage expérientiel, que nous présentons dans la figure ci-dessous.

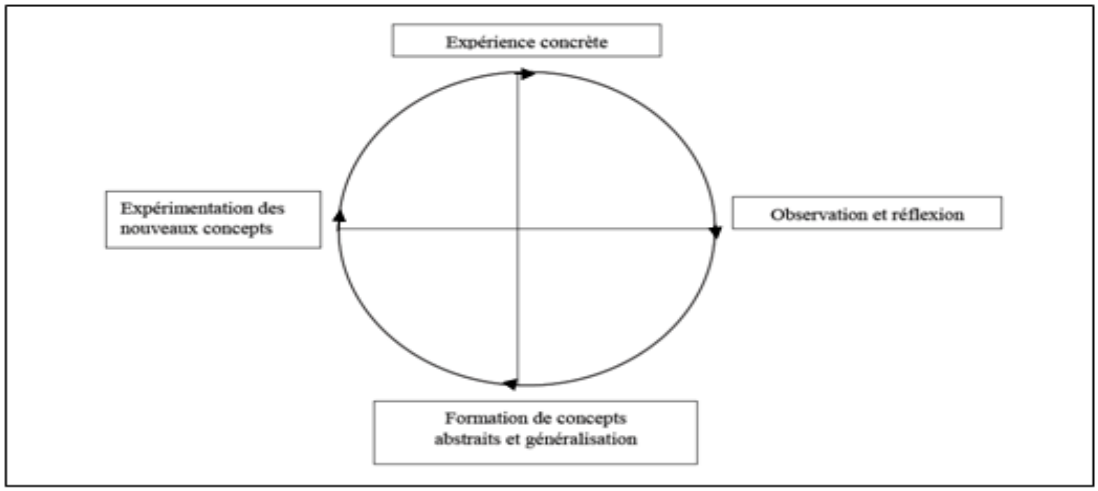


Figure 16: le modèle d'apprentissage de Lewin (1951)

D'après Kurt Lewin, l'apprentissage, le changement et le développement sont facilités par un processus intégré comportant quatre étapes et qui commence par une expérience concrète « ici et maintenant ». Cette expérience permet à l'apprenant d'entrer en contact avec un fait, un événement ou une situation donnée. Elle donne naissance à une question ou un problème que l'apprenant tente de comprendre et de trouver une solution. Cette expérience concrète est alors suivie d'une collecte de données et d'observations sur cette expérience. Cette deuxième étape d'observation et de réflexion permet à l'apprenant d'observer la situation mais aussi de dégager plusieurs types de conception du problème. La troisième étape est l'étape d'analyse des données collectées. Cette étape nommée conceptualisation abstraite permet à l'apprenant d'établir les liens de causalités avec les faits. Enfin, dans une quatrième et dernière phase, une expérimentation active permet à l'apprenant de faire des conclusions de cette analyse des données qui lui seront renvoyées. Il doit en tenir compte dans l'élaboration de théorie ou hypothèse qu'il doit confronter avec la réalité. De nouveaux comportements seront alors crées et seront alors appliqués dans une nouvelle expérience concrète et un nouvel apprentissage.

L'apprentissage, dans ce modèle de Lewin, est un cycle dont l'expérience immédiate et concrète constitue la base de l'observation et de la réflexion. Ces observations sont ensuite assimilées à une théorie à partir de laquelle de nouvelles possibilités d'action peuvent être déduites. Ces nouvelles actions guident alors l'apprenant dans la création de nouvelles expériences dans un processus de feedback fournissant des informations qui permettent une meilleure orientation et évaluation de ces actions. Kolb (1984) résume les deux caractéristiques qui se dégagent du modèle de Lewin, la première c'est le poids des expériences immédiates et concrètes qui permettent au sujet d'apprendre, de donner vie aux

concepts plutôt abstraits, de leur accorder une signification particulière et de vérifier ou changer une théorie. La deuxième caractéristique est l'importance du processus de feedback qui permet à l'apprenant de diriger ses actions plus efficacement vers un objectif mais encore d'évaluer l'écart entre les objectifs et les résultats atteints.

3. Le Modèle de Guilford (1967)

En prolongeant ses recherches antérieures sur les diverses aptitudes humaines au niveau de l'intelligence, Guilford a isolé un nombre de plus en plus important de facteurs de l'intelligence qui ne s'inscrivent pas dans les modèles de ses prédécesseurs. Il tente, alors, d'organiser sous forme d'un modèle, l'ensemble des facteurs qu'il a découvert. Son modèle se traduit graphiquement par un cube où chaque dimension correspond à un groupe de facteurs représentant la structure de l'intellect (SI) (Guilford 1967). Ce modèle ne propose pas d'hiérarchie des facteurs. Il n'est pas un modèle de fonctionnement de l'intelligence. Son objectif est plutôt descriptif de ses composantes et de construire une certaine représentation de leur relation.

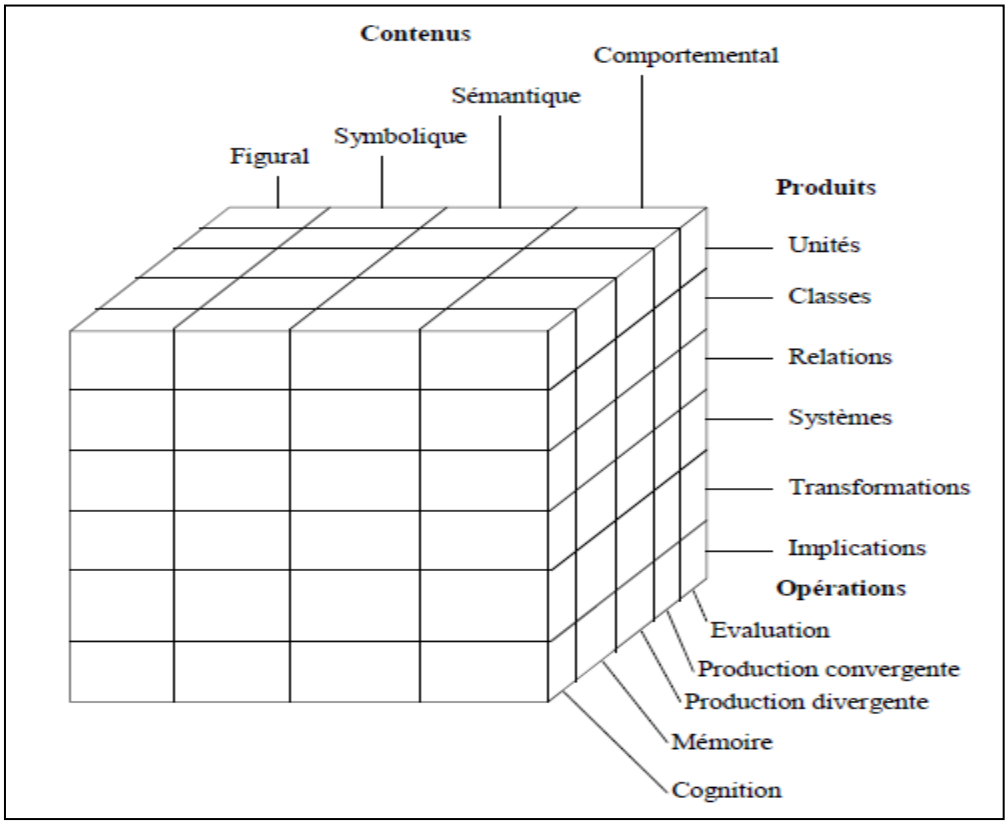


Figure 17: Modèle de la structure de l'intellect (SI) de Guilford, (1967)

La théorie de Guilford qui se trouve au cœur et inspire le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb, (1984), considère l'apprentissage comme une activité mentale. A travers les deux

notions de divergence et de convergence, cette théorie propose deux manières différentes de penser et de produire les connaissances. La pensée divergente ou créative et la pensée convergente ou analytique semblent être indispensables pour envisager un apprentissage.

Cette théorie incite, donc, au travail mental des apprenants sur leurs expériences en vue d'une production. Dans son modèle, Guilford a observé des ressemblances et des relations entre les différents facteurs. Il a, donc, identifié trois axes sur lesquels peuvent s'inscrire les composantes de chaque facteur. Le premier axe correspond aux processus de base que l'individu utilise : les opérations. Il distingue cinq types d'opérations mentales possibles : l'évaluation, la production convergente, la production divergente, la mémoire et la cognition. Le deuxième axe correspond à quatre types de contenus ou de nature des informations à traiter : figural, symbolique, sémantique et comportementale et le troisième axe correspond aux différentes combinaisons d'opérations et de contenus, c'est-à-dire, les produits. Six types de produits ou de résultats ont été, alors, définis : unités, classes, relations, systèmes, transformations et implications. Le croisement de ces trois axes permet un arrangement de cent vingt combinaisons ou facteurs possibles représentant chacune une aptitude mentale primaire ou une capacité de base dans la structure de l'intellect. Une définition de chacune de ces composantes (voir tableau ci-dessous) a été proposée par différents auteurs comme Guilford & Merrifield (1960), Guilford & Hoepfner (1966).

Tableau 8 : définitions des axes du modèle de Guilford, (1967)

Composantes	Définitions
Axe 1 : Opérations	**Ce sont les grands types d'activités ou de processus intellectuels ; travail que la personne fait sur l'information qu'il a perçue.**
Cognition	C'est une découverte, redécouverte ou identification d'une quantité d'information et sa compréhension.
Mémoire	Rétention et emmagasinage de l'information avec capacité de les utiliser ultérieurement.
Production divergente	Formulation de nouvelles informations variées à partir d'une information donnée.
Production convergente	Formulation de nouvelles informations uniques et logiques à partir d'une information donnée.
Évaluation	Décision ou formulation d'un jugement sur une quantité d'informations sur la base d'un critère préétabli.

Axe 2 : Contenus	**Ce sont les types ou classes d'informations à traiter**
Figural	Information de forme concrète, perçue par la mémoire sous la forme d'une image
Symbolique	Information sous forme de signes, tels que les lettre, les chiffres, les symboles, les codes etc.
Sémantique	Information sous forme de significations complexes d'enchainement de symboles (Mots ou énoncés verbaux).
Comportemental	Information strictement non-verbale où l'on transmet des attitudes, des émotions, des motivations, etc.
Axe 3 : Produits	**Les différentes formes que prend l'information chez l'apprenant et les différents niveaux d'arrangement de cette information une fois traitée.**
Unités:	Éléments d'information lorsque séparés ou isolés de leurs contextes.
Classes	Groupes d'unités ou groupes d'éléments d'informations selon leurs propriétés communes.
Relations	Contacts ou relations entre divers éléments d'informations (des figures, des énoncés etc.)
Systèmes	Assemblages structurés ou systèmes de relations entre les éléments d'informations
Transformations	Modification ou reformulation des différentes informations existantes et perçues
Implications	Conséquences d'une idée ou d'une action. Résultat d'une opération donnée.

***Adapté de** Ngijol, (2007)*

4. Le Modèle d'Apprentissage et de Développement Cognitif de Piaget (1975)

L'œuvre de Piaget représente un plus grand défi dans la perspective rationaliste. Son travail sur le développement de l'enfant doit se tenir sur un pied d'égalité avec celui de Freud. Seulement Piaget se concentrait sur les processus de développement cognitif, sur la nature de l'intelligence et comment elle se développe (Kolb, 1984). Piaget considère, alors, que ses études sur le développement des processus cognitifs chez l'enfant est la clé pour comprendre la nature des connaissances humaines.

La théorie de Piaget décrit la manière dont l'intelligence est formée par l'expérience. Pour lui, l'intelligence n'est pas une caractéristique interne innée mais se présente comme le produit de l'interaction entre la personne, ses actions et ses représentations et son environnement physique et socio-affectif stimulant.

Dans son ouvrage : « *l'équilibration des structures cognitives* », Piaget précise que le processus central par lequel les connaissances se construisent est le processus d'équilibration. Un fonctionnement cognitif se caractérise, alors, par une recherche constante d'équilibre entre les représentations mobilisées pour agir ou pour comprendre et le milieu dans lequel se trouve la personne en action (Minet, 2000 : 124). En effet, l'apprentissage passe par les différents stades de développement et est toujours lié à l'environnement ; Dans ce contexte, la capacité d'apprentissage d'un individu est, constamment, conditionnée par son aptitude à faire évoluer ses schèmes d'action au cours de ses interactions avec cet environnement. Le moteur de l'apprentissage se base, alors, sur les déséquilibres qui se manifestent lorsque l'individu repère des signaux ou des informations provenant de son environnement, ce qui le conduit à élaborer des interprétations qui mettent en cause sa compréhension et sa conception habituelle des évènements. Minet, (2000) le résume ainsi : « *le développement des connaissances est à chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles* ».

Si, pour Piaget, l'apprentissage et l'expérience vont de pair, il sera, bien évident que, l'apprentissage exige l'exposition des processus fondamentaux contenus dans la dialectique de l'assimilation et de l'accommodation, ce qui implique une transformation de l'expérience vécue par la réflexion dans et sur l'action (*cf*. figure ci-dessous).

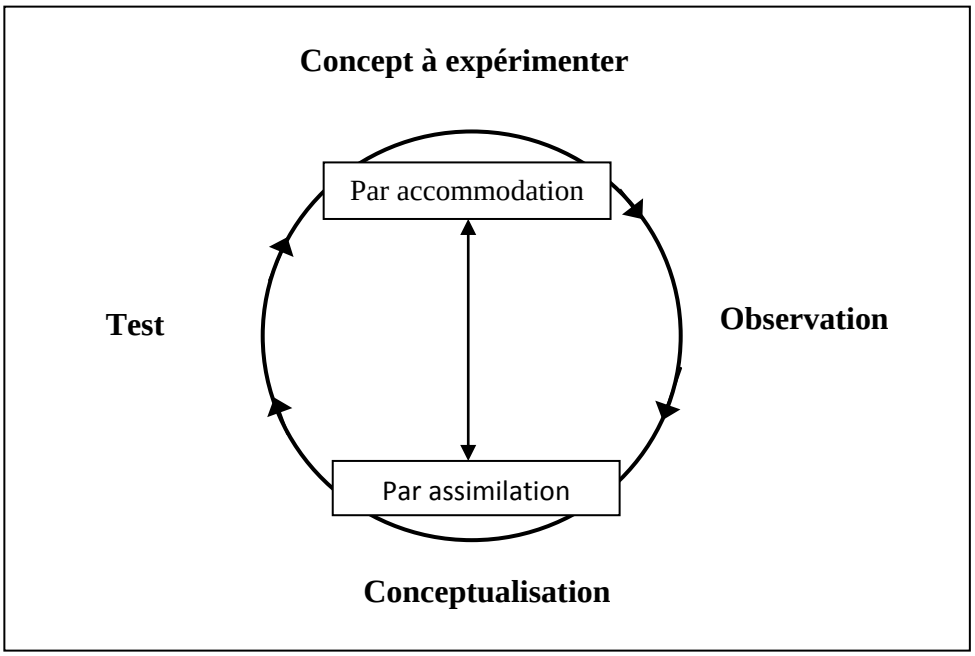


Figure 18: le modèle d'apprentissage et de développement cognitif de Piaget

Cette théorie de l'assimilation et de l'accommodation de Piaget (1975), pour qui l'expérience est vue comme un moyen d'apprentissage et d'adaptation dans le développement de l'intelligence, représente le cœur même du modèle d'apprentissage développé par Kolb (1984). Elle trouve son origine la définition de l'intelligence en tant qu'équilibre entre d'une part, le processus d'intégration d'observations sur le monde dans des concepts existants (assimilation) et, d'autre part, le processus d'adaptation de concepts de façon à ce qu'ils s'accordent avec le monde extérieur (accommodation).

L'assimilation repose sur le premier postulat selon lequel « *tout schème d'assimilation tend à s'alimenter, c'est-à-dire à s'incorporer les éléments extérieurs à lui et compatibles avec sa nature* » (Piaget, 1975 : 13). Il s'agit d'assimiler les nouvelles connaissances à celles déjà en place dans les structures cognitives. Minet, (2000 : 125) stipule que ce processus s'enclenche en même temps que l'activité de la personne sur son environnement et le définie comme étant « *le processus par lequel un élément du milieu, de l'environnement (un objet, un événement, une personne, un phénomène, etc.,) est reconnu grâce à une représentation déjà présente dans le système de représentation de l'acteur et sans que cette reconnaissance modifie (déséquilibre !) le système existant* ». Dans ce premier cas, Piaget (1970) a fait remarquer que « le « nouvel » apprentissage correspond à une expérience déjà vécue ». Pour lui il s'agit, donc, d'une répétition, d'un ré-ancrage d'une structure cognitive déjà existante.

Le second processus est l'accommodation. Il est complémentaire du premier et traduit l'idée selon laquelle l'assimilation doit tenir compte des spécificités des éléments à assimiler. L'accommodation repose sur le deuxième postulat selon lequel « tout schème d'assimilation est obligé de s'accommoder aux éléments qu'il assimile, c'est-à-dire de se modifier en fonction de leurs particularités » (Piaget., p13). Ce processus permet une transformation des activités cognitives afin de s'adapter aux nouvelles situations. Il traduit l'activité de transformation des représentations de la personne par le milieu. A ce niveau, une incorporation de toute nouvelle information issue l'environnement dans un système de représentation et de traitement de l'individu s'accompagne obligatoirement, à un moment donné, d'une transformation progressive de celui-ci en un nouveau système mieux adapté.

Dans ce second cas, la situation d'apprentissage, selon Piaget (1970), est inédite et ne produit aucun écho au sein des structures cognitives. Pour lui, c'est, dans cette situation que l'on peut véritablement parler d'apprentissage. Ainsi, dans une situation d'apprentissage, les deux processus d'assimilation et d'accommodation sont nécessaires pour que l'individu apprenne, conçoive et puisse s'adapter à son milieu.

C'est dans cette dynamique de l'assimilation et de l'accommodation qu'émergent de nouvelles connaissances qui résultent du processus de rééquilibration des structures cognitives de l'apprenant. Cette même rééquilibration conduit à un nouvel équilibre toujours instable suivant un rythme cyclique qui correspond à une amélioration et un développement permanents des connaissances de l'apprenant.

Section 3 : Le cadre conceptuel retenu : Le Modèle de Kolb (1984)

Plusieurs contributions ont été proposées par Kolb allant de la découverte d'une perspective intelligente sur l'apprentissage et le développement individuel aux techniques de l'éducation basée sur l'expérience : *« Experience-based education has become widely accepeted as a method of instruction in colleges and universities across the nation* » (Kolb, 1984 : 3). Kolb s'est, également, intéressé à l'étude du processus et des phases de l'apprentissage expérientiel. D'ailleurs sa modélisation est l'une des plus connues de ce phénomène. Nous l'adopterons comme modèle théorique de référence pour notre travail de recherche. Durant cette section, nous tacherons, d'ailleurs, d'apporter plus amples connaissances sur ce modèle, ses dimensions structurelles, les modes et styles d'apprentissage identifiés par cette théorie.

1.Présentation du Modèle d'Apprentissage Expérientiel de Kolb (1984)

Dans son ouvrage « *Experiential Learning* », David Kolb, un psychologue américain et un spécialiste du comportement organisationnel, a réuni en un seul schéma les différents modèles des chercheurs cités plus haut et dans lequel il articule la théorie d'apprentissage de Dewey, celle de Lewin en relation avec le changement social, le modèle de structure de l'intellect de Guilford et l'interaction par accommodation et assimilation de Piaget (Kolb, 1999). Tous ces modèles ont pour point commun l'importance du rôle joué par l'expérience.

Le modèle de Kolb ci-dessous est nommé « cercle de Kolb ». Il décrit alors les dimensions structurelles qui prédisent le processus d'apprentissage expérientiel et les différentes formes de connaissances qui en résultent. Ce modèle est, probablement, le modèle auquel on se réfère le plus souvent quand on traite l'apprentissage expérientiel et le processus de construction des connaissances.

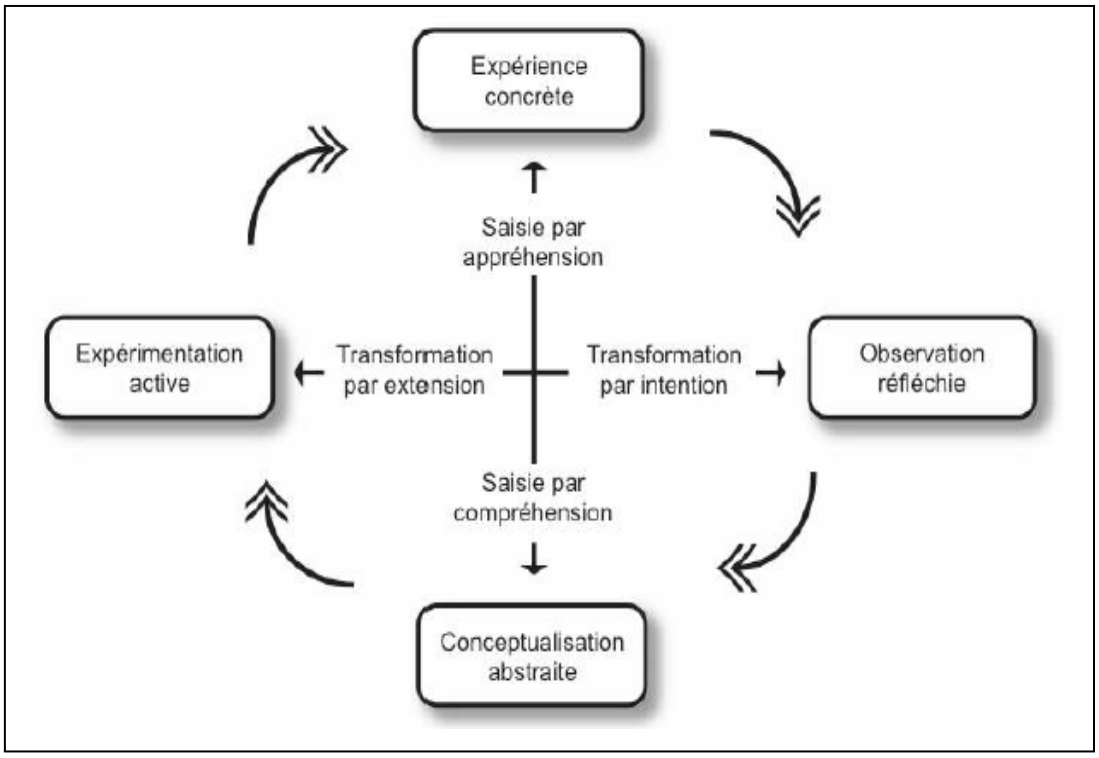


Figure 19: le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

A travers son modèle, Kolb (1984) définit l'apprentissage comme « le processus par lequel de la connaissance se crée à partir de la transformation de l'expérience » (:38). Comme la montre la figure ci-dessus, il s'agit d'un cycle de quatre étapes ou modes d'apprentissage reliés les uns avec autres et par pairs. Il débute par l'expérience concrète, se poursuit par l'observation réfléchie puis la conceptualisation abstraite et se termine par l'expérimentation

active. L'apprentissage expérientiel serait alors le produit de la double dialectique entre les deux axes de l'appréhension (la manière dont l'apprenant appréhende et saisie ses expériences) et de la transformation (la manière dont l'apprenant transforme ses expériences vécues).

2. Les modes d'apprentissage de l'individu

Dans son modèle, Kolb (1984) a cherché à caractériser les différents modes d'apprentissage des individus. Ces modes décrivent aussi bien l'aspect cognitif de la personne c'est-à-dire, la manière dont la personne réfléchit que l'aspect comportemental, c'est-à-dire, la manière dont elle agit. Décrivons, dans ce qui suit, ces différentes phases de l'apprentissage expérientiel :

2.1. L'expérience concrète

A ce stade, l'apprenant tend à se fier à ses intuitions et à ses émotions plus qu'à une approche rationnelle et systématique. Il est réceptif et fait preuve d'une ouverture d'esprit à de nouvelles expériences. Pour réussir cette phase d'apprentissage, l'individu doit être totalement impliqué dans une situation concrète et motivé à faire face à un problème et à le solutionner. L'individu apprend grâce aux échanges avec des relations personnelles.

2.2. L'observation réfléchie

Dans cette phase d'apprentissage, la personne examine les situations sous plusieurs angles. Il observe les actions et les réactions de son entourage. Elle analyse les faits et cherche le sens des choses. Elle prend son temps avant d'agir et apprend tout en écoutant et observant minutieusement avant de porter un jugement. Ce comportement lui permettra de recueillir les données pour comprendre la situation. L'expérience antérieure, actuelle, et même celle vécue par les autres, sont considérables à ce niveau d'apprentissage.

2.3. La conceptualisation abstraite

Cette phase de l'apprentissage expérientiel implique l'utilisation plutôt méthodique et logique par l'apprenant. Celui-ci se base sur des idées et des réflexions logiques pour résoudre le problème. Il a plutôt tendance à rationaliser les choses tout en les analysant. Tout le travail d'apprentissage de l'apprenant consiste alors à fonder ses actions sur des compréhensions purement intellectuelles des faits et des problèmes plutôt techniques plus que des affaires interpersonnelles et relationnelles. Pour ce faire, la personne émet des hypothèses, élabore des concepts, des règles et des théories qu'elle généralise à d'autres situations.

2.4. L'expérimentation active

Cette phase traduit l'esprit pratique de l'apprenant qui s'intéresse à l'aspect pratique tout en accordant de la valeur aux produits et aux résultats souhaités de sa démarche. A ce niveau, on apprend grâce à la possibilité de mettre en pratique ses idées dans de nouvelles situations concrètes et à la capacité que dispose l'apprenant à exécuter ses taches. La prise de risque constitue également un aspect comportemental de taille dans cette phase d'apprentissage.

3.Les dimensions structurelles de l'apprentissage expérientiel

Nous développons, maintenant, les axes horizontaux et verticaux du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb. Ces deux axes reposent sur des modes opposés d'apprentissage et sont la préhension et la transformation.

3.1. La préhension de l'expérience

La préhension représente l'axe vertical du modèle. On y trouve deux modes opposés : l'appréhension, lorsque l'apprenant se base sur l'expérience concrète, et la compréhension lorsqu'il se base sur la conceptualisation abstraite. Le premier mode de saisie de l'expérience (l'appréhension) s'effectue lorsque l'apprenant se base sur les caractéristiques concrètes et ses ressentis de l'expérience vécue. Dans ce premier cas, la perception est sensorielle et immédiate et la représentation qu'à l'apprenant de la réalité est intuitive. Dans le deuxième mode (la compréhension), la saisie de l'expérience s'effectue sur la base d'une conceptualisation abstraite qui privilégie une approche plutôt rationnelle analytique. Ce mode s'effectue lorsque l'apprenant se base sur ses représentations mentales et sur ses théories d'action pour saisir l'expérience.

Ces deux modes de saisie de l'expérience ; l'appréhension et la compréhension, comme le signale Emmanuel Kant, sont à la fois indépendants et complémentaires. Ils traduisent deux systèmes de rencontre avec l'expérience (l'information) qui consistent à penser les choses (système cognitif) et à les ressentir (système affectif) (Zajonc, 1980)

Kolb rapproche, même, ces deux modes au fonctionnement des deux hémisphères du cerveau qui remplissent des fonctions différentes mais complémentaires. Lorsque nos actions sont gérées par la partie droite du cerveau, le fonctionnement est concret, global, analogique, et synthétique et la saisie des informations se fait par appréhension. Lorsque la partie gauche du cerveau prédomine, nos pensées sont plutôt abstraites, symboliques, analytiques et verbales.

L'hémisphère droit serait consacré pour l'appréhension et l'hémisphère gauche serait, alors consacré pour la compréhension.

3.2. La transformation de l'expérience

L'apprentissage expérientiel est présenté comme un processus où l'expérience personnelle de l'apprenant se transforme en connaissances. L'idée centrale de la théorie de Kolb est que le fait d'apprendre (ou de connaitre) exige « *une saisie ou une représentation figurative de l'expérience, puis une certaine transformation de cette représentation* » (Kolb, 1984). L'étude de l'apprentissage expérientiel nous montre, ainsi, que cette transformation est loin d'être automatique. L'acquisition de nouvelles expériences et le développement de nouvelles connaissances représentent, plutôt, un processus où les expériences sont transformées en connaissances acquises par l'expérience (Kolb, 1984). En effet, Kolb, décrit les connaissances comme un processus transformationnel et qui sont, continuellement, créées et recréées et non comme une entité indépendante devant être acquise ou transmise (Holmqvist, 2000). Dans ce processus, l'apprentissage transforme l'expérience à la fois sous sa forme objective et subjective. Cependant, la question de savoir comment se transforment les expériences, et par conséquent les informations, en connaissances a été très peu discutée dans la littérature.

Dans le modèle de Kolb (*cf.* figure 19 ci-dessus), les dimensions relatives à la transformation de l'expérience sont exprimées sur l'axe horizontal du modèle et sont opposées. L'auteur explique que certaines personnes ont tendance à transformer leurs expériences via l'extension, ce qui signifie qu'ils apprennent en expérimentant activement leurs idées et leurs expériences dans le monde réel. D'autres transforment leurs expériences via l'intention en ayant une réflexion interne sur les différents attributs de leurs expériences et de leurs idées.

Pris dans un même ensemble ou un même modèle, Kolb démontre que ces deux dimensions de la saisie et de la transformation de l'expérience (l'information) résultent en quatre façons (préférences) différentes d'apprentissage et de création de connaissances. Corbett (2005 : 479-480) explique ce résultat ainsi : lorsqu'un individu saisit l'expérience grâce à l'appréhension (c'est-à-dire en se basant sur les sentiments et les faits ou la pratique) et la transforme à travers l'intention, (c'est-à-dire en observant et en réfléchissant), il crée des connaissances divergentes. Une expérience saisie à travers la compréhension (et la théorisation) et transformée par l'intention, crée des connaissances d'assimilation. Lorsqu'un un individu saisit l'expérience à travers la compréhension et la transforme par l'extension (c'est-à-dire par la pratique et l'application), il crée des connaissances convergentes. Enfin, lorsqu'on saisit

l'expérience grâce à l'appréhension et qu'on la transforme à travers l'extension, des connaissances d'accommodation en résultent.

Du point de vu de Minniti et Bygrave, (2001), le processus de transformation de l'expérience est censé suivre deux cheminements distincts en fonction de la manière dont on transforme ses expériences en connaissances. Ces auteurs ont étudié l'apprentissage des entrepreneurs et ont mis l'action sur le double rôle de l'expérience impliquant l'une ou l'autre des deux stratégies qu'un entrepreneur adopte pour prendre une décision ; il s'agit de l'exploitation ou de l'exploration. Dans le premier cas, les individus apprennent de leurs expériences en exploitant ce qui est déjà connu (anciennes certitudes) et en choisissant les mêmes actions ou celles qui sont étroitement liées à des actions déjà prises. Dans ce premier cas, « l'exploitation porte sur la création de fiabilité dans l'expérience, ce qui signifie que le comportement stable devient l'état dominant de l'apprenant » (Holmqvist, 2000). Dans le cas contraire, Politis (2005, p 408) indique que l'exploration porte, plutôt, sur la création de la variété dans une expérience ce qui implique que le changement de comportement devient l'état dominant dans cette situation d'apprentissage. L'auteur définie l'exploration comme une stratégie où « les individus apprennent de leurs expériences tout en explorant de nouvelles possibilités, y compris des questions portant sur le changement, l'expérimentation, la découverte et l'innovation ». Dans ce second cas, les apprenants peuvent choisir de nouvelles actions qui sont différentes de celles déjà prises.

4. L'inventaire des styles d'apprentissage

Alors qu'un apprentissage a été défini, par Kaplan & Kies, (1993), comme « un processus interne qui se réalise au moment où des changements observables et permanents prennent place », un style d'apprentissage a été, plutôt, décrit comme « la manière dont les personnes retiennent et assimilent les informations » (De Bello, 1990) ainsi que « l'approche préférée d'une personne pour le traitement des informations, la formation des idées et la prise de décision » (Kalsbeek, 1989). Ce concept est, donc, relié à la fois à un ensemble incluant des conduites et des stratégies (l'ensemble des caractéristiques personnelles biologiques et développementales) pour gérer et organiser ces informations (Dunn, Beaudry & Klavas, 1989 ; Dunn, 1984) ainsi qu'à la manière de mise en œuvre de ces conduites et stratégies (Page-Lamarche, 2004). Chou & Wangle (2000 : 358) ajoutent qu'un style d'apprentissage d'un individu est une partie de son style cognitif d'utilisation et d'acquisition des informations dans un environnement d'apprentissage.

Dans la littérature, différents modèles de style d'apprentissage ont été conçus ayant l'apprentissage expérientiel comme cadre de référence. Kolb (1974), a été le premier à avoir adopté une telle démarche et a influencé la construction d'autres modèles par la suite, tels que celui de Gregorc (1979), de McCarty (1981, 1987, 1997) et de Honey & Mumford (1986, 1992), présentés dans le tableau ci-dessous :

Auteurs	Date	Instrument	Styles D'apprentissage
David Kolb	1976 (1985)	Learning Style Inventory (LSI) Learning Style Inventory (LSI 2e édition) Répertoire des styles d'apprentissage (RSA)	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret- abstrait, action-réflexion. 1. style convergent (abstrait action); 2. style divergent (concret réflexion); 3. style assimilateur (abstrait- réflexion); 4. style accommodateur (concret- action).
Anthony Gregorc	1979	Gregorc Learning Style Delineator	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret- abstrait, séquentiel-aléatoire. 1. style concret-séquentiel; 2. style concret-aléatoire; 3. style abstrait-séquentiel; 4. style abstrait-aléatoire.
Bernice McCarthy	1981	4MAT System	Style d'apprentissage identifié à partir de quatre styles issus de la combinaison de deux dimensions bipolaires : concret/personnel - abstrait/culturel; action/essai - réflexion/connaissance: □ style 1: l'apprenant innovateur; □ style 2: l'apprenant analytique; □ style 3: l'apprenant de sens commun; □ style 4: l'apprenant dynamique.
Peter Honey Allan Mumford **(Fortin, Chevrier et Amyot)** **(Chevrier, Fortin, Théberge et Le Blanc)**	1986 (1992) (1997) (2000)	Learning Styles Questionnaire (LSQ) Learning Styles Questionnaire (LSQ-F) (adaptation française) Learning Styles Questionnaire (LSQ-Fa) (Adaptation française abrégée)	Profil déterminé à partir de quatre styles possibles : style actif, style réfléchi, style théoricien et style pragmatique.

Tableau 9 : Revue de la littérature sur les modèles de style d'apprentissage
Source : Chevrier, Fortin, Théberge, Le Blanc (2000) In Page-Lamarche, (2004)

Faisant suite à ses travaux portant sur l'apprentissage expérientiel, et dont nous avons choisi comme base théorique de notre recherche, Kolb développe un outil qui permet de positionner

un individu en fonction de sa propre façon d'apprendre par rapport aux idées et aux situations quotidiennes, c'est-à-dire qu'il a tendance à privilégier lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage. Quatre styles d'apprentissage expérientiel ont été identifiés de l'interaction entre les deux façons d'appréhender l'expérience et les deux façons de la transformer : le style divergent (concret - réfléchi), le style assimilateur (réfléchi - abstrait), le style convergent (abstrait - actif) et le style accommodateur (actif-concret).

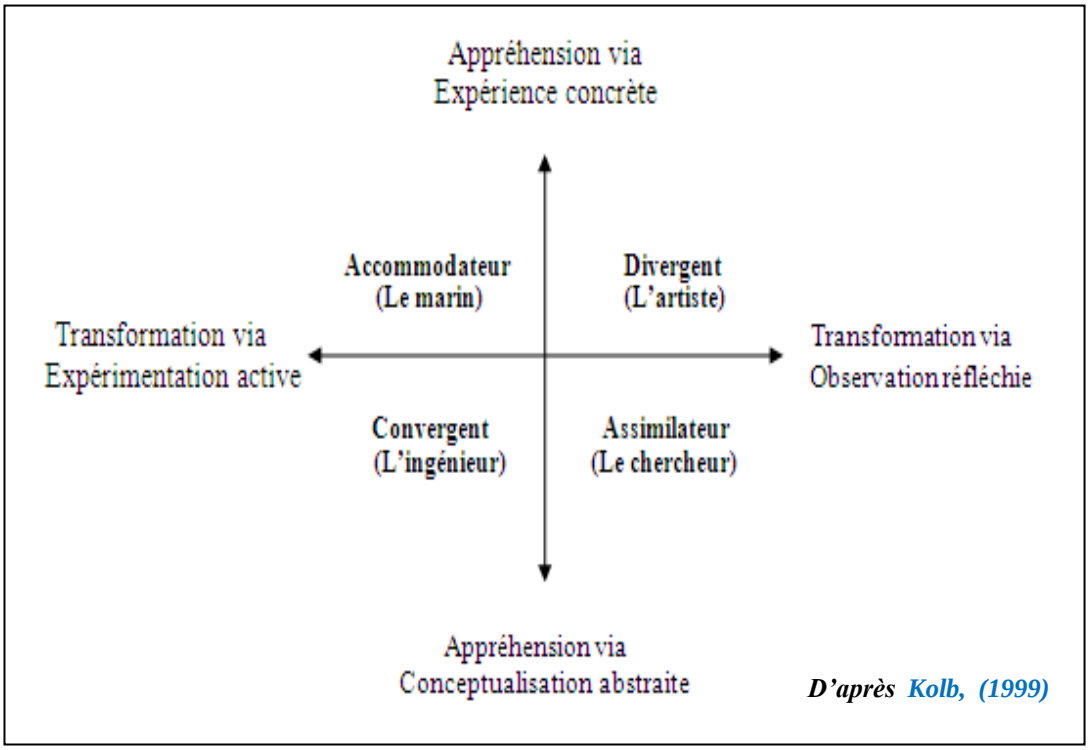


Figure 20 : Les quatre styles d'apprentissage

Chacun de ces styles correspond à une des quatre phases de l'apprentissage expérientiel. L'identification du style d'apprentissage d'un apprenant traduira, donc, sa préférence pour l'une de ces quatre étapes qui rythme l'apprentissage expérientiel. Ces styles d'apprentissage individuels, dont les caractéristiques sont détaillées dans le tableau suivant, permettent aux apprenants de choisir, au bon moment, les compétences intellectuelles, les connaissances requises, ainsi que la mémorisation et la résolution de problème Gagne (1984). Ils intègrent des stratégies affectives, comportementales, de perception ainsi que cognitives [Boyatzis & al, (1995)]. Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques de chacun des styles d'apprentissage de Kolb (1984).

	Accommodateur	Divergent	Convergent	Assimilateur
Qualités :	- Dynamique, - Il choisit les faits plutôt que la théorie; - Il s'adapte au changement; - impatient, - Il se sert des autres pour des idées; - la variété, - la flexibilité, - il est intuitif	- innovant - Inventif, - imaginatif; - Empathique; - Créatif; - Émotionnel; - social; - Personnellement impliqué	- Analytique - Il choisit les concepts plutôt que les individus; - La théorie plutôt que les faits; - Il critique; - La collecte d'informations	- Le sens commun - Il veut être efficace; - Il choisit les choses plutôt que les individus; - Pratique; - Il met les points d'interrogation
Forces :	- Faire des choses; - Leader; - Prise de risque	- Génération des idées; - Travailler avec des personnes; - Identification des problèmes	- Modélisation; - Planification; - Définition des problèmes ; - Développement des théories	- Résolution de problèmes; - L'expérimentation des théories sur la pratique; - La prise de décision
Faiblesses :	- Faire des activités inutiles; - Impatient	- Hésitant	- Aucune application pratique; - Nombreuses critiques	- Résoudre le faux problème
Goûts, préférences :	- Les relations en tête-à-tête	- Une affaire personnelle	- Un accompagnement spécialisé	- Un plaisir, - Un accompagnement pratique
Objectifs :	- Réaliser les choses	- Être impliqué dans des questions importantes	- La confirmation; - La reconnaissance de la capacité intellectuelle	- L'application pratique
Motivation :	- Les résultats	- La curiosité; - La passion	- L'expertise; - Les Connaissances	- Les Problèmes
Apprentissage par :	- Se débrouiller; - Les faits	- L'écoute ; - L'assimilation; - La discussion	- La réflexion à des idées;	- Tester les théories; - Questionnement; - Les faits
Education par :	- L'encouragement	- La motivation - La recherche des causes / raisons de ses propres actions	- Le partage des informations; - Raconter	- Demander - La facilitation

Tableau 10: les styles d'apprentissage individuels
Source: Van Aggelen & Van de Stolpe, (2001)

Le style divergent (l'artiste) est orienté vers l'expérience concrète et l'observation réfléchie. Il est efficace dans les solutions concrètes selon plusieurs perspectives. Il privilégie les relations interpersonnelles et est capable de s'engager dans une situation, de réfléchir à ses expériences vécues et à les analyser sous plusieurs angles.

Le style assimilateur (le chercheur) est orienté vers l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite. Il assimile ses expériences d'apprentissage par un large nombre d'informations (des théories et des modèles) qu'il modélise systématiquement sous forme logique. Il cherche des explications à tout ce qui l'entoure en appuyant par des analyses. Il est donc orienté plus vers les idées et concepts abstraits que les relations et les actions qu'elles engagent.

Le style convergent (l'ingénieur) traduit un style d'apprentissage orienté vers la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. L'ingénieur a tendance à adopter des démarches structurées pour résoudre des problèmes techniques par la mise en pratique des notions théoriques qu'il vérifie, en permanence, l'efficacité et l'utilité.

Le style accommodateur (le marin) exprime des préférences d'apprentissage qui relèvent à la fois de l'expérimentation active et de l'expérience concrète. Ce style caractérise une personne de terrain qui aime l'action, la découverte, la prise de décision et la résolution immédiate des problèmes. Pour le faire, il met, donc, en pratique ses idées conçues. Ce style traduit une grande accommodation et adaptation aux informations et les situations nouvelles. Il apprend par essai et par erreur tout en faisant. Son agir prend le dessus sur sa réflexion. Il apprécie le travail de collaboration et l'échanges d'opinions et de réactions.

Pour avoir une vision plus complète et pour mieux cerner le phénomène d'apprentissage expérientiel, il nous a semblé opportun d'élargir les connaissances sur les différents résultats d'apprentissage expérientiel ainsi que les changements de comportement qui en découlent. Ceux-ci seront traités au cours de la quatrième et dernière section de ce chapitre.

Section 4 : Les Résultats d'Apprentissage Expérientiel

Toute discussion sur l'apprentissage expérientiel est confrontée à une tâche un peu difficile qui est celle de tenter de décrire ou de définir ce que l'apprentissage expérientiel implique. Une manière d'accomplir cette tâche consiste, alors, en l'élaboration des principaux résultats liés au processus d'apprentissage expérientiel qui ont été identifiés dans les recherches récentes.

En effet, l'apprentissage, définie comme « *le processus de création des connaissances basé sur la transformation de l'expérience* » (Kolb, 1984), a été considéré comme un concept à multiples facettes et implique plusieurs résultats d'apprentissage. Gagne, (1984); Krathwohl, Bloom, & Masia, (1964) ; Kraiger, Ford, & Salas, (1993); ont signalé la nécessité d'une classification conceptuelle de l'apprentissage fondée sur cette perspective multidimensionnelle et d'un examen des résultats d'apprentissage affectifs, de connaissances et basés sur les capacités.

Dans notre recherche nous nous sommes alors, basés sur les travaux de Kraiger & alliés, (1993) qui ont proposé trois grandes catégories de résultats d'apprentissage: les résultats d'apprentissage affectifs, les résultats de connaissances et les résultats d'apprentissage basés sur les capacités (voir figure ci-dessous). Ces résultats nous renvoient vers le référentiel de compétences qui détaille ce que doit savoir, maitriser et apprendre un individu afin d'accomplir sa mission, à savoir ; les connaissances, le savoir faire, les qualités et aptitudes requises (Gilbert, 2005 : 1), on parle alors du triptyque savoirs, savoir-faire et savoir-être (Katz, 1974) qui renforce l'idée admise par Le Boterf (1993) selon la quelle « le professionnalisme et la compétence résultent non seulement d'un savoir agir (formation, entraînement, boucles d'apprentissage…), mais également d'un pouvoir agir (contexte facilitateur, réseaux) et d'un vouloir agir (image positive de soi, confiance en soi et engagement personnel donnant sens à ses activités) ».

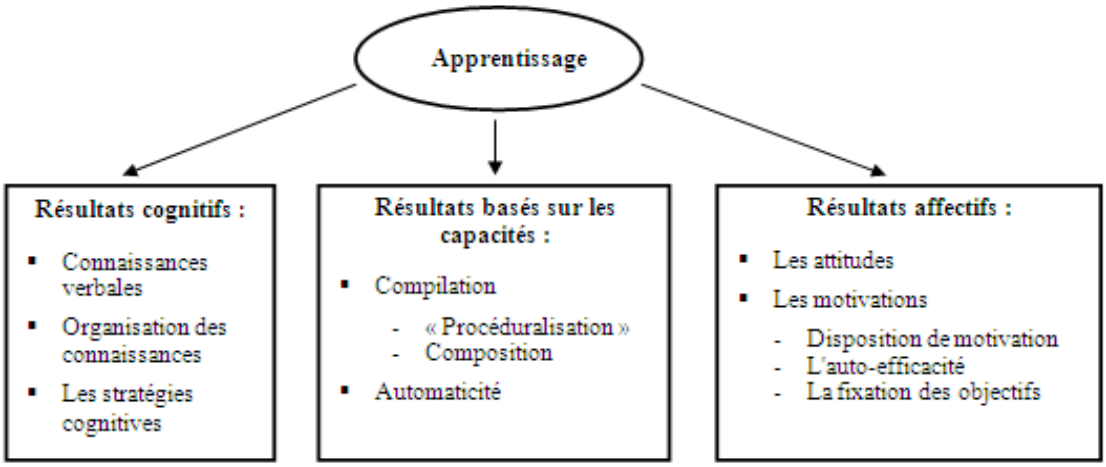


Figure 21: Une classification préliminaire des résultats d'apprentissage
D'après Kraiger, K. & alliés, (1993) :312

1. Les Résultats affectifs de l'Apprentissage Expérientiel

Dans cette catégorie, Kraiger & alliés. (1993), ont placé tous les résultats d'apprentissage qui ne sont ni cognitifs ni basés sur les capacités. Les résultats affectifs d'apprentissage sont généralement de deux types : ceux qui ciblent les attitudes ou les préférences comme objet de changement et ceux dans lesquels les tendances de motivation représentent une cible indirecte de changements. Ce type de résultats fait référence aux changements de « *motivations* » et des « *attitudes* » de l'apprenant résultant de son expérience d'apprentissage. La motivation se réfère au « *degré auquel les apprenants s'attachent à appliquer les connaissances qu'ils ont acquises* » (Sitzmann & al. 2008) alors que l'attitude constitue « *un état interne qui influence le choix de l'action personnelle* » (Gagne, 1984).

Les résultats de motivation réunissent trois concepts clés: les dispositions de motivation, l'auto-efficacité et la fixation des objectifs (Kraiger & al, 1993). En effet, la recherche sur les traits de disposition et plus précisément, la relation entre la motivation dans les contextes d'apprentissage et la personnalité ainsi que d'autres caractéristiques individuelles, relève l'impact important des facteurs de disposition sur le profil de motivation que dispose chaque individu pour l'amélioration de sa tâche à travers l'apprentissage.

Un sentiment *« d'auto-efficacité »* représente, également, les changements en termes de motivation. Une amélioration du niveau d'auto-efficacité traduit bien une activité d'apprentissage. Ce concept émane de la théorie de l'apprentissage social et est définit comme étant « *le sentiment qu'a la personne d'être capable d'effectuer un ensemble spécifique d'actions* » (Bandura, 1997). Kraiger & alliés. (1993) impliquent également, le rôle « *des objectifs* » et « *la fixation des objectifs* » dans les processus de motivation (Locke & Latham, 1990; Naylor, Pritchard & Ilgen, 1980). En effet, La fixation des objectifs est considérée comme un facteur important influençant le transfert des comportements acquis par l'apprentissage au contexte du travail (Baldwin & Ford, 1988; Wexley & Baldwin, 1986). Les mécanismes supposés opérer à travers la fixation des objectifs sont ceux aussi qui caractérisent un comportement motivé. Il s'agit de l'orientation, la stimulation, et la persistance de l'effort (Locke & Latham, 1990).

2.Les résultats de connaissances de l'apprentissage expérientiel

Un apprentissage expérientiel est « *un processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience*» (Kolb, 1984 : 38). Cet apprentissage est considéré comme

étant réalisé lorsque ces expériences changent le domaine de connaissances personnelles, par exemple, l'acquisition de nouvelles connaissances ou le développement d'un modèle mentale plus sophistiqué pour des sujets spécifiques (Kraiger & al, 1993). Une perspective ou orientation d'apprentissage cognitive doit, donc, mettre l'accent non seulement sur les états statiques et actuels des connaissances des apprenants, mais aussi, sur les processus dynamiques d'acquisition, d'organisation et d'application de ces connaissances.

3. Les résultats d'apprentissage expérientiel basés sur les capacités

Cette catégorie de résultats d'apprentissage concerne le développement des capacités techniques ou motrices. Les caractéristiques du développement de ces capacités incluent : une orientation vers un objectif et un enchainement de comportements d'une manière séquentiellement et hiérarchiquement organisée (Weiss, 1990).

A ce niveau d'apprentissage, certains auteurs tels que ; Anderson, (1982); Fitts & Posner, (1967), indiquent qu'une revue des théories du développement des capacités postule l'existence de trois étapes : (a) l'acquisition initiale des capacités, (b) la compilation des capacités (b) et l'automaticité des capacités.

L'acquisition initiale des capacités implique « *le passage d'une connaissance déclarative à une connaissance de nature procédurale* » (Neves & Anderson, 1981). Cette dernière permet la reproduction de comportements professionnels et qualifiés. *La compilation des capacités* s'effectue par une pratique continue et permanente que l'apprenant maintient suite à ses premiers succès de reproduire ses comportements professionnels en question. Avec une *automaticité* ultérieure, les individus non seulement effectuent les tâches rapidement mais sont capables aussi de maintenir un traitement parallèle plutôt que successif des activités (Shiffrin & Dumais, 1981). A ce niveau, les individus sont plus susceptibles de détecter les situations appropriées pour l'utilisation de leurs capacités (Gagne, 1986) et de définir et de personnaliser les actes qualifiés (Kraiger & alliés, 1993 : 316).

Notre recherche retiendra les résultats d'apprentissage émanant des deux phases de compilation et d'automaticité car ces deux étapes, selon Kraiger & alliés, (1993), représentent les plus hauts niveaux de développement des capacités et qui représentent, souvent, les résultats recherchés des activités d'apprentissage axées sur les capacités.

4. L'évaluation de l'apprentissage expérientiel : le changement de comportements

Notre thèse est dans le domaine d'apprentissage et plus particulièrement l'apprentissage expérientiel. Elle traite une problématique pour la quelle il est nécessaire, voir indispensable, de mettre en œuvre une analyse qui associe les démarches en termes de processus de développement de compétences et de capacités de l'apprenant et les approches de type comportemental qui cherche à évaluer ce processus d'apprentissage.

L'évaluation de l'apprentissage et, notamment, de l'apprentissage expérientiel est un champ de recherche largement investigué depuis que ce phénomène occupe une place fondamentale dans la performance de l'éducation dans le monde et plus récemment, l'éducation dans le domaine entrepreneurial. En effet, la question de savoir mais, encore, de comprendre comment les individus apprennent, a propulsé la curiosité ainsi que plusieurs initiatives de recherche en science de l'éducation. Ce champ de recherche intéresse aussi bien le monde académique ; les pédagogues et les psychologues, que le monde de l'entreprise et des organisations.

Même si la difficulté technique et les bases conceptuels d'évaluation des résultats d'apprentissage et des changements de comportements qui en suivent a été bien documentée dans la littérature (Pettigrew & alliés, 1988), il reste que l'un des modèles les plus influents et le plus utilisés pour l'évaluation de l'apprentissage et de la formation est le modèle proposé par Kirkpatrick (1976, 1987). Ce modèle devient même un référentiel théorique et industriel des communautés spécialistes en ressources humaines et en formation. Dans ce modèle, l'apprentissage est mesuré en examinant la mesure dans laquelle les apprenants ont acquis des principes, des éléments ou des capacités pertinentes et est conceptualisé comme étant, à la fois, le résultat des réactions positives liées à l'apprentissage et le déterminant des changements dans le comportement des apprenants (Alliger & Janak, 1989).

La théorie de Kirkpatrick (1976) a identifié quatre niveaux d'évaluation de l'apprentissage : les réactions des apprenants, l'apprentissage, le changement de comportements et les résultats organisationnels. Ces quatre niveaux d'évaluation sont liés d'une manière positive et causale.

Les réactions personnelles de l'apprenant suite à l'apprentissage expérientiel portent sur l'évaluation de sa satisfaction, de sa perception de l'intérêt que lui procure l'apprentissage, de son degré d'engagement et d'implication ainsi que de la pertinence de son expérience. Ses réactions concernent aussi le niveau d'effort requis pour tirer profit de l'apprentissage et la

perception des nouvelles possibilités pour l'application et la mise en pratique des compétences acquises.

L'apprentissage, en tant que deuxième niveau d'évaluation, est la mesure de développement des connaissances ou des capacités intellectuelles de l'apprenant tout au long du processus d'apprentissage expérientiel. Ce niveau d'évaluation répond à la question de savoir si l'apprenant a acquis les compétences et capacités requises par l'expérience et si cette dernière était enrichissante et porteuse de valeur ajoutée. Ce niveau permet d'évaluer l'état et le sens d'avancement et de changement chez l'apprenant.

Comme pour d'autres travaux, l'évaluation de l'apprentissage à travers le niveau de changement des comportements a également intéressé les travaux de Kirkpatrick. En effet, pendant des décennies, les spécialistes en psychologie pédagogique ont étudié le processus d'apprentissage et ont, donc, conclu qu'il peut être assimilé à (et se manifeste par) un changement de comportement (Hansen, 2000). Certains se sont, même, concentrés sur la recherche des méthodes et des cadres qui maximisent la réaction, l'apprentissage et le changement de comportement des apprenants (Tannenbaum & Yukl, 1992). Certains auteurs définissent même l'apprentissage comme « *tout changement de comportement permanent résultat de l'expérience* » (Lazaric & alliés, 1995 :7). Il est observé indirectement à travers le comportement (Thomas & Patten, 1974). Cette définition de l'apprentissage semble être compatible avec l'approche behavioriste fondée, exclusivement, sur le changement de comportements et avec l'approche cognitiviste qui cherche à privilégier les sources mentales qui justifient ces changements (Garrouste, 1999). Ici la notion d'expérience se voit être comme le résultat ou le produit d'une relation d'interaction entre l'apprenant et son environnement. De la même façon que « *quelque chose doit être faite avec l'expérience* » pour qu'il y'ait apprentissage ; il faut que « *quelque chose soit à transformer* », une réalité sur la quelle agir (Kerjean, 2006).

Dans son modèle, Kirkpatrick évalue le niveau auquel l'apprenant applique et met en œuvre son apprentissage pour changer ses comportements. Ce changement de comportements, qui intéresse plus particulièrement notre recherche, peut être immédiat ou dans le temps (Noiseux, 1998). Il dépend des situations et de la disposition de la personne pour utiliser ses capacités et ses connaissances afin d'améliorer leur performance au niveau personnel et professionnel. Ce troisième niveau traduit même la perception et les représentations qu'a l'apprenant du

changement de ses comportements et du niveau de ses connaissances et de ses capacités et même son aptitude à les transmettre aux autres.

Enfin, un dernier niveau d'évaluation de l'apprentissage consiste à évaluer les résultats au niveau de l'organisation et de l'environnement suite à l'amélioration de la performance de l'apprenant. Dans ce cas, les mesures en termes de résultats s'appuient sur des indicateurs clés de la performance de l'entreprise ou de l'organisation tels que : les quantités, les valeurs, les pourcentages, la rentabilité économique et financière et la rotation du personnel.

Même si la théorie de Kirkpatrick continue à représenter l'état de l'art de l'évaluation de l'apprentissage, son hypothèse d'existence de relations positives entre les réactions, l'apprentissage et les changements de comportements, a été, critiquée et remise en cause par des auteurs comme Alliger & alliés, (1997). Ce domaine manque toujours de recherches profondes sur les fondements de l'apprentissage expérientiel, les spécificités des changements qu'il engage et les outils et techniques appropriés qui permettent d'évaluer ses résultats. Ce travail de recherche que nous menons, sera une opportunité qui permettra de combler ce manque de la littérature sur l'évaluation et l'opérationnalisation des résultats d'apprentissage expérientiel d'une part et sur les moyens et outils de tester les changements de comportements qu'ils engendrent.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a fourni l'occasion de présenter ce que la littérature nous enseigne sur l'historique, la définition, ainsi que les modèles théoriques de l'apprentissage expérientiel. Cette revue nous a permis de mettre en exergue les approches et dimensions pédagogiques pouvant participer à éclairer le processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur dans le domaine entrepreneurial.

D'abord avec le modèle fondateur de Dewey puis Lewin, Piaget et autres, notre choix atterrit sur le modèle théorique le plus connu d'apprentissage expérientiel ; c'est celui de Kolb (1984). Kolb offre, alors, une première modélisation de l'apprentissage expérientiel qu'il définit comme un processus de transformation des expériences en connaissances. Son modèle se compose de quatre étapes et prouve que les individus apprennent principalement de leurs expériences, observations, conceptualisations ou réflexions et de leurs expérimentations. Nous pensons que le modèle de Kolb s'adapte, particulièrement, à la dynamique de l'accompagnateur qui se présente comme une personne de l'action et qui apprend par et dans

l'action et par ses expériences professionnelles. Le modèle de Kolb nous permettra, ainsi, de progresser dans la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur à partir de ses propres expériences en montrant comment se forment ses connaissances, ses attitudes et ses capacités.

Tout intérêt pour la théorie d'apprentissage expérientiel doit, également, s'étendre à la problématique de l'évaluation des réactions, de l'apprentissage, des résultats et, bien évidemment, des changements de comportements des apprenants. Le modèle de Kirkpatrick (1976) en est la meilleure illustration.

Nous avons, notamment, mis l'accent sur les lacunes que comporte la littérature au niveau du processus d'apprentissage expérientiel. Ce processus présente une absence de bases conceptuelles ainsi que des difficultés techniques d'identification, d'opérationnalisation et d'évaluation des résultats d'apprentissage et surtout des changements de comportements engendrés par l'apprentissage. Ces lacunes sont d'autant plus problématiques et critiques que les auteurs et chercheurs s'accordent pour reconnaitre l'importance du travail demandé et requis pour répondre à ces perspectives de recherche.

Nous avons, donc, tenté d'avancer sur ces nouvelles questions en nous intéressant à relier le domaine de l'éducation et le monde de l'entrepreneuriat et, plus particulièrement, l'accompagnement des projets de création d'entreprise, dans un modèle intégrateur inspiré du modèle de Kolb. Notre modèle de recherche, que nous présentons dans le chapitre suivant, vient appuyer la revue de la littérature sur l'apprentissage et les styles d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) et sur les capacités et habilités d'apprentissage (Boyatzis & Kolb, 1991). Il s'intéresse au fonctionnement de l'accompagnateur apprenant et tente alors de valider le modèle de Kolb tout en réunissant et en observant dans un même modèle conceptuel, les expériences, les représentations, les résultats d'apprentissage et les changements de comportement des accompagnateurs dans le contexte professionnel de l'accompagnement entrepreneurial.

Appréhendé dans sa dimension expérientielle qui caractérise tout apprentissage, notre modèle conceptuel tente de suivre l'accompagnateur dans le développement de ses compétences et de ses comportements dans un contexte mouvant et riche d'expériences qui est le Réseau Entreprendre. Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs y sont prises en compte.

Chapitre 3 : Proposition d'un Modèle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs

Introduction

Si notre visée est de comprendre la nature et l'impact des apprentissages des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ®, la manière dont ils se réalisent et changent leurs comportements, le rôle et le poids des expériences d'accompagnement qu'ils ont vécues sur le développement de leur personne et de leur profession, notre approche se veut être explicative permettant, ainsi, de créer une sorte de connexion et d'articulation théoriques entre les différents concepts de notre modèle conceptuel. La nature de ces liens ou hypothèses sera testée par la suite afin d'obtenir des éléments de réponse qui illustrent des corrélations montrant, clairement, l'évolution, dans un sens ou dans un autre, des niveaux d'apprentissage des accompagnateurs et de leurs comportements personnels et professionnels suite à l'acquisition, l'accumulation mais encore l'exploitation des expériences d'accompagnement.

Dans ce troisième chapitre, nous présentons le modèle conceptuel conçu de notre recherche. Celui-ci, ainsi que les variables qui le constituent, sont inspirés de notre revue de la littérature présentée dans les premiers chapitres de la thèse. Afin de garantir une meilleure clarté de notre objectif et afin d'éviter toute confusion avec d'autres appellations utilisées dans le domaine de l'entrepreneuriat, nous présentons la définition et acception applicables dans notre recherche à chacune de nos variables du modèle conceptuel proposé. Nous formulons, en même temps, les hypothèses reliant les variables et proposons le schéma du modèle à la fin de ce chapitre.

L'opérationnalisation détaillée, à travers les échelles de mesure ainsi que les items correspondants à chacun des concepts de base de notre modèle, sera spécifiée, plus tard, au premier chapitre de la partie empirique dédié à décrire le canevas du questionnaire employé pour l'enquête.

Section 1 : Définition et Acception des variables du modèle conceptuel et hypothèses de recherche

Sur la base des différents constats théoriques revus précédemment, nous proposerons notre modèle conceptuel qui réunit les concepts de base de notre recherche et qui constitue, en quelque sorte, une esquisse de la modélisation du cycle d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs liant, d'une part, leurs expériences d'accompagnement, leurs caractéristiques individuelles liées à l'apprentissage, y compris leurs postures d'accompagnement et styles d'apprentissage et, d'autre part, les différents résultats qui en découlent regroupés sous trois catégories (résultats affectifs, résultats de connaissances et résultats basés sur les capacités) ainsi que leurs changements de comportements individuels et organisationnels.

Le nombre d'hypothèses que nous développons dans le texte qui suit n'est pas définitif. Certaines hypothèses de notre recherche émergeront encore des traitements des données et, notamment, des analyses en composantes principes des items du questionnaire que nous effectuerons au cours de la partie empirique.

1.Les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage des accompagnateurs

1.1. Les expériences d'accompagnement

D'une manière générale, la participation active des individus dans certain contexte permettra de leur offrir de l'expérience. Notre modèle théorique s'inspire de la notion de l'expérience, dont le rôle a été souvent souligné par différentes recherches et qui semble, généralement, expliquer les apprentissages qui se réalisent dans le contexte entrepreneurial (Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Minniti & Bygrave, 2001; Reuber & Fischer, 1993; Sarasvathy, 2001 ; Sullivan, 2000). Cet intérêt implique l'importance accrue du processus complexe par lequel les individus apprennent de leurs expériences passées et présentes.

En effet, vivre une expérience, selon Hansen (2000), « *c'est vivre à travers quelque chose, agir, faire, respecter, subir les conséquences de, sentir et intérioriser quelque chose* ». Une expérience a était, donc, définie comme « *le fondement et le stimulus pour que l'apprentissage et les apprenants construisent activement leur propre expérience* » [Boud, Cohen & Walker (1993)].

1.1.1. L'accumulation et la variété des expériences d'accompagnement

Pour donner un cadre à la première variable de notre modèle, nous nous sommes référées aux résultats exposés par Nonaka (1994) montrant qu'outre l'accumulation et la variété des expériences, la haute qualité de ces expériences doit être prise en considération dans l'acquisition et le développement des connaissances dans un processus d'apprentissage expérientiel.

Étant donné l'importance des expériences pratiques dans la production des connaissances tacites des individus (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Patel, Arocha & Kaufman, 1999), Nonaka (1994) soutient l'idée que l'un des facteurs de génération et d'accumulation de ces connaissances est la variété de l'expérience d'un individu. Des connaissances obtenues à partir d'expériences basées sur des opérations routinières et des tâches monotones et répétitives auront tendance à diminuer au fil du temps et à atténuer la pensée créative et la formation de nouvelles connaissances.

Si on se place dans le contexte de notre recherche et, plus précisément, le champ de l'accompagnement entrepreneurial, plusieurs questions se posent sur le métier qu'exerce les accompagnants, les demandes et besoins qu'ils perçoivent de la part des porteurs des projets et la manière dont ils y répondent. Si la pratique d'accompagnement est largement dominée par le rôle du support et de soutien aux créateurs d'entreprises, ce qui la fructifie et l'enrichie c'est, particulièrement, l'apport des accompagnants en terme d'expérience et d'expertise.

Verzat & Gaujard (2009) affirment que le métier d'accompagnement s'apprend surtout par l'accumulation d'expériences et par le recul qui permet au professionnel de se forger une éthique. C'est en se questionnant sur ses propres pratiques et outils que l'accompagnant apprenne. Il est encore évident que les expériences doivent être diversifiées et variées. La variété des expériences implique un travail avec des porteurs de projet et sur des types de créations différentes, dans différents secteurs d'activité et de différentes tailles etc.

1.1.2. La qualité des expériences et de la relation d'accompagnement

Quelques recherches viennent confirmer l'idée que l'augmentation de la diversité ou la variété des expériences n'est pas suffisante en soi pour améliorer la qualité des connaissances si celles-ci s'avèrent incapables d'être intégrées ou utilisées pour créer une nouvelle perspective. Ce qui importe semble, entre autre, être la "*haute qualité*" de l'expérience qui pourrait impliquer la redéfinition complète de la nature d'une tache (Nonaka, 1994). Certains auteurs

soutiennent l'idée que les individus apprennent des succès comme des échecs (Minniti & Bygrave, 2001). Ces auteurs affirment que la combinaison des connaissances positives et négatives façonne les expériences des individus et détermine la séquence de leur choix.

Bien évidemment, le comportement et les compétences de l'accompagnateur dans les différentes pratiques sont indissociables de sa capacité à propulser, entretenir, écouter et s'ajuster à une dynamique d'interaction qui alimente le couple accompagnateur-accompagné. Tout le travail engagé au sein de cette relation entre deux acteurs diversifiés et ayant des logiques différentes (Letowski, 2005) vise la création d'une communication dialogique, une recherche méthodique et riche du sens, une construction d'une démarche active ; les quelles constituent les composantes fondamentales de l'accompagnement et du conseil (L'hotellier, 2001).

Dans notre recherche, afin de parvenir à une meilleure compréhension de la façon dont les accompagnateurs forment leurs concepts et leurs principes de l'expérience utilisée pour guider leurs comportements dans des situations nouvelles, nous avons choisi le modèle de l'apprentissage expérientiel développé par Kolb (1984), revu précédemment dans la partie théorique de ce travail. Ce modèle nous permettra de comprendre le processus d'apprentissage de l'accompagnateur à partir de ses propres expériences en montrant comment se forment et se développent ses connaissances, ses représentations et par conséquent, ses comportements.

Dans son modèle, Kolb (1984) a fait valoir que définir l'apprentissage en termes de changement dans le comportement est limitatif et caractérise mal le processus d'apprentissage. L'auteur définit l'apprentissage comme un processus d'adaptation humaine. « *C'est le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience* » (p. 38). Jarvis (1987 : 164)) ajoute à ce propos, qu' : «*...il n'existe du sens dans une situation donnée que lorsqu'on la relie à nos propres expériences* ». C'est ainsi qu'un processus d'apprentissage peut être décrit comme le résultat d'une séquence de choix entre les croyances et les actions, dont l'influence relative sur les décisions de l'individu augmente ou diminue au fur et à mesure que de nouvelles expériences auront lieu (Arthur, 1993; Bullard & Duffy, 1999 ; Dawid, 1996; Riechmann, 1999). Cette continuité d'expérience est considérée par Dewey (1938 : 44) comme « *une vérité puissante de l'existence humaine et au cœur même de la théorie d'apprentissage* ». L'auteur argumente que :

> « *Le principe de la continuité d'expérience signifie que chaque expérience prend à la fois quelque chose des expériences qui ont précédé et modifie en quelque sorte la*

qualité de celles qui viennent après…Comme l'individu passe d'une situation à une autre, son univers, son environnement, s'élargissent ou se rétrécissent. Il ne se trouve pas dans un autre monde, mais dans une partie ou aspect différent du même et unique monde. Ce qu'il a appris sur le chemin de connaissances et de compétences dans une situation devient un instrument de compréhension et de traitement efficace des situations qui suivent. Ce processus se poursuit tant que la vie et l'apprentissage continuent ».

1.2. Les résultats d'apprentissage

Des recherches antérieures ont cherché à établir une relation précise entre les approches de l'apprentissage et un niveau élevé des résultats d'apprentissage (Trigwell & Prosser, 1991; Eley, 1992) qui intègrent les changements de comportements, des savoirs, des habiletés et des attitudes (Boyd & Apps, 1980). Mack (1995) considère que l'apprentissage produit la connaissance et la compétence à travers la chaine de transformation des données. Cette distinction du type de contenu de l'apprentissage révèle et explique les différents niveaux d'apprentissage mis en évidence par plusieurs auteurs.

Plus récemment, dans le but de compléter la recherche existante sur les styles d'apprentissage génériques, Kok-Yee NG & al (2009) ont cherché à intégrer la recherche sur l'apprentissage expérientiel et l'intelligence culturelle en proposant un modèle de processus qui se concentre sur la manière dont les leaders traduisent leurs expériences internationales en résultats d'apprentissage cruciaux pour le développement du leadership mondial. Plus précisément et étant donné le contexte international, les auteurs ont proposé que l'intelligence culturelle représente une série importante de capacités d'apprentissage qui améliore la mesure dans laquelle les individus traduisent leur expérience internationale en résultats d'apprentissage à travers les processus d'apprentissage expérientiel relatifs à l'expérience, la réflexion, d'observation et d'expérimentation.

Dans le cas du tutorat, par exemple, Paul (2004 : 39) signale que cette pratique exige une constellation de savoir-faire, attitudes (savoir-être) et connaissances (savoirs), directement adaptées aux besoins des personnes qu'ils ont la charge d'accompagner. Selon cet auteur, l'accompagnement procède par l'accouplement entre l'ingénierie (renvoyant à une conception technique anticipée et à une instrumentation identifiée) et l'ingéniosité (comme habileté du professionnel) qui s'éprouve chemin faisant (Paul, 2004 : 158). Cette approche rejoint celle de Habermas (1987) qui distingue deux domaines d'agir : l'agir « instrumental », orienté vers

l'efficacité de l'action et l'agir « communicationnel » orienté vers l'intercompréhension au sens d'une compréhension rationnelle intersubjective des discours et des actes.

A ce niveau nous mesurons aux termes de Paul (2004 : 205), une volonté d'autonomie et un sentiment de compétence de l'accompagnateur qui résulte de la perception d'être à l'origine de ses propres actions, par la créativité, la responsabilité et un comportement équilibré. Sur la base de ces exemples de recherche, nous élaborons notre première hypothèse principale :

Hypothèse 1 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement les résultats d'apprentissage des accompagnateurs.

1.2.1. Les résultats affectifs de l'apprentissage

Ces résultats d'apprentissage sont généralement de deux types : ceux qui ciblent les attitudes ou les préférences comme objet de changement et ceux dans lesquels les tendances de motivation représentent une cible indirecte de changements.

Selon Kraiger & al. (1993), les résultats affectifs d'apprentissage font référence aux changements de motivations et des attitudes de l'apprenant comme résultat de son expérience d'apprentissage.

1.2.1.1. Les attitudes des accompagnateurs

Gagne (1984) a inclut les attitudes parmi les résultats d'apprentissage. En effet, celles-ci peuvent déterminer le comportement ou les performances, elles peuvent être influencées et peuvent, donc, subir des changements ou des modifications. Cet auteur a définit une attitude comme étant un état interne qui influence le choix de l'action personnelle.

L'apprentissage expérientiel est considéré comme un moyen d'acquérir des connaissances par l'action et le sentiment, il crée une compréhension émotionnelle et des changements permanents des capacités et des attitudes (Campbell & alliés, 1970).

Dans son étude qui se focalise sur l'identification de toutes les variables que les chercheurs présument être influencées ou améliorées par l'apprentissage expérientiel, Gosenpud. J (1990) déduit que ces variables incluent l'apprentissage cognitif, le changement de comportement, le développement des capacités et le changement des attitudes. L'auteur a résumé les études qui évaluent l'apprentissage expérientiel. Chacune de ces études compare l'apprentissage par l'expérience avec d'autres pédagogies sur certains critères ou montre le changement dans

certains critères avant et après la mise en place d'une pédagogie expérientielle. 19 articles utilisant les changements des attitudes comme critère ou variable dépendante de l'apprentissage expérientiel ont été revus. Cette revue nous permettra de supposer l'hypothèse suivante ainsi que les sous hypothèses qui y sont relatives :

Hypothèse	
Hypothèse 1. 1 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Hypothèse 1.1.1**: L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 1.1.2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 1.1.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le changement de leurs attitudes.
	Hypothèse 1.1.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le changement de leurs attitudes.

1.2.1.2. Les motivations des accompagnateurs

Les tendances motivationnelles constituent le second type de résultats affectifs d'un apprentissage expérientiel. En effet, Kraiger & al. (1993) signalent que ces derniers réfèrent aux changements dans la motivation et les attitudes de l'apprenant comme résultat de son apprentissage par l'expérience. Bien que l'objectif principal soit celui de construire l'ensemble des capacités et compétences individuelles, les changements de motivation sont, tout de même, espérées.

Selon Sitzmann & alliés. (2008), la motivation se réfère au degré auquel les apprenants s'attachent à appliquer les connaissances qu'ils ont acquises. Pour Kolb (1984), l'apprentissage est un processus de confrontation et de résolution de conflits. L'expérience doit être judicieusement choisie afin d'être vécue comme un problème à résoudre en relation étroite avec la réalité quotidienne de l'apprenant (Étienne, 1986). Elle doit stimuler la pensée de l'apprenant qui s'engage et s'implique profondément dans l'action (Bernard, Cyr & Fontaine, 1981). Cet engagement personnel entraîne et se trouve au cœur même d'une certaine motivation intrinsèque qui nait de la participation active. L'apprenant doit résoudre le problème par lui-même. L'effort fourni génère un sentiment d'accomplissement et améliore la capacité de rétention des apprentissages (Guitard 1996 : 254).

Dans sa revue de la littérature, Kraiger & alliés (1993) ont discuté de trois résultats de motivation qui peuvent être des objectifs secondaires de formation: (1) les dispositions de motivation, (2) l'auto efficacité, et (3) la fixation des objectifs.

- **Les expériences d'accompagnement et les dispositions de motivation des accompagnateurs**

Peu d'études ont été faites pour étudier les traits de disposition et plus précisément, celles qui cherchent à lier la motivation dans les contextes d'apprentissage avec la personnalité ainsi que d'autres caractéristiques individuelles. Par exemple, dans leur étude qui porte sur les facteurs qui influencent la motivation et, par conséquent, améliorent la réalisation des tâches à travers l'apprentissage, Sharon, S. Naquin, et al, (2002) ont signalé l'absence d'un modèle expliquant les influences de la variable de disposition sur la motivation d'un employé afin d'améliorer son travail à travers l'apprentissage. Les résultats de leur étude suggèrent que la motivation est fortement influencée par des facteurs de disposition et que chaque individu dispose d'un profil de motivation pour l'amélioration du travail à travers l'apprentissage et qui est affecté par la variable de disposition. Ce modèle en question est basé principalement sur quatre facteurs: l'affectivité positive, la conscience, l'extraversion et l'agrément.

Les approches expérientielles de l'apprentissage se concentrent sur la manière dont les individus acquièrent et transforment les nouvelles expériences et la manière dont ces expériences entrainent un plus grand sentiment de satisfaction, de motivation, ou de développement (Heron, 1992; Kolb, 1984; Nonaka, 1994; Reason, 1994; Torbert, 1972). La particularité de ces approches est que l'expérience de l'apprenant occupe une place centrale. Cette expérience peut comprendre des événements passés dans la vie de l'apprenant, des événements actuels de la vie courante, ou ceux découlant de la participation de l'apprenant dans des activités d'éducation et de formation. Nous pouvons donc, déduire l'hypothèse suivante ainsi que les sous hypothèses qui y sont liées:

Hypothèse	
Hypothèse 1. 2 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Hypothèse 1.2.1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.
	Hypothèse 1.2.2 : La variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.
	Hypothèse 1.2.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le changement de disposition de leur motivation d'accompagnement.
	Hypothèse 1.2.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de leur motivation d'accompagnement.

- **Les expériences d'accompagnement et l'auto-efficacité des accompagnateurs**

L'auto-efficacité a été l'objet de recherches considérables dans des disciplines psychologiques. Selon Kraiger & alliés, (1993), ce concept se révèle prometteur d'une mesure de l'apprentissage en situation de formation.

En effet, l'auto-efficacité est le sentiment qu'a la personne d'être capable d'effectuer un ensemble spécifique d'actions (Bandura, 1997). L'auteur suggère que les individus qui sont plus confiants dans leur capacité à accomplir une tâche particulière sont plus susceptibles d'engager des efforts de persévérer dans leurs efforts et d'être plus performants. Selon Kraiger et al. (1993), une amélioration du niveau d'auto-efficacité liée à une tâche spécifique constitue un indicateur immédiat et puissant qu'un apprentissage a eu lieu. Gist & Mitchell (1992) ajoutent que l'information et le feedback obtenus grâce aux expériences concrètes renforcent l'auto-efficacité et donc les résultats affectifs d'apprentissage.

L'auto-efficacité émane de la théorie de l'apprentissage social. La recherche a montré que la performance au travail est associée à l'auto-efficacité dans l'apprentissage et la réussite (Campbell & Hackett, 1986). En management de l'éducation, des chercheurs comme Larsen, (2004); McCarthy & McCarthy, (2006) considèrent l'apprentissage expérientiel comme une sous-approche efficace de l'action d'apprentissage, en effet, l'apprentissage expérientiel contribue à expliquer et développer l'auto efficacité (Bandura, 1977), qui est une compétence essentielle en entrepreneuriat. Il a été noté par Bandura (1991) que l'expérience personnelle est le facteur le plus important qui influence le développement de l'auto-efficacité. Cependant, ce qui est considéré comme expérience dans le contexte d'apprentissage expérientiel n'est pas si simple. Nous formulons ainsi l'hypothèse suivante et les sous hypothèses qui y sont relatives:

Hypothèse	
Hypothèse 1. 3 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Hypothèse 1. 3. 1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.
	Hypothèse 1. 3. 2 : La variété des expériences d'accompagnement affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.
	Hypothèse 1. 3. 3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité.
	Hypothèse 1. 3. 4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité.

- **Les expériences d'accompagnement et l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial**

La théorie de la fixation des objectifs a été formulée en se basant sur la proposition de Ryan (1970) qui stipule que des objectifs conscients sont susceptibles d'influencer l'action. Un objectif est l'objet ou le but d'une action, par exemple, atteindre un niveau précis de compétence, généralement, dans un délai déterminé (Locke & alliés, 2002).

Les progrès réalisés dans la compréhension des différences individuelles ont suscité des appels à de nouvelles recherches sur le rôle de la personnalité en ce qui concerne la fixation des objectifs et l'exécution des tâches (Austin & Klein, 1996; Kanfer & Heggestad, 1999).

Ainsi, un grand nombre de recherches ont impliqué le rôle des objectifs et la fixation des objectifs dans les processus de motivation (par exemple, Locke & Latham, 1990; Naylor, Pritchard, & Ilgen, 1980).

Dans leur étude, Klein & alliés, (2006b) ont examiné les effets de médiation de deux processus d'autorégulation relatifs à la fixation des objectifs (la difficulté de se fixer les objectifs et l'engagement envers ces objectifs) sur la relation qui lie trois traits de personnalité (la Conscience, l'ouverture à l'expérience et l'orientation vers un objectif d'apprentissage) avec la performance dans un contexte d'apprentissage. Ces trois variables de personnalité ont été choisies sur la base de leur influence probable sur les processus de fixation des objectifs. Outre l'ouverture à l'expérience, ces auteurs incluent l'orientation vers l'objectif d'apprentissage qui reflète plus le coté sociocognitif de la personnalité (Zweig & Webster, 2004). Les orientations vers un objectif d'apprentissage représentent les tendances au développement et à la démonstration des capacités personnelles dans des situations de réalisation et d'accomplissement (VandeWalle, 1999). Les individus ayant un niveau élevé d'orientation vers l'objectif d'apprentissage se concentrent sur l'apprentissage, l'acquisition et le développement des compétences, l'apprentissage par l'expérience et la mise en avant d'un sentiment de maîtrise fondé sur les normes personnelles (Ames, 1992; Dweck, 1986; VandeWalle & alliés, 2001). Ces auteurs argumentent leur choix de l'orientation vers l'objectif d'apprentissage parmi les variables qui influencent les processus de fixation des objectifs puisque les manifestations comportementales de ce trait incluent la recherche de défis, l'effort envers l'accomplissement des objectifs et la persistance pour faire face aux obstacles (Dweck, 1986). La fixation des objectifs est considérée alors comme un facteur important influençant le transfert des comportements acquis par l'apprentissage au contexte

du travail (Baldwin & Ford, 1988; Wexley & Baldwin, 1986). Nous pouvons ainsi, proposer l'hypothèse suivante ainsi que les sous hypothèses qui y sont liées:

Hypothèse	
Hypothèse 1. 4 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Hypothèse 1. 4. 1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 1. 4. 2 : La variété des expériences d'accompagnement affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 1. 4. 3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement.
	Hypothèse 1. 4. 4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement.

1.2.2. Les résultats de connaissances

Probablement, le meilleur travail de synthèse connu sur l'apprentissage expérientiel est celui de Kolb (1984 : 38), qui propose la définition suivante de l'apprentissage expérientiel: « l'apprentissage [Expérientiel] est le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience». Cette définition met l'accent sur plusieurs aspects cruciaux du processus d'apprentissage tel que conçu d'un point de vue expérientiel. Le premier aspect consiste à insister sur l'importance du processus d'adaptation et d'apprentissage par opposition au contenu ou aux résultats. Le deuxième aspect est que les connaissances représentent un processus transformationnel ; étant continuellement créées et recréées, et non une entité indépendante qui devrait être acquise ou transmise. Le troisième aspect suppose que l'apprentissage transforme l'expérience à la fois dans ses formes objectives que subjectives. Enfin, afin de comprendre l'apprentissage, nous devons comprendre la nature des connaissances et vice versa. (p. 38).

Dans son papier destiné à fournir un cadre conceptuel pour la recherche sur les différences et similitudes de l'apprentissage effectué par les individus, les groupes et les organisations, Nonaka (1994 : 21) considère que le promoteur dans le processus de création de connaissances organisationnelles est l'individu. Les individus accumulent des connaissances tacites à travers l'expérience active. Celles-ci sont souvent considérées comme le produit de l'apprentissage par l'expérience qui influence la performance dans des contextes du monde réel (Nonaka & Takeuchi, 1995 ; Patel & al, 1999). La qualité de ces connaissances tacites est influencée par deux facteurs importants. Le premier facteur est la "variété" de l'expérience de l'individu. Si cette expérience est limitée à des opérations de routine, la quantité des

connaissances tacites obtenues de ces tâches monotones et répétitives aura tendance à diminuer au fil du temps. Ce qui atténue la pensée créative et la formation de nouvelles connaissances. Ces dernières représentent, alors, le résultat de la relation qui lie les dimensions de la routine quotidienne avec l'apprentissage actif et l'innovation.

Cependant, Nonaka (1994) stipule que l'augmentation de la diversité de l'expérience n'est pas suffisante en soi pour améliorer la qualité des connaissances tacites. En effet, si la personne trouve que ces différentes expériences sont complètement indépendantes, il y aura peu de chance qu'elles puissent être intégrées pour créer une nouvelle perspective. Ce qui importe, pour cet auteur, c'est la "*haute qualité*" de l'expérience qui pourrait, à l'occasion, impliquer la redéfinition complète de la nature d'un travail. Le deuxième facteur qui détermine la qualité des connaissances tacites représente les «*connaissances de l'expérience* ». L'essence des «connaissances de l'expérience» est l'incarnation des connaissances à travers un engagement personnel profond dans l'expérience concrète.

L'engagement dans l'expérience concrète désigne une auto-implication intentionnelle dans l'objet et la situation, ce qui transcende la distinction sujet-objet et donne, ainsi, accès à «*l'expérience pure*» (Nishida, 1960). A ce niveau, notre hypothèse sera la suivante :

Hypothèse 1.5 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'évolution des connaissances des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial

1.2.3. Les résultats basés sur les capacités

L'apprentissage est généralement défini comme « *un changement relativement permanent des connaissances ou des capacités produites par l'expérience* » (Weiss, 1990 : 172). Au niveau organisationnel, Baldwin & Ford, 1988 et Goldstein, 1993, par exemple, se sont intéressés à l'acquisition des connaissances et des capacités et à la rétention en fonction d'une certaine expérience de formation.

Cette catégorie de résultats d'apprentissage basés sur les capacités concerne le développement des capacités techniques ou motrices. Les caractéristiques du développement de ces capacités incluent : une orientation vers un objectif et un enchainement de comportements d'une manière séquentiellement et hiérarchiquement organisée (Weiss, 1990). Une orientation vers un objectif d'apprentissage (LGO), par exemple, a été caractérisée par des préférences de

développement des compétences par l'acquisition de nouvelles capacités et connaissances (VandeWalle et Cummings, 1997).

Selon Kraiger, Ford & Salas (1993), les résultats comportementaux ou basés sur les capacités comprennent des aptitudes psychomotrices qu'un individu peut acquérir durant une formation. La théorie ACT* de Anderson, J.[15] (Anderson, 1982) présente l'acquisition de connaissances et de capacités comme un modèle par étapes. En général, les théories du développement des capacités postulent l'existence de trois étapes : (a) l'acquisition initiale des capacités, (b) la compilation des capacités (b), et l'automaticité des capacités (Anderson, 1982; Fitts & Posner, 1967) et c'est au cours de la dernière étape qu'un apprentissage initial réussi puisse être traduit en capacités d'adaptation.

Dans une situation d'apprentissage, deux choix principaux peuvent être faits par les apprenants : d'abord, le volume d'efforts à fournir pour apprendre de nouvelles connaissances et acquérir des capacités, ensuite, les stratégies personnelles qui sont les plus efficaces dans l'acquisition de ces connaissances et capacités (Steinberg, 1989). Ces choix portent, ainsi, sur la quantité et le type d'effort à déployer dans une situation d'apprentissage. Selon Fisher & alliés, (1998) les résultats d'apprentissage telles que l'application de ces capacités ou connaissances procédurales exigent habituellement l'utilisation de stratégies plus complexes telles que l'élaboration. Les apprenants doivent établir des liens entre les différents ensembles d'information à travers un processus de procéduralisation. A ce niveau nous pouvons ainsi prévoir une relation positive entre les deux variables de notre recherche en proposant l'hypothèse suivante:

Hypothèse 1.6 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.

2. Les caractéristiques individuelles de l'accompagnateur en situation d'apprentissage expérientiel

C'est l'individu de l'accompagnateur ainsi que ses caractéristiques requises afin de mieux répondre à la demande et aux besoins spécifiques de chaque accompagné, qui va définir notre deuxième variable principale du modèle conceptuel.

[15] La théorie ACT (Adaptive Control of Thought): est une théorie de l'architecture cognitive, c'est-à-dire, une théorie des principes de base du fonctionnement du système cognitif.

La notion d'accompagnement et le métier d'accompagnateur s'inscrivent dans un processus d'apprentissage individualisé (Dokou, 2001 ; Verzat & Gaujard, 2009) et c'est dans l'exercice de ce métier que se relève le défi de l'accompagnateur qui consiste à mettre au service de l'autre, ses savoirs, son expertise, son expérience et son unicité. Fayolle (2004 :10) se prononce d'ailleurs en ce sens : « *L'accompagnement nous apparaît être un véritable métier, qui implique de posséder de solides connaissances et des compétences diversifiées. Qui plus est, l'écoute active, l'empathie et la pédagogie semblent bien être des qualités importantes qui vont permettre à l'accompagnateur de réussir ce qui constitue toujours un pari : apprendre à l'entrepreneur à faire sans lui son métier d'entrepreneur* ». Paul (2004 : 154) argumente que la diversité des rôles de l'acteur professionnel relève des déterminants personnels et des déterminants contextuels. C'est le choix de l'accompagnateur dans son contexte d'accompagnement qui détermine son rôle et la sphère de ses compétences.

Notre réflexion, centrée sur l'accompagnateur apprenant, repose sur l'exploration de l'émergence de cette culture d'apprentissage expérientiel et des fondements de ses actions dans le cadre spécifique de la relation accompagnant - accompagné. Toute la question est, dès lors, de savoir comment un accompagnateur apprend t-il de ses expériences d'accompagnement ? L'interrogation semble d'autant plus cruciale que nous sommes en face d'une pratique qui diffère selon les secteurs d'application, les institutions accompagnatrices, le profil (le style d'apprentissage, postures d'accompagnement, la motivation à apprendre, la réflexivité, le niveau d'adaptabilité…) de chaque praticien, et qui a pour caractéristique de devoir être adaptée à chaque situation ?

Dans un premier niveau d'analyse nous testons l'effet modérateur d'un certain nombre de caractéristiques des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel à travers l'hypothèse ci-dessous. Nous avons recensé sept caractéristiques de la littérature sur la théorie d'apprentissage expérientiel que nous avons jugés utiles pour le développement des savoirs, savoirs faire et savoir être des accompagnateurs pendant ce processus d'apprentissage. Ces caractéristiques sont, bien évidemment, le style d'apprentissage de l'accompagnateur, sa posture ou positionnement d'accompagnement, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations d'accompagnement entrepreneurial, son caractère réflexif et autocritique, sa capacité d'assimilation et d'accommodation (processus d'adaptation) et sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en

connaissances utiles dans son domaine d'expertise. La deuxième principale hypothèse sera alors :

Hypothèse 2 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel.

Dans un deuxième niveau d'analyse, nous testons l'impact ou effet direct de ces mêmes caractéristiques sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, notamment, sur les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) à travers l'hypothèse suivante :

Hypothèse 3 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de leur apprentissage expérientiel.

2.1. Le style d'apprentissage

La théorie de l'apprentissage expérientiel joue un rôle central dans notre recherche. En effet, elle s'y applique très pertinemment notamment dans la mesure où elle réfère à l'expérience comme source d'apprentissage et de connaissances. L'identification du style d'apprentissage d'un apprenant traduira donc sa préférence pour l'une des quatre étapes qui rythme l'apprentissage expérientiel. Dans leurs actions quotidiennes, les accompagnateurs peuvent faire intervenir plusieurs styles à la fois. Toutefois, ils ont un ou des styles dominants d'accès au savoir à partir de leur expérience.

Il est rare que les individus passent tous par la même expérience. Toutefois, lorsque des individus passent par des expériences très similaires, ils peuvent apprendre de ces expériences de manière complètement différente. Il existe, donc, de nombreux éléments de preuves pour suggérer que ce résultat peut être dû aux différents styles d'apprentissage des individus (Kolb, 1984). En effet, lorsque les apprenants se trouvent en interaction avec des environnements qui se complètent avec leurs propres styles d'apprentissage, ils atteignent des résultats d'apprentissage beaucoup plus élevés (Dunn & Griggs, 2003). De même Gagné (1985) a identifié la motivation et les différences individuelles en tant que deux conditions importantes qui influencent les résultats de l'apprentissage. Anderson (1993) note que, parmi les caractéristiques de l'apprenant, les styles d'apprentissage, impactent l'efficience et l'efficacité de l'apprentissage mais également, le succès des expériences d'apprentissage planifiées / non planifiées et formelles/ informelles.

Les différences entre les individus dans leur manière privilégiée pour organiser et traiter les informations et l'expérience sont également susceptibles d'avoir un effet profond sur l'acquisition de connaissances tacites. Cela peut être dû à la fois au contexte de l'apprentissage et aux différences dans la façon dont les individus préfèrent s'engager dans le processus d'apprentissage (Armstrong & Mahmud 2004 : 2). Ces auteurs pensent, donc, que les différences dans le processus d'apprentissage peuvent être une source majeure de différences dans le niveau et le contenu des connaissances tacites accumulées. Or l'expérience seule ne peut être qu'un un facteur influant l'accumulation de ces connaissances tacites. L'aptitude d'une personne à apprendre est un autre facteur important (Wagner & Sternberg, 1987).

Dans son papier qui souligne l'importance des différences individuelles et, plus particulièrement, les styles d'apprentissage en tant que facteur important dans le processus d'apprentissage au niveau individuel, Sadler-Smith (1996) définit un style d'apprentissage comme une étant « *une manière distinctive et habituelle d'acquérir des connaissances, les capacités ou les attitudes à travers l'étude ou l'expérience* ». Pour Goldstein & Sorcher, (1974) et Kraut, (1976), ces capacités doivent être d'abord développées par l'observation, la pratique, et le renforcement. Sur la base de cette revue de la littérature, nous proposons l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2.1 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.2. Les postures génériques d'accompagnement

Le caractère protéiforme de l'accompagnement et la visée praxéologique[16] de ses pratiques nous renvoient vers la pluralité de rôles que le professionnel doit savoir ajuster selon les cas et en fonction des circonstances. Cette adaptation requiert, bien évidemment, un certain niveau de polyvalence et d'expérience du professionnel. Cette stratégie, qui implique flexibilité et adaptation de l'acteur professionnel à chaque situation, se traduit par une certaine conjugaison des logiques (d'apprentissage, de développement de résolution de problème…) et l'adoption de postures pertinentes et facilitantes qui naissent dans la situation et dans l'instant de la relation accompagnateur-accompagné et qui expliquent le savoir être, le savoir faire, le comportement et le positionnement du professionnel.

[16] Voir aussi Paul, M (2004). La praxéologie est la science ou théorie de l'action; connaissance des lois de l'action humaine conduisant à des conclusions opératoires (recherche opérationnelle, cybernétique, etc.)

L'apprentissage du métier de l'accompagnateur est fondamentalement une affaire d'expérience, de temps, mais aussi de posture et de capacités à réunir toutes ces composantes pour répondre au besoin unique de l'accompagné à un instant donné.

Selon Paul (2002b), si ces pratiques d'accompagnement sont de formes variées, ceci est dû à la fois au changement de perspective ou de statut de l'individu accompagné mais, également, au changement de posture d'accompagnement. En effet, l'accompagnement porte sur les représentations mentales du porteur et prend différentes formes s'adaptant à plusieurs types de besoins exprimés par celui-ci (Cuzin & Fayolle, 2004). Ces mêmes besoins se trouvent largement reliés au changement vécu par le porteur de projet et au degré de nouveauté et de la nature de son projet (Bruyat, 1993).

En 2004, Paul montre que tous les professionnels de l'accompagnement s'ajustent et s'alignent à la demande spécifique de chacun des porteurs de projet en utilisant trois registres de technique et d'attitude composant l'accompagnement. Dans notre modèle conceptuel, nous avons choisi d'utiliser ces trois postures génériques d'accompagnement ou « degré de portage » précédemment développées au cours du premier chapitre théorique à savoir : (1) la posture fonctionnaliste qui correspond à une intervention technique et à un besoin lié au projet, (2) la posture herméneutique qui correspond à une intervention psychologique pour répondre à un besoin de coaching et (3) la posture réflexive et critique lorsque l'intervention sera globale ou méthodologique répondant à un besoin centré sur la relation entre le porteur et son projet. Sur la base de ces informations, nous proposons l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2.2 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.3. L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial et la motivation des accompagnateurs

Engagement et motivation sont deux concepts liés mais distincts (Scholl, 1981). En tant qu'apprenants dans notre recherche, l'engagement personnel des accompagnateurs est au cœur de la motivation qu'ils éprouvent pour l'exercice de leur métier et pour apprendre et acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Si l'accompagnateur apprenant s'approprie le problème ou la situation, il sera engagé à y déployer de l'énergie et, donc, motivé à y trouver une solution pratique.

Compatibles avec les travaux antérieures sur l'amélioration de l'engagement et de l'auto-efficacité dans les contextes de formation et d'apprentissage (Louis & alliés, 1983; Gist & alliés, 1989), Tannenbaum Scott I et al (1991) considèrent que les variables de l'engagement, d'auto-efficacité et de la motivation, sont considérées à la fois des antécédents et des résultats des activités de formation et d'apprentissage. A ce niveau d'analyse, nous traitons, d'une manière simultanée, ces deux variables de notre modèle ainsi que les hypothèses de recherche qui y sont liées.

2.3.1. L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial : un antécédent et un résultat d'apprentissage expérientiel

Dans une étude faite sur le contenu de la satisfaction au travail et son impact sur l'engagement des employés dans l'apprentissage, Cheng-Fei Tsai P, & al, (2007) ont exploré ces deux concepts psychologiques et ont noté que, jusqu'à présent, peu de documentation concernant l'engagement dans l'apprentissage a été trouvée vu que dans le domaine de la gestion des connaissances, les facteurs liés à l'aspect humain et social n'ont pas eu beaucoup de considération (Hislop, 2003). Cependant l'idée que l'engagement joue un rôle clé dans la motivation pour la formation n'est pas récente (Facteau, Dobbins, Russell, Ladd & Kudisch, 1995; Noe, 1986; Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers, 1991).

Dans son ouvrage « *Freedom to learn* », Rogers (1969) a comparé deux types d'apprentissage : un premier qui n'engage que l'esprit et un second qui réfère à l'expérience de l'apprenant. Si le premier (l'apprentissage cognitif) réfère au savoir dit académique, le second (le savoir empirique) réfère davantage au savoir appliqué à un cas concret, au «*learning by doing*». Afin de modéliser ce concept, Rogers (1969) a proposé trois éléments qui le composent. Le premier élément stipule que l'apprentissage expérientiel est d'abord le fait d'une initiative, d'un engagement personnel de l'apprenant.

Dans un essai sur les conditions de la créativité, Bruner (1966) met l'accent sur la tension dialectique entre le détachement abstrait et l'implication concrète. Pour lui, un acte créatif est le produit d'un détachement et d'un engagement, d'une passion et d'un décorum et d'une liberté d'être dominé par l'objet de son enquête.

L'engagement au travail ou dans une expérience professionnelle est, très vraisemblablement, lié à la motivation pour améliorer la performance au travail et, donc, la motivation à apprendre. Si la personne est engagée dans son travail, elle est plus susceptible de vouloir

l'améliorer (McCloy, Rodney A. et al, 2002). Ces auteurs ont utilisé quatre échelles comme indicateurs de l'engagement dans une expérience professionnelle. Il s'agit de l'engagement ou l'implication professionnelle (Kanungo, 1982), travailler dur (Blau et Ryan, 1997), l'engagement affectif et l'engagement de continuité (Allen et Meyer, 1990).

Morrow (1983) a supposé que l'engagement au travail est fonction de plusieurs caractéristiques personnelles, y compris les qualités de disposition. Il a présenté un aspect de la conception de l'engagement au travail qui inclut l'éthique du travail, l'engagement de carrière, l'engagement organisationnel (affectif et continu), et l'implication au travail (Morrow, 1993). Cette dernière a été définie comme « *le degré au quel la performance d'une personne au travail affecte son estime de soi* » (Lodahl & Kejner, 1965).

Certains auteurs comme Sharon S. Naquin, & alliés, (2002), ont supposé que l'engagement dans l'expérience professionnelle sert de médiateur de la relation entre certaines variables prédicatrices et la motivation à l'amélioration des taches à travers l'apprentissage.

Nonaka (1994: 21-22), par exemple, a fait valoir que la génération et l'accumulation des connaissances tacites est déterminée, non seulement, par la variété des expériences individuelles, mais aussi, par l'engagement de l'individu et son implication dans le «contexte» de la situation. Selon cet auteur, le processus d'acquisition de ces connaissances se trouve profondément influencé par la manière dont les individus s'engagent dans le processus d'apprentissage. Du point de vue de l'apprentissage expérientiel, Kolb (1984) ajoute que les individus sont susceptibles d'avoir des préférences particulières pour s'engager avec chacun de ces quatre modes d'apprentissage, à savoir, l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Hoiberg & Berry, (1978), stipulent que les personnes suivent et s'engagent dans une formation avec des niveaux d'attentes et de désirs. Tannenbaum Scott. I et al (1991) considèrent qu'une formation qui ne répond pas aux attentes et désirs des apprenants, ou dont l'accomplissement est faible, présente certains résultats dysfonctionnels, tels que des changements d'attitudes négatifs ou des réactions médiocres de la formation. La non réalisation des attentes professionnelles se révèle être liée à certains facteurs tels que l'insatisfaction, et le faible engagement (Buchanan, 1974; Dunnette, Arvey, & Banas, 1973; Katzell, 1968; Ross & Zander, 1957; Steers, 1977).

Mowday & al. (1982) ajoutent encore que les expériences professionnelles antérieures sont susceptibles d'influencer le développement de l'engagement. Souvent, la première expérience d'un employé d'une organisation intervient dans un cadre de formation. Ces expériences professionnelles ont été considérées comme étant des antécédents de l'engagement (Buchanan, 1974; Morris & Sherman, 1981; Steers, 1977).

A ce niveau, le processus d'accompagnement supposera l'engagement de la personne de l'accompagnateur dans une démarche suite à des évènements qui lui sont significatifs. Il revient donc à celui qui accompagne de s'engager envers cet autre, en contractualisant une relation articulée autour d'un projet-porteurs.

Selon Paul, (2004 : 15) : « *il n'ya pas de technique, pas de méthode pour mettre en œuvre une démarche qui vise l'ouverture des autres à eux-mêmes par une mise en présence relationnelles, si ce n'est l'observation par la quelle l'accompagnateur s'ouvre au projet de l'autre […] et, enfin et surtout, si ce n'est son propre engagement : « en sortant de moi-même je provoque autrui par mon engagement à entendre son propre appel et à s'élancer. En retour, il s'engage et me maintien en veille* ». Cette relation à l'autre est conçue comme « association » dans un cote à cote » autour de quelque « chose de commun » la vérité, le « monde ».

La fonction d'accompagnement interpelle, alors, le professionnel par l'implication qu'elle requiert. C'est en tant que personne qu'il s'engage à vivre l'intensité de cette situation relationnelle (Paul, 2004 : 99). L'accompagnement s'inscrit donc davantage dans une « *logique de compétence, portant sur les individus et soulignant l'implication personnelle et l'initiative individuelle, la capacité de répondre aux situations difficiles de la collectivité, engageant la personne au-delà de son statut professionnel* » (p 317). Notre hypothèse sera alors la suivante:

Hypothèse 2.3: L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.3.2. La motivation des accompagnateurs : Un antécédent et un résultat d'apprentissage expérientiel

Sur la base de la littérature, on a pu constater une variété des définitions de la motivation dans les situations d'apprentissage. Cette dernière a été décrite par Pinder (1998) comme «

l'ensemble des forces internes et externes qui déclenchent le comportement lié au travail, et qui déterminent sa forme, son orientation, son intensité et sa durée » (Ambrose & Kulik, 1999 : 231).

La motivation a été étudiée de façon approfondie dans la recherche en éducation et en psychologie (par exemple Weinstein, 1998). Elle a été définie comme « *la collecte des comptes de choix, des intensités et des sentiments des actes* (Edwards, 1999 : 19), *les comportements déterminés et orientés vers la réalisation d'un objectif* (Hodson, 2001 : 23), *la puissance que rénove, dirige et soutient le comportement orienté vers un objectif* (Baron, 1992; Pintrich & Schunk, 1996, Hancock, 2004 : 159), *un encouragement, une stimulation ou le dynamisme envers un acte »* (Morris, 1970 : 856). Il s'agit de « *l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement orienté par l'apprentissage* » (LePine & alliés, 2004 : 884).

Noe & Schmitt (1986) ont définit la motivation pour s'engager dans les situations d'apprentissage comme une volonté spécifique de la part de l'apprenant à apprendre. Les recherches ont constamment montré une relation positive entre la motivation et l'apprentissage dans différents cadres. Selon Maier (1973), les individus même avec des capacités requises ne seront pas performants durant l'apprentissage si leur motivation est faible. L'auteur a montré aussi qu'une forte motivation d'engagement de la part de l'apprenant entraine un accroissement du niveau de son apprentissage (Baldwin, Magjuka, & Loher. 1991; Martocchio & Webster, 1992; Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1992; Quinones, 1995). La motivation influence, donc, les décisions des apprenants concernant leur orientation, leur objectif et le niveau de leurs efforts qui constituent leur participation dans des activités d'apprentissage (Noe, Wilk, Mullen, & Wanek, 1997). De même, il a été admis que des variables telles que ; les expériences pertinentes antérieures, contribuent à la motivation des apprenants à apprendre dans de nouvelles situations (Smith-Jentsch, Jentsch, Payne, & Salas, 1996).

La théorie de la motivation, basée sur l'analyse de Colquitt, LePine, & Noe (2000) de ce domaine de recherche, reconnaît que la motivation a un effet direct sur les résultats d'apprentissage (Klein & alliés, 2006 a). A travers différentes études, Colquitt, LePine, & Noe (2000) ont démontré que ce concept est lié à une variété de résultats d'apprentissage. Ils ont indiqué que la motivation avait une relation positive avec les performances d'apprentissage. Les personnes, qui se montrent motivées quand elles se trouvent dans une situation

d'apprentissage, ont, sans aucun doute, une probabilité plus élevée d'atteindre des résultats positifs par rapport à ceux qui ont une altitude de motivation plus faible (Goldstein, 2001).

Kanfer & Ackerman, (1989), par exemple, suggèrent que les variables de motivation permettent de répartir l'effort attentionnel dans l'acquisition des capacités et de diriger la répartition de l'effort dans la tâche d'apprentissage. Fisher & Ford (1998) prévoient que les différents modèles de la motivation et des efforts des apprenants seront associés à la performance des deux types de résultats d'apprentissage: les connaissances déclaratives et l'application des capacités. Latham (1989) concluent alors, que la motivation des apprenants doivent être considérée à la fois un antécédent et un résultat d'une formation.

Dans la littérature, et comme nous l'avons déjà signalé plus haut, la motivation et l'engagement sont deux concepts liés mais distincts (Scholl, 1981). Des recherches récentes ont montré que les apprenants qui participent à une situation d'apprentissage avec des niveaux élevés de motivation, apprennent plus, sont plus performants et sont plus susceptibles de suivre et de compléter ces activités plus que leurs homologues moins motivés (Baldwin, Magjuka & Loher, 1991; Biersner, Ryman, & Rahe, 1977 ; Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1990). Ainsi, la motivation d'apprentissage devrait être considérée à la fois, comme un antécédent important de l'efficacité d'un apprentissage mais également, comme un résultat important de ce processus (Noe, 1986; Noe & Schmitt, 1986). Nous pouvons ainsi établir l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2.4 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.4. La Réflexivité et l'Autocritique

L'apprentissage est vu comme un moyen d'apprendre et comme un moyen de se développer à plusieurs niveaux. Il a été décrit par Kolb (1984) comme « le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience » (p. 38). Pour cet auteur comme pour d'autres (Mezirow 1990, Freire, 2000, Schön, 1983, et autres) la manière dont on traite l'expérience et la réponse critique qu'on lui affecte, sont essentielles pour comprendre l'apprentissage. Une progression vers le processus de la pensée se fait, ainsi, sentir par la centration sur la réflexivité et la prise de conscience. En effet, tous ces auteurs mettent la réflexion critique au cœur du processus d'apprentissage qu'ils traitent comme un cycle qui se déclenche par l'expérience, se poursuit avec la réflexion et conduit, plus tard, à l'action qui, elle-même, devient une expérience concrète pour la réflexion (Rogers 1996).

En effet, la réflexion dans l'action se réalise lorsqu'un individu est, consciemment, capable d'évaluer et d'apporter des changements immédiats lors d'un événement. Elle est souvent considérée comme un processus de pensée systématique qui s'intéresse à la simplification de l'expérience par la recherche de modèles, de logique et de l'ordre (Chia, 1996). Contrairement, la théorie critique ou la « réflexivité » (Reynolds, 1999) signifie la complexification de la pensée ou de l'expérience par l'exploration des contradictions, des doutes, des dilemmes et des possibilités (Chia, 1996). Un acte de réflexivité, selon Mezirow (1981), c'est lorsqu'on peut devenir, tout simplement, conscient de nos propres perceptions, sens et comportements ou de nos habitudes de constatation, de réflexion ou d'action.

Une réflexion critique agit, donc, sur l'observation réfléchie dans le but de faire apparaitre le rôle de l'expérience (Reynolds, 1999). Selon Gibson, (1986, p. 172), elle doit pouvoir « *mettre en question les notions traditionnelles de l'objectivité et être, constamment, consciente des tentatives de faire passer des points de vue transversaux pour des points de vue universels, naturels, neutres et intemporels* ». La réflexivité est l'application de ce Collins (1991) a décrit comme la capacité des personnes à mettre de côté les attitudes naturelles de leur quotidien et à adopter une approche sceptique envers les innovations reçues comme nécessaires pour le progrès, envers les contraintes admises comme étant le prix de ce progrès et envers les sources d'informations conçues comme étant bien informées pour décrire la réalité. De ce fait, les approches réflexives se concentrent sur le processus de la découverte de soi et du questionnement qui permet de développer une vision globale des pratiques professionnelles. Ces approches représentent un outil solide permettant aux professionnels de reconnaître leurs propres positions et de revoir l'éthique et l'efficacité de leur pratique.

Dans notre recherche, l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs doit correspondre à un processus qui donne du sens à leur expérience (Rae, 1999; Rae & Carswell, 2000, 2001b; Hytti, 2002) et un processus de réflexion critique sur les incidents particuliers qu'ils vivent (Cope, 2003) impliquant, ainsi, un engagement réflexif de la personne de l'accompagnateur dans un dialogue interne et/ou externe (Watson, 1994), afin de garantir un plus haut niveau d'apprentissage. Une particularité de cette littérature sur l'apprentissage expérientiel est, donc, la place centrale de la réflexivité et de l'autocritique.

L'apprentissage par l'expérience met l'accompagnateur apprenant dans une dialectique entre l'urgence de l'action, mais encore, la nécessité du recul. Cette réflexion continue de la part des accompagnateurs sur leurs expériences d'accompagnement antérieures leur permet de les

enrichir et de les transformer en connaissances exploitables. Ce processus, ayant accès à la mémoire et au répertoire de connaissances, n'est pas limité dans le temps et peut durer tant que la personne est engagée dans l'apprentissage. Andresen & al (1999) insistent sur le fait que la qualité de la pensée réflexive engagée par l'apprenant est d'une grande importance pour les résultats d'apprentissage engendrés que pour la nature de l'expérience elle-même. L'apprentissage expérientiel apparait, donc, comme une théorie qui définie le processus cognitif de l'apprentissage et qui affirme l'importance de la réflexion critique durant l'apprentissage.

Pour mieux développer ce concept, certains auteurs, comme Boud & al (1994) ont conçu un modèle proposant trois étapes de réflexion associée aux activités d'apprentissage expérientiel. Le modèle met l'accent sur:

- D'abord, la préparation pour les événements expérientiels. A ce niveau, il est important de se concentrer sur l'apprenant, le milieu d'apprentissage et les compétences et stratégies employées dans la réflexion.
- Ensuite, la réflexion pendant l'activité expérientielle englobant les deux phases de constatation et d'intervention, et
- Enfin, la réflexion après l'événement, conduisant l'individu à revenir vers son expérience, faire intervenir ses sentiments afin de réévaluer cette dernière.

Pour Paul (2004 : 15) « *l'accompagnement peut effectivement être le lieu de cette double expérience relationnelle et temporelle, à la condition qu'il s'inscrive « comme expérience questionnant l'expérience » autrement dit expérience réflexive* ». Payette & champagne (2000), quant à eux, présentent un modèle de coaching qui conjugue ouvertement une dynamique de co-développement professionnel (entre pairs) et une démarche de réflexion sur les pratiques. Pour Honoré (1992) : *l'expérience* vécue par la personne : désigne l'activité cognitive par laquelle se construit *réflexivement* le réel : elle est l'expérience questionnant l'expérience c'est à dire une expérience formative. A ce niveau, notre hypothèse sera alors la suivante :

Hypothèse 2.5 : La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.5. Le Processus d'assimilation et d'accommodation : le processus d'adaptation

Dans ce travail, nous nous reposons sur la conception de l'apprentissage inspirée des travaux de Kolb (1984). Comme nous l'avons déjà développé, l'auteur identifie quatre styles d'apprentissage statiques distinguant deux axes : la manière dont l'expérience est appréhendée et la manière dont elle est transformée par l'individu : le divergent, l'assimilateur, le convergent et l'accommodateur. Cette grille est axée sur la description des modes de réflexion et d'action des individus qui orientent leurs préférences en matière d'apprentissage.

En tant qu'individu, l'accompagnateur se distingue, alors, par la structure de son mode d'apprentissage qui traduit la prédominance de mécanismes cognitifs et comportementaux spécifiques associés aux situations d'apprentissage qu'il rencontre.

Pour comprendre et situer le rôle de l'accompagnateur dans ce dispositif, quelques éléments théoriques fondamentaux sont indispensables. Notamment, les notions d'adaptation, d'équilibration et de conflit cognitif, vont permettre de comprendre sur quels leviers représentationnels et cognitifs s'appuie l'accompagnateur dans son action envers l'accompagné.

Dans un processus d'accompagnement, l'acteur professionnel se trouve toujours confronté à des situations de déséquilibres en contradiction avec son savoir antérieur. Cette situation incite donc l'apprenant à adapter ses schèmes grâce aux processus d'assimilation ou d'accommodation permettant ainsi, de retrouver une situation d'équilibre et donc de créer des nouvelles connaissances. Selon Paul (2004 : 97), accompagner implique pour le professionnel d'instaurer une relation interpersonnelle qui est nécessairement imbriquée et définie par l'organisation institutionnelle dans la quelle elle s'inscrit. La capacité d'adaptation à chaque problématique engage un « dépassement » de la tâche proprement dite et se trouve inévitablement liée à une certaine polyvalence. Notre hypothèse sera alors la suivante :

Hypothèse 2.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

2.6. La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Comme nous l'avons rappelé dans le chapitre précédent, notre définition de l'apprentissage expérientiel privilégie celle présentée par Kolb, (1984) selon laquelle l'apprentissage

expérientiel est présenté comme un processus où l'expérience personnelle de l'apprenant se transforme en connaissances soit via l'extension, en s'appuyant sur l'expérimentation active de ses idées et ses expériences dans le monde réel, ou via l'intention, en ayant, plutôt, une réflexion interne sur les différents caractéristiques de ses expériences et de ses idées. Durant ce processus, les connaissances se présentent comme un cycle transformationnel permanent où elles sont crées et recrées (Holmqvist, 2000).

L'application du modèle de Kolb dans le monde de l'entrepreneuriat et plus particulièrement, l'accompagnement entrepreneurial des projets de création nous permet de déduire la relation entre la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences professionnelles en connaissances utiles dans son domaine d'intervention, d'une part, et le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui en résultent, d'autre part. Nous développons ainsi l'hypothèse suivante :

Hypothèse 2.7 : La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.

A travers cette revue de la littérature sur les sept caractéristiques individuelles de l'accompagnateur, notamment ; son style d'apprentissage, sa posture d'accompagnement, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations, sa réflexivité et son autocritique, son processus d'assimilation et d'accommodation (adaptation) et enfin sa capacité à transformer ses expériences en connaissances utiles, nous permet d'avancer les hypothèses relatives à l'existence d'un impact ou effet direct de ces mêmes caractéristiques sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, notamment ; les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire). Ces hypothèses sont présentées ci-dessous :

Hypothèse 3.1 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes.	**Hypothèse 3.1.1** : Les styles d'apprentissage affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.2 : Les postures d'accompagnement affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.3 : L'engagement dans la relation d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.4 : Les motivations d'accompagnement affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.5 : La réflexivité et l'autocritique affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.
	Hypothèse 3.1.7 : La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte positivement le changement de ses attitudes.

Hypothèse 3.2 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de la disposition de leurs motivations en accompagnement entrepreneurial.	**Hypothèse 3.2.1**: Les styles d'apprentissage affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.2 : Les postures d'accompagnement affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.3 : L'engagement dans la relation d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.4 : Les motivations d'accompagnement affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.5 : La réflexivité et l'autocritique affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs
	Hypothèse 3.2.7 : La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte positivement le changement de disposition de sa motivation

Hypothèse 3.3: Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.	**Hypothèse 3.3.1** : Les styles d'apprentissage affectent positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.2 : Les postures d'accompagnement affectent positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.3 : L'engagement dans la relation d'accompagnement affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.4 : Les motivations d'accompagnement affectent positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.5 : La réflexivité et l'autocritique affectent positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.3.7 : La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte positivement l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial.

Hypothèse 3.4 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Hypothèse 3.4.1:** Les styles d'apprentissage affectent positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.2 : Les postures d'accompagnement affectent positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.3 : L'engagement dans la relation d'accompagnement affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.4 : Les motivations d'accompagnement affectent positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.5 : La réflexivité et l'autocritique affectent positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.4.7 : La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte positivement l'acceptation de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Hypothèse 3.5 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement	**Hypothèse 3.5.1**: Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.5.2 : Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.5.3 : L'engagement des accompagnateurs dans la relation d'accompagnement affecte positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial

l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial	**Hypothèse 3.5.4** : Les motivations des accompagnateurs affectent positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.5.5 : La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.5.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial
	Hypothèse 3.5.7 : La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences en connaissances utiles affecte positivement l'évolution de leurs connaissances en accompagnement entrepreneurial

Hypothèse 3.6 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.	**Hypothèse 3.6.1** : Les styles d'apprentissage affectent positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.2: Les postures d'accompagnement affectent positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.3 : L'engagement dans la relation d'accompagnement affecte positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.4 : Les motivations d'accompagnement affectent positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.5 : La réflexivité et l'autocritique affectent positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.6 : Le processus d'assimilation et d'accommodation affectent positivement l'évolution des capacités des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial.
	Hypothèse 3.6.7 : La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences en connaissances utiles affecte positivement l'évolution de leurs capacités en accompagnement entrepreneurial.

3. Les résultats d'apprentissage et le changement ou évolution des comportements des accompagnateurs

L'apprentissage serait, selon différents avis « *un acte ou un processus par lequel un changement de comportement, des savoirs, des habiletés et des attitudes sont intégrés* » (Boyd & Apps, 1980) et l'identification des styles d'apprentissage des apprenants constitue, alors, un facteur déterminant dans leur comportement en situation d'apprentissage. Dans ce même courant d'idée, Guitard, P. (1996) affirme que l'apprentissage concerne l'acquisition d'un nouveau savoir, la modification d'un savoir déjà existant, le développement ou la modification d'attitudes ou d'habiletés. Il est le résultat d'un processus, d'une démarche entreprise par un individu. Il entraîne (et se manifeste, ainsi, dans) des changements de comportement (Guitard, P. 1992). En effet, un changement régulier dans le comportement traduit bien un « apprentissage qui a eu lieu » et se définit comme la réponse de l'individu à son environnement (Thomas H. Patten, Jr.1974 : 28).

Dans sa définition de l'apprentissage expérientiel, Rogers (1969) évoque, certainement, la présence des qualités d'un engagement personnel, c'est-à-dire de la personne tout entière, avec ses composantes émotives et cognitives dans ce processus mais, également, la profondeur de cette manifestation qui fait toute la différence dans le comportement, dans les attitudes et

peut-être même dans la personnalité de l'apprenant qui lui seul peut l'évaluer. En effet, ce dernier « *sait si ses besoins sont satisfaits, s'il avance vers son objectif d'apprentissage, si l'expérience lui permet d'éliminer la zone d'ombre de son ignorance. Le locus de l'évaluation réside définitivement chez l'apprenant. Son essence est le sens* ». (P 5)

Les comportements, selon Fayolle (2003 :21), peuvent être vus comme « *des manifestations concrètes et tangibles de l'état d'esprit* ». Ils sont censés être modifiés par le biais du processus d'apprentissage (Hansen, 2000 : 28). Une fois terminé, ce processus doit permettre à l'apprenant d'adopter de nouveaux modes de comportement jugés efficaces dans la résolution de problèmes à l'ordre professionnel. Les individus devraient, alors, parvenir à reconnaître l'utilité de ces nouveaux comportements et intérioriser des attitudes et des valeurs qui soient en harmonie avec ces derniers (AP Goldstein & Sorcher, 1974 ; Kraut, 1976).

Hansen (2000) tout comme d'autres auteurs ; par exemple, John D. Folley, Jr, (1967), affirme qu'un apprentissage ne peut être observé directement. Il peut être observé indirectement uniquement avant ou après qu'une différence régulière dans les comportements des apprenants soit détectée dans certaines conditions ou situations. Par conséquent, tel qu'a été cité par Thomas H. Patten, Jr. (1974), les mécanismes et les résultats d'apprentissage ne peuvent être décrits que par une inférence ou déduction des faits observés.

La littérature sur ces changements de comportement contient un ensemble d'assertions sur l'importance de l'apprentissage, de l'engagement, des connaissances des résultats et de la motivation concernant le succès des efforts des changements (Argyris, 1970; Margulies & Wallace, 1973; Nadler, 1977). Ces changements de comportements constituent, d'ailleurs, l'un des quatre niveaux d'évaluation d'un apprentissage dans le modèle proposé par Kirkpatrick (1976,1987). Dans ce modèle, l'apprentissage est mesuré en examinant la mesure dans laquelle les apprenants ont acquis des principes, des éléments ou des capacités pertinentes. Il est conceptualisé comme étant à la fois le résultat des réactions positives liées à l'apprentissage et le déterminant des changements dans le comportement des apprenants (Alliger & Janak, 1989).

Dans une étude qui récapitule les différentes variables (dépendantes) susceptibles d'être influencées ou améliorées par l'apprentissage expérientiel, Gosenpud. J (1990) a résumé dans un même tableau 14 articles portant sur l'apprentissage cognitif comme une première variable dépendante, 19 articles utilisant le changement d'attitude comme une deuxième variable et 18

articles se concentrant sur le développement ou le changement de comportement comme une troisième variable.

Dans une démarche d'accompagnement, notre recherche se focalise sur la manière dont les accompagnateurs acquièrent et transforment leurs expériences d'accompagnement et la manière dont ces expériences conduisent à un résultat d'apprentissage optimal mêlant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.

Dans cette démarche, certes, de professionnalisation, l'intervention seule ne peut distinguer cette relation accompagnateur-accompagné mais, également, la manière dont cette intervention prend sens dans cette relation et la manière dont les actions seront engagées en interaction avec l'environnement. L'enjeu du professionnel d'accompagnement est, aussi bien quantitatif que qualitatif.

Notre travail de recherche, aujourd'hui, tend à approfondir la compréhension de la notion d'apprentissage expérientiel. Il s'intéresse, en particulier, aux changements de comportement de l'accompagnateur qui en résultent tant sur l'aspect professionnel/organisationnel (au sein du Réseau Entreprendre ®) que sur l'aspect personnel. En effet, « *c'est sur sa dimension sociale, sa façon d'être relié aux autres, intégré dans un environnement, actif dans la société, autrement dit son rapport au monde que se juge son efficience : les accompagnants sont amenés à se pencher sur leur propre développement personnel et professionnel* » (Wahbi, 2002 ; Le Guellec, 2001).

Pour Paul (2004: 153) : « *posture et fonction définissent une manière d'être et de faire dialectiquement liée. Par la fonction se transmettent les visées institutionnelles. Par la posture s'incarnent les valeurs d'un professionnel en relation à autrui. L'accompagnant s'en trouve donc doublement défini par ce qu'il fait (professionnellement) et ce qu'il est (personnellement), par le pouvoir qu'il représente et l'autorité qu'il exerce* ». Ayrault & alliés, (2004 :12) voient que les problématiques de professionnalisation des structures et des individus sont liées dans leur développement. Les auteurs confirment, alors, qu'une démarche de professionnalisation devrait cibler, non seulement, le développement des compétences individuelles des accompagnateurs mais, également, intervenir sur l'aspect organisationnel. A ce niveau d'analyse nous vérifions la quatrième hypothèse principale suivante :

Hypothèse 4 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements individuels et organisationnels

3.1. Au niveau individuel

Au niveau individuel, notre recherche s'intéresse à mesurer l'impact des résultats d'apprentissage de l'accompagnateur, à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités, sur l'évolution de ses comportements individuels à travers les hypothèses suivantes :

Hypothèse 4.1: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements individuels

Cette évolution de comportements individuels doit, également, inclure, à notre sens, l'évolution des postures d'accompagnement de l'accompagnateur. Une justification de ce choix à travers une meilleure compréhension de ces deux niveaux d'analyse sera présentée dans le développement suivant :

3.1.1. L'évolution des comportements individuels de l'accompagnateur

Pour Argyris, (1993), le comportement individuel de la personne traite avec son processus d'apprentissage informel. Ce type de comportement réunit les informations sur le comportement de la personne, sa façon de réagir dans certaines situations et dans des conditions données de même que ses interactions avec les autres. Le comportement individuel se focalise sur le comportement informel et inconscient d'un membre d'une organisation ainsi que sur ses interactions interpersonnelles avec les autres membres de l'organisation.

En général, l'apprentissage expérientiel est le processus par lequel le comportement individuel change suite à l'engagement dans certaines activités ou expériences (Pfeiffer & Jones, 1981). Ces expériences permettent alors, à l'apprenant d'associer de nouvelles connaissances à celles pré acquises et de les intégrer à son cadre conceptuel ce qui lui permettra d'enrichir le répertoire de ses comportements individuels (Balleux, 2001). Gagné (1984) considère que les attitudes représentent un résultat d'apprentissage capable de déterminer le comportement ou les performances. Pour lui, l'apprentissage est considère comme un changement de l'état de l'être humain qui est souvent stimulé par le changement des comportements de l'individu. Ce changement de comportement lié à l'apprentissage est différent de celui qui résulte des forces naturelles, de la maturation ou d'autres influences psychologiques. Il est provoqué par une ou plusieurs expériences représentant la situation dans laquelle le nouveau comportement s'est manifesté.

Dans ses travaux, Honoré (1990, 1992, 1999) met l'accent sur les professions en évolution. Selon cet auteur « *toutes les professions qui placent la relation à autrui au centre de leur action ont alors en commun une évolution dans la prise en considération de la personne et, en conséquence, une évolution des formes de travail* ». L'auteur évoque l'inter-expérience du changement. Un apprentissage expérientiel se présente alors comme une source de développement et un changement dans le comportement personnel, les attitudes et même, dans la personnalité de l'apprenant (Rogers, 1983). Ce développement est caractérisé par l'évolution de la manière dont les personnes se perçoivent dans leur relation avec les autres et la manière dont ils acquièrent de nouvelles capacités (Merriam & Heuer, 1996).

Rawson, (2000) s'est intéressé à la manière dont l'apprentissage aide à apprendre et à formuler de nouvelles manières de comprendre, d'interagir avec les autres, de développer la perception de soi permettant un développement personnel de l'apprenant. Dans le même sens d'idée, Kram (1996) définie l'apprentissage comme le développement de connaissances et de capacités qui contribuent au développement personnel de l'apprenant y compris son autoréflexion, sa réactivité et le feedback. Cet apprentissage résulte en une meilleure compréhension de soi.

Dans le domaine de l'accompagnement, Paul (2004) indique que chaque praticien change ses comportements selon les objectifs, le public accompagné ou le style d'accompagnement du professionnel. Par exemple, en coaching, l'attitude du coach se traduit par des comportements et des compétences qui font preuve d'un professionnalisme où l'on trouve aussi bien le respect et la valorisation de l'autre, la liberté d'expression, la capacité à écouter et l'observation, que savoir guider et influencer ou exercer une évaluation de sa propre pratique. Parallèlement à son expérience professionnelle, le coach doit par ailleurs attester d'avoir effectué un travail sur lui-même lui permettant de faire évoluer ses comportements. D'où l'importance d'un retour de l'expérience. L'idée même de conduire dans une relation d'accompagnement suppose « *d'aller en vue d'obtenir un résultat, dans une certaine direction, selon une certaine ligne de conduite* ». Afin d'assurer une bonne relation, le professionnel doit faire preuve de comportement de maitrise, expertise, autorité et responsabilité.

Cette revue de la littérature sur le comportement individuel de l'apprenant nous permet de supposer l'existence d'une relation et d'un impact positif entre les résultats d'apprentissage des accompagnateurs et le changement de leur comportement individuels.

3.1.2. L'évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial

« *Pour s'améliorer il faut changer. Donc, pour être parfait, il faut changer souvent* », sagesse de Winston Churchill.

Selon Paul, (2004), l'accompagnant n'est pas épargné par les contradictions et paradoxes qu'il peut rencontrer dans l'exercice de son métier d'accompagnement. En effet, entre son désir d'aider et de laisser l'entrepreneur libre il doit lui-même s'impliquer tout en se situant en retrait, en s'adaptant, en s'ajustant et en changeant de posture d'accompagnement. D'ailleurs en 2002, l'auteur reconnait que toutes les pratiques d'accompagnement ont des ponts en commun et sont caractérisées par des changements de postures d'accompagnement ; signes d'adaptation du professionnel à chaque situation.

La posture définit, alors, la manière de s'acquitter de sa fonction (ou de tenir son poste). C'est nécessairement un choix personnel relevant de l'éthique. La posture d'accompagnement suppose ajustement et adaptation à la singularité de chaque accompagné accueilli en tant que personne. Elle suppose une compétence à passer d'un registre à un autre (Paul 2004 :153). Ce qui nous permet, ainsi, de déduire l'impact positif entre les résultats d'apprentissage des accompagnateurs et l'évolution, ainsi, que le sens d'évolution de leur posture d'accompagnement.

3.2. Au niveau organisationnel

Le comportement organisationnel est « *le domaine d'étude visant à explorer l'impact des individus, des groupes et des structures sur les comportements des acteurs d'une organisation, en vue d'améliorer son efficacité* » (Robbins Stephen & Judge Timothy, 2011 : 8). Les auteurs affirment qu'il existe un consensus de plus en plus large sur la question des éléments ou des thèmes qui doivent entrer dans le cadre du comportement organisationnel tels que ; la motivation, le comportement et le pouvoir du leader, la communication interpersonnelle, la structure et les mécanismes de groupe, l'apprentissage, le développement d'attitudes particulières et la façon de percevoir les choses, le processus de changement, les conflits, la conception des taches et le stress professionnel.

A ce niveau d'analyse, nous développons une approche comportementale de l'accompagnateur intervenant en matière de création d'entreprise dans un environnement organisationnel bien spécifique : le Réseau Entreprendre ®. En effet, les structures et les individus sont liés dans leur développement. Fayolle (2004) ajoute que l'accompagnant est

« encastré » dans la structure d'accompagnement, conçue comme réseau social professionnel. Cet encastrement est porteur de bénéfices pour l'accompagné mais il produit des effets sur l'évaluation de la performance et, donc, sur la nature de l'accompagnement réalisé. Ainsi, un changement de comportement de l'accompagnateur sur le plan professionnel implique, forcément, un renforcement de son engagement organisationnel, un développement de son expertise d'accompagnement, une évolution de ses capacités d'évaluation et d'apport d'aide aux projets individuels et, probablement, un renforcement de l'orientation entrepreneuriale, de la rentabilité économique et de la rentabilité financière de son entreprise s'il est lui-même un chef d'entreprise. Notre sous hypothèse sera, alors, la suivante :

Hypothèse 4.2 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements organisationnels

3.2.1. L'évolution de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur

L'engagement organisationnel est un concept qui dispose d'une place importante dans l'étude du comportement au sein des organisations (Allen & Meyer, 1996). Il a été défini par Porter & alliés (1974) comme étant «*... la force de l'identification d'un individu avec, et son engagement dans, une organisation particulière*» (p. 604). Ces auteurs stipulent, également, que ce terme renferme trois caractéristiques majeures :

- Une forte croyance aux, et une acceptation des, objectifs et des valeurs organisationnels,
- Une volonté de fournir des efforts considérables au profit de l'organisation, et
- Un fort désir pour maintenir l'adhésion à l'organisation

L'engagement dans l'environnement de travail est une étape indispensable offrant au professionnel des repères structurants pour construire ses compétences et son identité d'accompagnateur. Meyer & Allen (1991) ont indiqué l'existence de trois dimensions de l'engagement organisationnel : la dimension affective, la dimension normative et la dimension de continuation. Les auteurs définissent l''engagement affectif comme « *un attachement émotionnel fort des employés grâce auquel ils continuent l'exercice de leur travail* ». Un engagement normatif est « *le sentiment du devoir envers l'organisation grâce auquel les employés pensent qu'ils doivent continuer à faire partie de l'organisation* ». Un engagement de continuation porte sur « *la familiarité des employés avec les coûts liés au fait de quitter l'organisation* » (Meyer & Allen, 1991 : 67).

Certains engagements peuvent affecter les comportements et les attitudes des employées dans les lieux de travail. Reichers (1985) en cite quelques exemples tels que ; l'engagement envers l'organisation, la profession, l'union, le groupe de travail et la tâche. Ces mêmes engagements organisationnels trouvent leur source l'apprentissage. En effet l'apprentissage, notamment, expérientiel, produit des changements de perceptions, des valeurs et des attitudes. Il détermine la manière dont les individus, dans l'organisation, réagissent au travail. Gouillart & Kelly, 1995) postulent que l'apprentissage construit l'estime de soi et développe les compétences et l'efficacité de la personne dans la résolution des problèmes organisationnels. Plus l'individu développe des connaissances et des compétences de son apprentissage, plus sa contribution et son engagement dans l'organisation augmentent. Les auteurs affirment, alors, que les individus qui apprennent de leurs expériences sont susceptibles de réagir positivement dans leur organisation car ils ont plus de confiance en soi et plus de capacités.

D'ailleurs pour mettre en évidence cette relation entre apprentissage expérientiel et l'environnement de travail, Sims (1983 :501) affirme que les expériences professionnelles de l'individu déterminent ses comportements. Ce dernier apprend par interaction avec son environnement. Les résultats de son apprentissage affectent, en retour, la forme de son environnement. Certains travaux, comme ceux de Barlett, (2001) ; McMurray & Dorai, (2001), montrent qu'il existe une relation entre la formation et l'apprentissage des employés et leur engagement organisationnel. Cho & Kwon (2005) montrent que les employés qui possèdent des attitudes, des capacités et des caractéristiques personnelles, c'est-à-dire un apprentissage expérientiel individuel, ont le niveau d'engagement organisationnel le plus élevé. Dans le contexte de l'accompagnement entrepreneurial, notre hypothèse sera, alors, la suivante :

Hypothèse 4.2.1 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur engagement organisationnel

3.2.2. L'orientation entrepreneuriale, la rentabilité économique et la rentabilité financière

Miller (1983 :171) a définit une entreprise entrepreneuriale comme une entreprise qui s'engage dans l'innovation de ses produits de marché, qui prend des risques et est l'entreprise qui vient avec des innovations proactives tout en faisant face à ses concurrents. L'auteur a utilisé trois dimensions : l'innovation, la proactivité et la prise de risque pour mesurer l'orientation entrepreneuriale des entreprises. Ces trois dimensions sont, ensuite, adoptées par

différentes recherches, notamment, celles de Covin & Slevin, (1988), Lumpkin & Dess, 1996, Lee & Peterson (2000), Kreiser & alliés, (2002), Tarabishy & al, (2005) etc.

Une entreprise entrepreneuriale est une entreprise innovante et preneuse de risque. Son environnement interne doit fournir un espace d'apprentissage individuel par l'exploration et l'expérimentation (Hamel & Prahalad, 1991, Slater & Narver, 1995). Pour tirer bénéfices des efforts et de l'orientation entrepreneuriale, l'entreprise doit s'engager à l'apprentissage de ses membres, à l'ouverture d'esprit à de nouvelles connaissances et méthodes de faire les choses (Sinkula, 1994 ; Slater & Narver, 1995). D'ailleurs une orientation des membres de l'organisation vers l'apprentissage (c'est-à-dire leur engagement dans l'apprentissage, l'ouverture d'esprit et le partage de vision) est considérée comme une valeur pour l'entreprise qui influence l'acquisition, le développement et la génération de nouvelles connaissances (Sinkula & alliés, 1997) et l'amélioration de sa performance (Covin & alliés, 2006).

Les premières recherches se sont largement focalisées sur l'apprentissage expérientiel des entrepreneurs comme un processus évolutif dans le démarrage et la croissance des entreprises (Cope, 2005 ; Reuber & Fisher, 1999, Smilor, 1997. Dans le domaine entrepreneurial, des auteurs comme, Cooper & Gascon, (1992), ont conclu que les expériences entrepreneuriales antérieures de l'entrepreneur ont un impact sur les comportements organisationnels en relation avec l'orientation entrepreneuriale de son entreprise. Le principe de l'apprentissage consiste, alors, à expérimenter des situations nouvelles ou inconnues dans l'optique d'enrichir le registre de comportements et de réponses de l'organisation (Metais & alliés, 1997).

Des chercheurs comme Cope, (2006) ont plaidé pour une meilleure compréhension du processus d'apprentissage des entreprises. Ce besoin est justifié par les pourcentages d'échec dés les premières d'années d'exploitation des entreprises qui mettent l'accent sur l'importance d'un apprentissage continu. Plus l'entreprise se développe, plus l'apprentissage de ses membres joue un rôle crucial dans la mise à jour de ses ressources et capacités en fonction de la demande interne et externe et de sa performance (Wang, 2008).

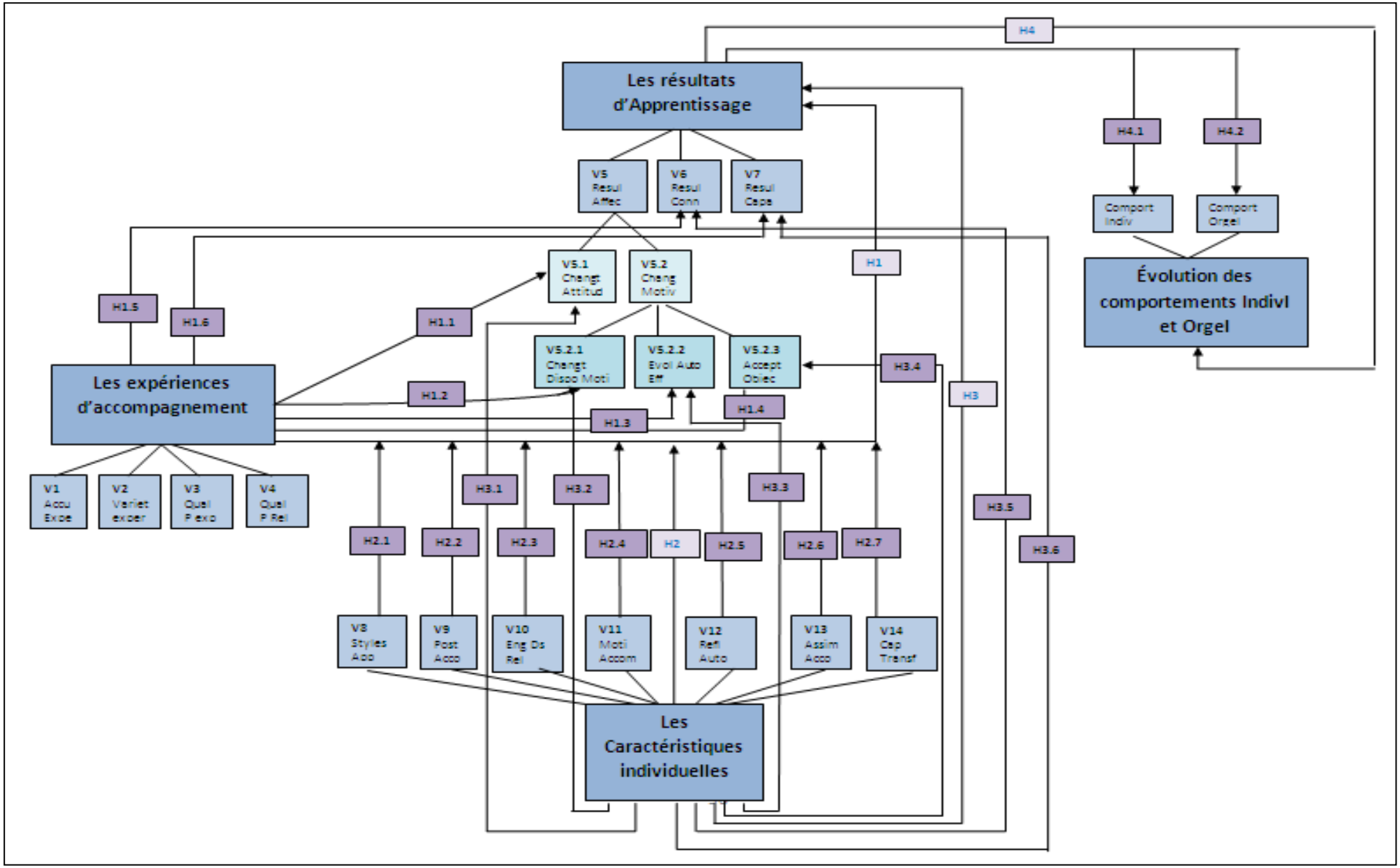
La performance des résultats économique et financiers devient même un critère d'évaluation de l'apprentissage, notamment, dans le modèle de Kirkpatrick (1967). Ce modèle hiérarchique de Kirkpatrick approuve l'effet de l'apprentissage sur l'amélioration des résultats de l'entreprise c'est-à-dire, sur les résultats individuels et organisationnels tangibles comme indicateurs clés de la performance ; tels que les volumes, les valeurs, le turnover, la rentabilité (économique et financière) etc. D'ailleurs Noe & Schmitt, (1986 :498) considèrent qu'une

réaction positive de l'apprenant, un changement de son comportement et même une amélioration des résultats liés à son travail, proviennent d'une formation et d'un apprentissage appropriés et bien gérés.

Sur la base de cette revue de la littérature, nous pouvons admettre l'existence d'une relation positive entre les résultats d'apprentissages des accompagnateurs chefs d'entreprise et l'orientation entrepreneuriale ainsi que la rentabilité économique et financière de leur entreprise.

Le schéma ci-dessous résume toutes les hypothèses et sous hypothèses de notre recherche.

Figure 22: Les hypothèses de la recherche



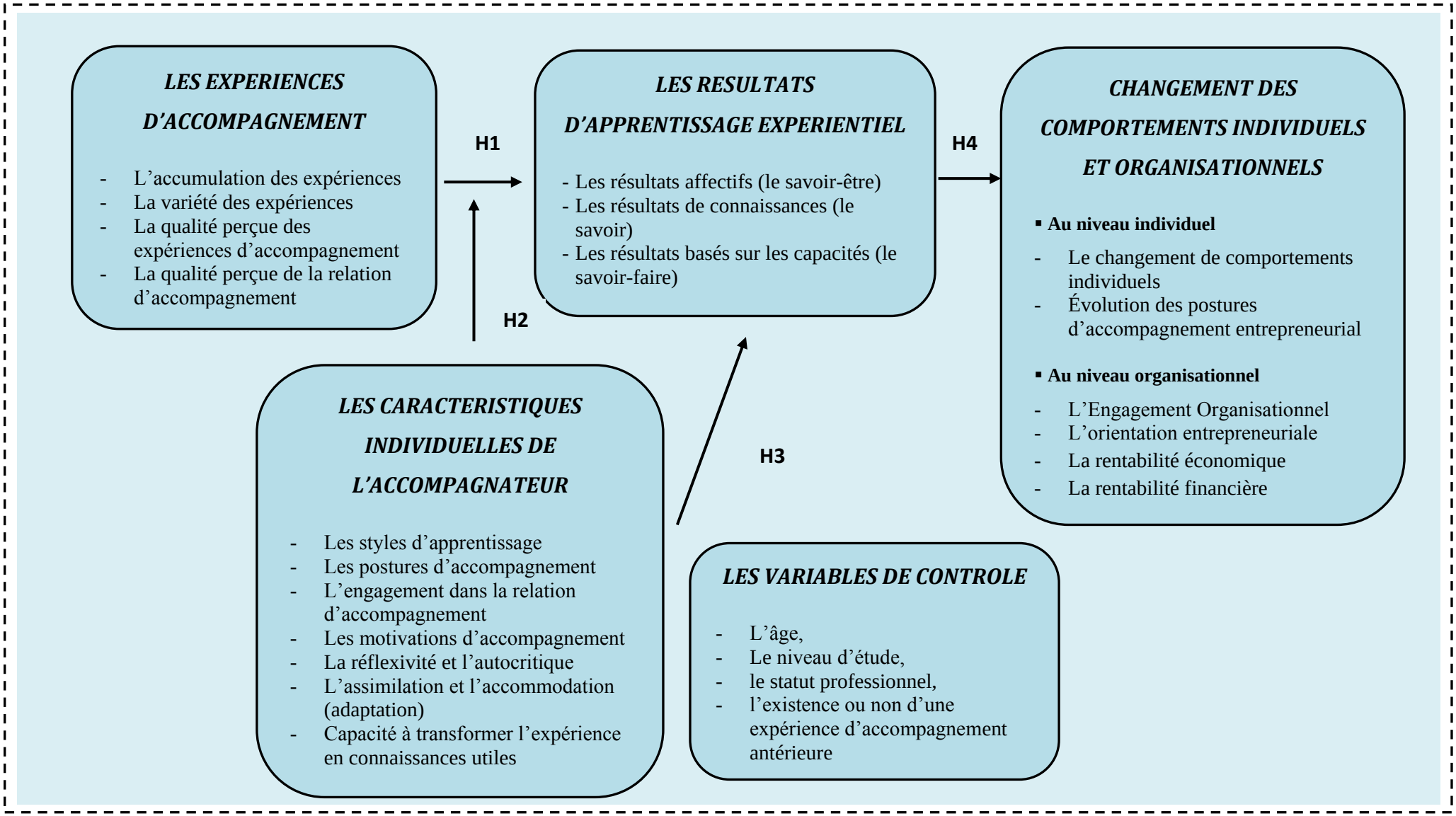
Section 2 : Un modèle explicatif des résultats d'apprentissage des accompagnateurs et des changements de leurs comportements individuels et organisationnels

Nous présentons, dans cette section, notre modèle conceptuel de recherche dont nous avons précédemment défini les variables et les relations entre elles. Ce modèle se veut être hypothético-déductif. C'est un modèle intégrateur inspiré des travaux de recherche sur l'apprentissage expérientiel et fondé sur le cycle de Kolb, (1984). Il est défini dans le temps (la carrière professionnel) et dans l'espace (une ou plusieurs structures d'accompagnement entrepreneurial). Il souhaite répondre à notre problématique à travers quatre principales hypothèses de recherche. La première hypothèse (H1) relie les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs (le développement de leurs résultats affectifs, leurs résultats de connaissances et leurs résultats basés sur les capacités). La deuxième hypothèse (H2) teste l'effet modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Ces caractéristiques englobent les styles d'apprentissage de l'accompagnateur, sa posture d'accompagnement, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations d'accompagnement, sa réflexivité et son autocritique, son adaptation à travers le processus d'assimilation et d'accommodation et, enfin, sa capacité à transformer ses expériences en connaissances utiles. La troisième hypothèse (H3) relie directement ces mêmes caractéristiques individuelles des accompagnateurs et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Enfin, Dans une quatrième hypothèse de ce modèle (H4), nous relions directement les résultats d'apprentissage expérientiel (affectifs, de connaissances et de capacités) et les changements de leurs comportements individuels et organisationnels. En effet, au niveau individuel, nous cherchons à évaluer l'impact de l'apprentissage des accompagnateurs sur leurs comportements mais aussi sur l'évolution et les sens de l'évolution de leur posture d'accompagnement entrepreneurial. Au niveau organisationnel, nous nous intéressons à l'étude des changements de comportements de l'accompagnateur, à la fois au sein de l'association Réseau Entreprendre dont il fait partie (à travers son engagement organisationnel) et dans son entreprise s'il est chef entreprise (à travers l'orientation entrepreneuriale, la rentabilité économique et la rentabilité financière de son entreprise).

Le modèle conceptuel, que nous proposons ci-dessous, représente un processus d'apprentissage expérientiel qui s'étale sur deux temps. Le premier temps représente, à notre

sens, la première phase d'un apprentissage ; à savoir, le développement des compétences, savoirs et savoir-faire et le deuxième temps c'est la phase de la transformation de cet apprentissage en comportements individuels et organisationnels. Évidemment notre modèle fait appel à un certain nombre de variable de contrôle qui semblent influencer les relations entre les variables. Ces variables de contrôle sont l'âge, le niveau d'étude, le statut professionnel et l'existence ou non d'une expérience d'accompagnement antérieure.

Figure 23: Modèle conceptuel de recherche



A travers ce modèle de recherche, nous souhaitons apporter des éléments de réponses pour comprendre le processus d'apprentissage des accompagnateurs dans les structures d'accompagnement et, plus particulièrement, les associations Réseau Entreprendre en France. Ce modèle nous permettra, bien évidemment, de comprendre les déterminants et facteurs professionnels et individuels de l'apprentissage expérientiel et des comportements des accompagnateurs tout en considérant le rôle central des expériences professionnelles de ces acteurs.

Afin de garantir des résultats fiables et valides de notre recherche, ce modèle a l'avantage de prendre en compte, selon les besoins, des mesures aussi bien objectives que subjectives telles que les perceptions et représentations propres des accompagnateurs sur certains faits et aspects traités par notre recherche.

Notre modèle de recherche peut être rapproché à un cycle dans le temps et non instantané (figure ci-dessous). Il commence par des expériences passées ou présentes qui donnent naissances à des compétences à un moment donné (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Ces dernières se traduisent par des comportements qui eux aussi influencent de futures expériences professionnelles.

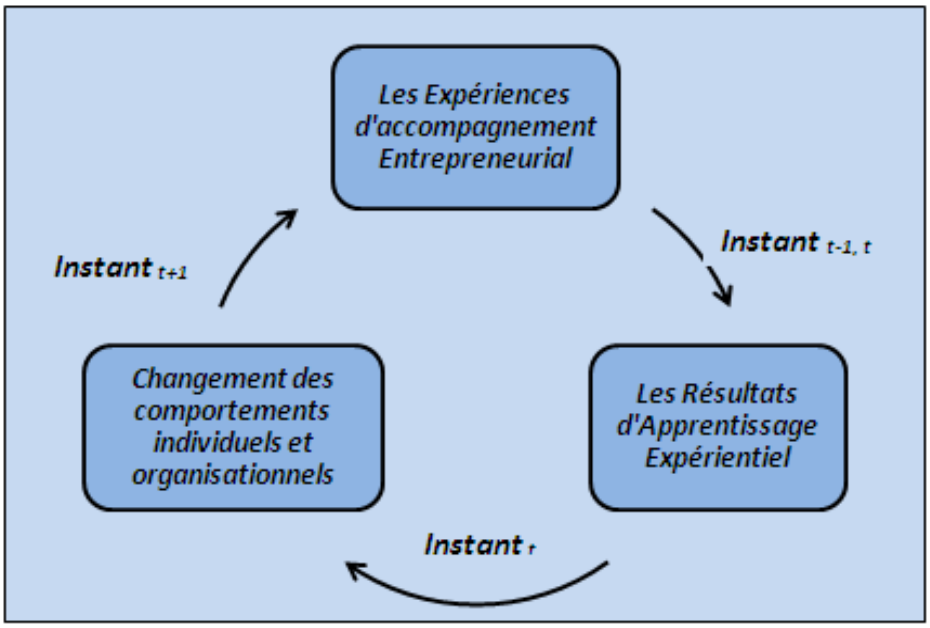


Figure 24: Cycle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs

Conclusion du chapitre

Ce chapitre est le résultat de la combinaison des deux concepts de base de notre recherche, à savoir, l'accompagnement entrepreneurial et plus particulièrement, l'accompagnateur et la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). La présentation, dans le chapitre précédent, des modèles théoriques de base sur l'apprentissage expérientiel nous a permis de constituer une première esquisse pour réunir, dans un seul modèle, deux domaines de recherche différents mais complémentaires : l'entrepreneuriat et la science cognitive et de l'éducation.

Notre revue de la littérature sur l'accompagnateur et la théorie de l'apprentissage expérientiel nous a orientée vers le choix de quatre variables principales sur lesquelles est fondé le modèle conceptuel de notre recherche. Ces variables sont associées aux expériences d'accompagnement entrepreneurial, les caractéristiques individuelles des accompagnateurs, les résultats d'apprentissage expérientiel et, enfin, le changement des comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs. Les deux dernières variables sont les variables dépendantes principales du modèle. En effet, les résultats d'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire, le développement des résultats affectifs (savoir-être), les résultats de connaissances (savoirs) et les résultats basés sur les capacités (savoir-faire), sont déterminés par les expériences d'accompagnement entrepreneurial tout en prenant en compte certaines caractéristiques individuelles importantes à l'apprentissage. Le changement des comportements individuels et organisationnels a été proposé, par notre modèle de recherche, en tant qu'indicateur ou moyen de vérification de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs (Kirkpatrick, 1976).

Ce modèle original nous permet de combler le manque de la littérature sur les travaux d'opérationnalisation et de validité empirique de la théorie d'apprentissage expérientiel. Il nous permet, également, d'enrichir et de compléter notre compréhension du phénomène d'accompagnement entrepreneurial, longtemps concentré sur l'accompagné, ses caractéristiques et son apprentissage, en intégrant l'accompagnateur en tant qu'acteur principal du processus d'accompagnement entrepreneurial et pouvant apprendre mutuellement des expériences d'accompagnement. Notre modèle de recherche, offre alors une vision plus large de l'accompagnement entrepreneurial qui pourrait être défini comme un processus d'apprentissage mutuel de l'accompagné et de l'accompagnateur.

La validation de notre modèle conceptuel passe, obligatoirement, par une étape d'opérationnalisation des variables dans le cadre d'une enquête quantitative et des tests statistiques ainsi qu'une analyse des données. Le détail de ces éléments fera l'objet de la deuxième partie de la thèse.

Partie 2 : Le cadre empirique de la recherche : le choix méthodologique et la présentation des résultats

Cette deuxième partie de la thèse a pour objectif la validation du modèle conceptuel de la recherche. Nous proposons, dans un premier temps, le cadre d'analyse et la présentation de l'étude empirique. Nous attirons l'attention sur la nature hypothético-déductive de la notre démarche. Nous présentons dans un deuxième temps les résultats des analyses quantitatives. Nous discutons, enfin, les résultats de la recherche.

CHAPITRE 4

Le Cadre d'Analyse et la Présentation de l'Étude empirique : une Démarche Hypothético-déductive

CHAPITRE 5

La Présentation des Résultats des Analyses Quantitatives

CHAPITRE 6

La Discussion des Résultats

Chapitre 4 : Le Cadre d'Analyse et la Présentation de l'Étude empirique : une Démarche Hypothético-déductive

Introduction

Après avoir défini le cadre théorique ainsi que le modèle conceptuel de la recherche, nous passerons dans ce premier chapitre de la deuxième partie à son aspect empirique exploratoire et nous en proposons une logique de démonstration ou de preuve qui nous permettra, aux termes de (Gauthier, 1993 : 132) de montrer un dossier favorable ou défavorable à nos hypothèses de recherche. Notre optique est de comprendre la nature et l'impact des apprentissages des accompagnateurs dans le Réseau Entreprendre ®, la manière dont ils se réalisent et changent leurs comportements, le rôle des expériences d'accompagnement qu'ils ont vécues sur le développement de leur personne et de leur profession.

Dans ce chapitre, nous structurons notre réflexion autour de trois axes principaux. Le premier axe sera consacré à la proposition du cadre épistémologique de la recherche. Ensuite nous justifions le choix de la méthode et de la démarche adoptée qui nous permettra d'obtenir des éléments de réponse qui illustrent des corrélations montrant clairement l'évolution, dans un sens ou dans un autre, des niveaux d'apprentissage des accompagnateurs et de leurs comportements personnel et professionnel suite l'acquisition, l'accumulation mais également l'exploitation des expériences d'accompagnement. Nous terminons ce premier chapitre empirique par une présentation et une description détaillée de la procédure de collecte des données de l'enquête, notamment le choix d'un questionnaire qui sera administré auprès d'un échantillon d'accompagnateurs de projet dans les quarante associations de Réseau Entreprendre ® en France. Cet outil nous permettra d'extraire les modalités et styles d'apprentissage des accompagnateurs, leurs caractéristiques personnelles, leurs représentations et leurs motivations, et en quoi leur pratique pouvait permettre d'expliquer la nature des apprentissages expérientiels et les changements de leurs comportements personnel et organisationnel qu'ils réalisent durant la période d'accompagnement.

Section 1 : La posture épistémologique de la recherche

A ce niveau, notre réflexion est épistémologique et tend alors à proposer une analyse de ce qui justifie que notre production en tant que chercheur soit considérée comme scientifique. Nous tenterons alors de définir les connaissances produites, comment nous l'avons constituées ou engendrées et comment apprécie-t-on sa valeur et sa validité (Le Moigne, 1995). Herman (1988) affirme que l'épistémologie correspond « *à une philosophie de la pratique scientifique sur les conditions de la validité des savoirs théoriques* ». Le sens de ce mot nous renvoi alors à une acception synthétique qui rappelle que l'épistémologie est la réflexion sur la manière de construire et de gérer le savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines scientifiques. Ce mot met l'accent aussi sur la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu et c'est là ou le mot « positionnement » prend tout son sens.

Bien qu'il existe différentes taxonomies de recherches, notre discussion épistémologique en tant que chercheur doit, alors, se concrétiser par une prise de position pour l'un ou l'autre des différents paradigmes principaux qui sont : le positivisme, le constructivisme, le réfutationnisme, l'interpretativisme et le réalisme logique. Kuhn (1962 : 175) définit les paradigmes comme : « *l'ensemble des croyances, valeurs, techniques, etc. partagées par les membres d'une communauté donnée* ». Les perspectives épistémologiques de ces paradigmes se différencient en fonction de deux critères : la vision de la réalité et la relation que le chercheur maintient envers elle. Défendre notre choix justifiera, par la suite, l'approche que nous nous fixerons pour la création de connaissances ainsi que la méthode employée.

Dans la littérature, il existe différents processus ou démarches de création de connaissances : la démarche par *induction* utilise les observations pour générer des théories, la démarche par *déduction* utilise les théories pour générer des hypothèses qui seront par la suite testées avec les données collectées pour cette fin. La démarche par a*bduction,* quand à elle, alterne entre ces deux processus comme une forme de connaissances inférées ou déduites (Charreire & Durieux, 2001). Certains auteurs comme David, (1999) montrent, cependant, qu'en sciences de gestion, les connaissances procèdent plutôt d'une boucle récursive abduction/déduction/induction. Au delà de l'opposition classique entre positivisme et constructivisme, cet auteur plaide pour l'idée selon laquelle le rôle du chercheur est de contribuer, d'une manière ou d'une autre, à la construction de la réalité.

Si l'on statue sur le vrai sens d'une activité scientifique, nous ferons référence à la réflexion de Lecourt (2003 : 368) selon qui :

> « *Pour anticiper ce qui de l'inconnu est susceptible d'être acquis à la connaissance, la pensée scientifique doit inlassablement prendre le risque d'interroger le réel en fonction d'un possible dont elle sollicite les virtualités par la pensée et l'expérimentation. Et cette ferveur interrogative ne se satisfait d'aucune réponse apportée* ».

En ce sens, la science constitue une activité de production de connaissances et est caractérisée par ses conditions d'émergence. La vérité est souvent considérée comme une caractéristique du savoir scientifique et l'une des valeurs recherchées par l'activité scientifique. Or l'idée d'une science objective et porteuse d'une vérité universelle et finie est aujourd'hui fortement attaquée. Habermas (2002 : 227) confirme que : « *le sens de la vérité est irréductible à des conditions épistémiques de mise à l'épreuve, aussi exigeantes soient-elles : la vérité dépasse toute justification, fut-elle idéalisée* ».

En tant que chercheur et scientifique, nous observons avec une méthode, avec des instruments de mesure, et nous nous réfèrerons à des théories qui sont la texture de nos représentations dans les quelles nos observations rejoignent les expérimentations. La science est construite sur la dualité, sur la séparation du sujet et de l'objet dans l'observation. C'est même sur cet à priori que repose l'idée d'objectivité absolue dans la quelle la science moderne s'est développée depuis pendant très longtemps.

Au même titre que Glasersfeld, 1988; Le Moigne, 1995; Fourez, 1996 et Lapointe, 1996, nous pensons que le rôle d'un chercheur serait alors de rendre compte de la réalité en adoptant des attitudes d'objectivité et de neutralité vis-à-vis l'objet de recherche qu'il traite et en utilisant des méthodes lui permettant de découvrir cette réalité et de la décrire telle qu'elle existe. C'est en défendant l'idée d'une connaissance objective que Popper présente le schéma de « *la chaine d'évolution fondamentale* » de la pensée scientifique (Nguimbi, 2012). Ce schéma s'ouvre par un problème ou un ensemble de problèmes (P1), sans évoquer les conditions d'émergence, puis culmine sur de nouveaux problèmes (P2). Pour un scientifique, toute connaissance est une réponse à une question (Bachelard, 1938 : 14).

Pour Popper la résolution des problèmes s'effectue toujours par la méthode d'essais et erreurs. À travers son schéma, il montre que « *la science commence avec des problèmes et aboutit à des problèmes, et qu'elle progresse grâce à l'audace créatrice des théories, ainsi qu'à la critique des diverses théories en concurrence* » (Popper, 1985). En d'autres termes, la science avance et progresse par conjectures et réfutations. Le fait qu'une théorie ne peut jamais être

vérifiée a conduit Popper (1959) à proposer la falsification comme un critère de démarcation. En effet, selon Popper, une science ne peut accepter que des énoncés falsifiables c'est-à-dire que l'on peut tester et donc éventuellement accepter ou rejeter sur la base d'une probabilité mathématique [Popper (1973)].

Le critère de démarcation est utilisé afin de distinguer entre les domaines scientifiques et les domaines non scientifiques et afin de tester la validité des propositions existantes. Une théorie doit être confrontée à l'expérience pour tenter de la falsifier (Popper, 1959, Chalmers, 1982). A l'idée de réfutation, Popper ajoute celle de « corroboration ». En effet, dans le cas où la théorie passe des tests avec succès et se confirme, elle sera corroborée. Du point de vue de Popper, la corroboration remplace la vérification. Le but ultime est de s'approcher de connaissances aussi vraies que possible. Ce qui est pris en compte n'est plus la vérité ou la probabilité d'une théorie mais plutôt son adéquation à la description de la réalité.

Dans la plupart des disciplines des sciences de gestion, fournir des précisions relatives au paradigme épistémologique est jugé être une exigence de la recherche scientifique (Martinet, 1990 ; Le Moigne, 1993, 2001, 2002, 2003 ; Thiétart & al 1999). Cette brève revue épistémologique sur la dualité réfutation/corroboration, présentée précédemment, oriente et annonce en quelque sorte le paradigme de recherche poppérien que nous adoptons pour mener notre recherche. Notre préoccupation sera, alors, de s'assurer du maintien de la cohérence entre notre objet de recherche, le but de la recherche, le paradigme ou positionnement épistémologique de recherche choisi ainsi que la méthode et les techniques utilisées.

En tant que domaine de recherche traitant les phénomènes liés aux organisations, les sciences de gestion relèvent des sciences humaines et sociales dont l'appréhension est souvent difficile. Bien que la conception poppérienne soit bien adaptée aux sciences de la nature classiques et que de nombreux auteurs (Le Moigne, 1995 ; Largeault, 1993) considèrent cette conception comme étant non compatible avec les spécificités des sciences humaines et sociales, Popper lui considère que aussi bien les sciences de la nature que les sciences humaines et sociales peuvent être rapprochées autour d'une même méthode hypothético-critique. Popper affirme que les différences entre ces deux domaines scientifiques (la complexité de l'objet, l'utilisation des méthodes, l'interaction du sujet et de l'objet, la variation des conditions expérimentales, (Friedberg, 1997), etc.) sont des différences de degrés dans l'applicabilité de la méthode critique plutôt que des différences qui requièrent pour les sciences sociales le recours à une méthodologie différente (Malherbe, 1979). Selon Popper le principe de

falsification est une vrai preuve de l'audace et l'innovation du scientifique et son ambition à rester en éveil de tous les événements possibles, même ceux supposés découverts.

Il apparait donc que, dans ces disciplines, le paradigme dominant est bien issu d'une approche positiviste dans la quelle la démarche de recherche suit un certain nombre d'étapes : l'état de l'art qui montre une bonne connaissance de la littérature sur le sujet, l'étude théorique avec une formulation des hypothèses montrant la disposition des concepts et des différents éléments d'analyse autour du problème étudié et l'étude empirique qui consiste en un travail de vérification empirique à l'aide des analyses de données.

Pour traiter notre sujet de recherche, nous avons adopté un positionnement épistémologique fondé sur la logique de réfutation/corroboration. En effet, dans le travail de recherche que nous menons, nous cherchons à expliquer une réalité, celle de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et l'impact potentiel des expériences d'accompagnement sur leurs comportements individuel et organisationnel. Notre vision est, donc, penchée vers la recherche d'explications d'un résultat, vers une recherche des causes antérieures et des relations entre des faits.

Notre recherche n'est pas contradictoire avec le positionnement ou le paradigme poppérien. Bien au contraire, elle se situe dans une perspective très positiviste dans la quelle nous nous sommes partis d'un problème, avons choisit l'objectif à atteindre et les moyens mis en œuvre pour l'atteindre. Ce positionnement épistémologique nous semble le plus adapté pour instrumentaliser nos concepts de base, formuler nos hypothèses, les tester selon une méthodologie préétablie et interpréter les résultats.

Section 2 : Positionnement méthodologique de la recherche : une démarche hypothético-déductive

Si le positionnement épistémologique est important pour le déroulement et l'aboutissement de notre projet de recherche, la manière de le conduire l'est tout autant. A ce niveau, la question qu'on se pose est celle du choix de l'approche instrumentale du phénomène que nous étudions, des moyens de recueil et d'analyse des données afin que nous puissions articuler d'une manière pertinente les concepts de base de notre recherche et les liens qui les lient, notamment dans le cadre d'une confrontation au terrain.

S'interroger sur la méthodologie du terrain nous renvoie à la question du positionnement méthodologique par rapport à notre problématique de recherche et au type de connaissance à la quelle nous souhaitons accéder. Nous avons privilégié un parcours conceptuel et empirique hypothético-déductif. Ce parcours nous permettra de traduire les analyses théoriques à travers des hypothèses (principales et secondaires) de recherche qui seront ensuite testées empiriquement sur notre terrain de recherche : les associations Réseau Entreprendre en France. Nous formulons, par déduction, des conclusions et interprétons des résultats issus de notre étude empirique.

Sans vouloir reprendre le débat sur le positionnement à privilégier pour mener à bien une recherche en science de gestion et sur le choix entre les deux approches fondamentales, constructiviste ou positiviste, deux méthodologies quantitative et qualitative caractérisent généralement les travaux de recherche en gestion. Même si l'hypothèse d'une opposition traditionnelle entre les tenants de chacune des deux démarches qualitatives et quantitatives fait l'objet de confirmations permanentes dans les événements académiques (colloques, conférences..), il est désormais admis que qualitativiste et quantitativiste peuvent être représenté par un seul et même chercheur, notamment en sciences de gestion. David (1999), par exemple, plaide pour une nouvelle approche intégrant les différentes approches au sein d'un même schéma (ou carte) conceptuel.

Partant de notre problématique ayant pour objectif de comprendre la nature et l'impact des apprentissages des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ®, la manière dont ils se réalisent et changent leurs comportements, le rôle de leurs expériences d'accompagnement actuelles et passées sur le développement de leur personne et de leur profession, notre choix est plutôt orienté vers une méthode quantitative s'appuyant sur une approche hypothético-déductive en ce qui concerne l'étude des relations entre les variables de notre modèle conceptuel. Cette méthode nous permettra de tester nos hypothèses de recherche dans le but de construire et d'améliorer nos connaissances dans le domaine de l'accompagnement entrepreneurial. Notre choix trouve encore sa source notre ambition de fournir des résultats généralisables sur un plus grand nombre d'accompagnateurs contrairement au principe de répétitivité que permet une démarche qualitative à travers la réplication du protocole de recherche à plusieurs cas (Moriceau, 2000). A l'issue de notre étude, nous cherchons à obtenir des résultats dont la validité externe relève de leur caractère généralisable.

Section 3 : Procédure de collecte des données

Dans cette section nous insistons sur le dispositif déployé pour recueillir les données pertinentes qui nous permettront de répondre à notre problématique et de comprendre d'avantage le phénomène d'accompagnement entrepreneurial post création. En effet, la réponse à notre problématique se situe inévitablement dans la tension entre notre positionnement épistémologique préalablement défini, les données que nous collectons et la façon dont nous les traitons. Il est temps, alors, de s'interroger sur la nature des informations que nous disposons et les moyens mis en œuvre pour s'assurer de leur fiabilité.

Dans le cadre d'un partenariat entre le centre de recherche en Entrepreneuriat de l'EM Lyon Business School et Réseau Entreprendre ® (voir annexe 1) et grâce à l'appui du Réseau Entreprendre Rhône Alpes, nous avons mené notre enquête en mois de juin 2012 auprès des accompagnateurs intervenant dans les différentes associations Réseau Entreprendre ® en France. Au cours de cette troisième section, nous présentons successivement l'outil de collecte de données suivi d'une description statistique de la population enquêtée tout en s'attardant sur les spécificités du contexte de notre recherche qui nous ont permis d'apprécier sa richesse et les opportunités qu'il représente pour notre travail empirique. Des statistiques descriptives de notre échantillon d'étude s'imposent nous permettant de décrire et de résumer par des statistiques les données disponibles. Nous terminons cette section par la présentation des instruments de mesure ainsi que le test de la fiabilité interne de chaque échelle de mesure utilisée dans notre enquête.

1. Le questionnaire : outil de collecte de données

Pour la réalisation de l'étude empirique, nous avons utilisé le questionnaire comme outil de collecte de données. Il a été administré auprès des accompagnateurs de projet dans les 38 associations membres de Réseau Entreprendre ® en France et ce dans l'optique d'extraire leurs modalités et styles d'apprentissage, leurs caractéristiques personnelles, leurs représentations et motivations, et en quoi leur pratique d'accompagnement pouvait permettre d'expliquer la nature des apprentissages expérientiels qu'ils réalisent durant la période d'accompagnement et les changements de leurs comportements personnels et organisationnels qui en résultent.

La structure du questionnaire est organisée autour de cinq principaux axes : les caractéristiques individuelles de l'accompagnateur, ses expériences d'accompagnement

entrepreneurial, l'évolution de ses compétences d'accompagnement entrepreneurial, la perception de l'évolution de ses comportements individuels et organisationnels et, bien évidemment, quelques informations regroupées dans une fiche signalétique. Une copie du questionnaire sera jointe dans l'annexe 2.

« Ne s'améliore que ce qui se mesure ». En se basant sur cette citation, nous pouvons déduire que la mesure devient l'élément central de toute démarche d'amélioration continue de la recherche. Mesurer c'est relier des nombres à des entités plus ou moins abstraites. Afin d'étudier les variables de notre modèle et de traiter statistiquement les données de notre enquête. Il nous a été, donc, indispensable de définir et de connaitre les propriétés de l'échelle de mesure sur laquelle les valeurs ont été enregistrées. Il s'agit en définitive de faire correspondre chacun de nos concepts de base à une mesure. Le type des échelles de mesure conditionne, par la suite, le traitement ultérieur de nos données.

En s'inspirant de ce qui a été déjà fait dans les recherches antérieures, que nous allons d'ailleurs citer dans le texte qui suit, nous avons développé des définitions opérationnelles de certaines variables, traduit d'autres tout en s'assurant d'une meilleure adaptation et cohérence avec le contexte de notre recherche. Pour ce faire, nous avons tenté d'examiner le questionnaire auprès de différents membres de Réseau Entreprendre Rhône Alpes, notamment au sein de réunions du groupe d'appui, afin de garantir une meilleure compréhension de ses propos par l'échantillon cible. Nous faisons également part, de l'épuration et la simplification qui ont résulté des consultations et des pré-tests des différentes versions du questionnaire auprès des chercheurs, professeurs mais également auprès d'un échantillon d'une trentaine d'accompagnateurs repartis sur quatre associations Réseau Entreprendre ® : Réseau Entreprendre Aquitaine, Réseau Entreprendre Bretagne, Réseau Entreprendre Paris et Réseau Entreprendre Ain Val De Saône. A part l'évaluation du temps nécessaire pour répondre au questionnaire, le pré-test nous a permis de déceler mais aussi de combler le maximum de lacunes qui y sont présentes avant son administration. Un travail de codification ou codage (voir tableau ci-dessous) a été réalisé afin d'attribuer un code distinct à chaque réponse possible à une question. Ceci nous a facilité le travail de saisie effectuée ultérieurement.

Tableau 11 : Codage des variables

Variable	Type de Codage
Style d'Apprentissage	*Échelle de Likert 5 points* 1-Cela ne me ressemble 5-cela me ressemble beaucoup
Positionnement (Posture) d'accompagnement - Type de demande - Méthodologie - Niveau de centrage - Nature de l'intervention	*Échelle de Likert 5 points* 1-Cela ne me ressemble 5-cela me ressemble beaucoup
Évolution de la posture	0- Oui 1- Non
Sens de l'évolution de la posture	1. D'une posture (position) axée sur le projet à une posture axée sur le porteur de projet lui-même. 2. D'une posture (position) axée sur le porteur de projet à une posture axée sur le projet lui-même. 3. D'une posture (position) axée sur le projet à une posture axée sur la relation du porteur à son projet. 4. D'une posture (position) axée sur la relation du porteur à son projet à une posture axée sur le projet lui-même. 5. D'une posture (position) axée sur le porteur de projet à une posture axée sur la relation du porteur à son projet. 6. D'une posture (position) axée sur la relation du porteur à son projet à une posture (position) axée sur le porteur de projet.
Fréquence des entretiens	1. Moins de 4 fois par année ; 2. 1 fois tous les 2 mois ; 3. 1 fois par mois ; 4. 2 fois par mois ; 5. 3 fois par mois ; 6. 4 fois par mois ; 7. 5 fois par mois et plus
Durée des entretiens	1. Moins de 30 minutes ; 2. Entre 30 minutes et 1h ; 3. Entre 1h et 2h ; 4. Plus de 2h ;
Implication dans l'accompagnement	1. Pas du tout impliquante ; 2. Peu impliquante ; 3. Plutôt impliquante ; 4. Très impliquante
Motivations d'accompagnement	1. Pas du tout important ; 2. Peu important ; 3. Plutôt important ; 4. Très important ; 5. Non applicable ;
Réflexivité et autocritique	1. Parfaitement en désaccord ; 2. Plutôt en désaccord ; 3. Neutre ; 4. Plutôt d'accord ; 5. Parfaitement d'accord

Assimilation et Accommodation	1. Totalement en désaccord ; 2. Plutôt en désaccord ; 3. Neutre ; 4. Plutôt d'accord ; 5. Totalement en accord
Développement sur le plan personnel	1. Très peu élevé ; 2. Peu élevé ; 3. Moyen ; 4. Assez élevé ; 5. Très élevé ;
Nombre des personnes accompagnées	1- 1 seul accompagné ; 2- Entre 2 et 5 accompagnés ; 3- Entre 5 et 10 accompagnés ; 4- Entre 10 et 15 accompagnés ; 5- Entre 15 et 20 accompagnés ; 6- 20 accompagnés et plus ;
Type de besoin d'accompagnement **Rôle de l'accompagnateur**	1- Totalement en désaccord ; 2- Plutôt en désaccord ; 3- Neutre ; 4- Plutôt d'accord ; 5- Totalement en accord ;
Variété de la composante : Age **Variété de la composante : profil** **Variété de la composante : secteur d'activité** **Variété de la composante : innovation**	1- Pas variés ; 2- Peu variés ; 3- Assez variés ; 4- Très variés ;
Qualité perçue des expériences d'accompagnement	1- Très peu élevé ; 2- Peu élevé ; 3- Moyen ; 4- Assez élevé ; 5- Très élevé
Qualité perçue de la relation d'accompagnement	1- Totalement en désaccord ; 2- Plutôt en désaccord ; 3- Neutre ; 4- Plutôt d'accord ; 5- Totalement en accord
Changement des attitudes	1- Pas de changement ; 2- Changement pas du tout important ; 3- Changement plutôt important ; 4- Changement très important
Disposition de motivation **Auto-efficacité** **Acceptation des objectifs d'accompagnement** **Évolution des connaissances** **Évolution des capacités**	1- Totalement en désaccord ; 2- Plutôt en désaccord ; 3- Neutre ; 4- Plutôt d'accord ; 5- Totalement en accord ;

Évolution des comportements individuels	
Engagement dans Réseau Entreprendre	1- Totalement en désaccord ; 2- Plutôt en désaccord ; 3- Indécis; 4- Plutôt d'accord ; 5- Totalement en accord ;
Orientation Entrepreneuriale **Rentabilité Économique** **Rentabilité financière**	1- Totalement en désaccord ; 2- Plutôt en désaccord ; 3- Indécis; 4- Plutôt d'accord ; 5- Totalement en accord ; 6- Non applicable
Genre	0- Homme 1- Femme
Tranche d'âge	1- Moins de 40 ans ; 2- 40 et 45 ans ; 3- 45 et 50 ans ; 4- 50 et 55 ans ; 5- 55 et 60 ; 6- 60 ans et plus ;
Niveau d'étude	1. CAP/BEP ; 2. BAC ; 3. BAC+ 2 ou 3 ; 4. BAC +4 ou plus ; 5. Autre, à préciser
Première expérience d'accompagnement entrepreneuriale	0- Oui, je n'ai jamais accompagné auparavant… ; 1- Non, j'ai déjà accompagné dans une autre structure
Situation dans Réseau Entreprendre	0- Accompagnateur en cours d'accompagnement ; 1- Accompagnateur qui a terminé un accompagnement
Statut professionnel actuel	1-Chef d'entreprise ; 2-Chef d'entreprise retraité ; 3-Dirigeant salarié d'une entreprise ; 4-Dirigeant salarié retraité ; 5-Cadre d'une entreprise ; 6-Cadre retraité ; 7-Profession libérale ; 8-Transition professionnelle ; 9-Autre, à précisez... ;
Nombre de salariés dans l'entreprise	1-Moins de 10 ; 2-De 10 à 19 ; 3-De 20 à 49 ; 4-De 50 à 249 ; 5-De 250 à 499 ; 6-500 personnes et plus ;

2. Mode d'administration du questionnaire

La première étape de notre stratégie de collecte de données a consisté à obtenir l'accord des responsables du Réseau Entreprendre ® pour accéder au terrain. Nous avons opéré par courrier électronique et par téléphone pour informer les directeurs des différentes associations

Réseau Entreprendre du bien-fondé et de tout l'intérêt que porte notre recherche pour l'évolution et l'amélioration de l'efficacité de Réseau Entreprendre à travers l'étude de la réciprocité qu'apporte l'accompagnement entrepreneurial aux accompagnateurs.

Après plusieurs relances, nous avons réussi à contacter le maximum des directeurs de Réseau Entreprendre ® qui ont accepté de contacter par courrier électronique et/ou par téléphone les accompagnateurs de leur association. Le but était d'informer ces derniers du déroulement de l'enquête. Une note d'information aux différents membres : directeurs des associations, présidents et accompagnateurs, a été prévue à cet effet et a été portée dans le flash info de chacune des associations (voir annexe 3 et 4).

Pour soumettre le questionnaire aux accompagnateurs de notre échantillon, plusieurs voies d'administration du questionnaire nous ont été envisageables. Les trois premières sont l'administration en face à face, par téléphone ou par voie postale. Le choix du mode d'administration approprié à notre cas dépend, bien évidemment, du type de notre enquête, de la cible, de la longueur du questionnaire, du nombre de personnes à interroger, du temps alloué à notre étude par questionnaire et surtout à notre budget.

Même si ces méthodes présentent des avantages, nous avons privilégié le recueil de données par internet. Ce mode d'administration nous a garanti l'élimination des risques d'erreurs humaines liées à une mauvaise saisie ou à l'influence des réponses par le chercheur, un niveau de couts réduit et un délai de collecte de réponse rapide. Il nous a été possible d'atteindre un plus grand nombre d'accompagnateurs dans différentes régions françaises et de gérer plus facilement les quotas et les relances du questionnaire.

La conception du questionnaire, la diffusion de l'enquête, la gestion et le recueil de données ont été réalisés grâce à un logiciel d'enquête et d'analyse de données : *Sphinx*. Ce logiciel permet aux répondants d'accéder à l'enquête en cliquant sur le lien dans le message d'invitation qui leur est destiné à cet effet (voir annexe 5). Ce message renvoi aux différents contacts aux quels l'accompagnateur peut recourir en cas de besoin. Pour augmenter le taux de retour des réponses, les accompagnateurs ont la possibilité de répondre au questionnaire sur une ou plusieurs fois surtout que la durée est de 30 à 40 minutes.

Nous pensons que cette méthode en ligne est la plus optimale pour notre étude. Elle met à disposition du répondant un questionnaire plus interactif et facile à traiter. Elle éviter que les accompagnateurs se trouvent dans une situation déstabilisante ou stressante qui les

entraineraient à donner de fausses informations. De même l'absence d'interlocuteur confère une liberté totale à l'accompagnateur dans le choix de ses réponses.

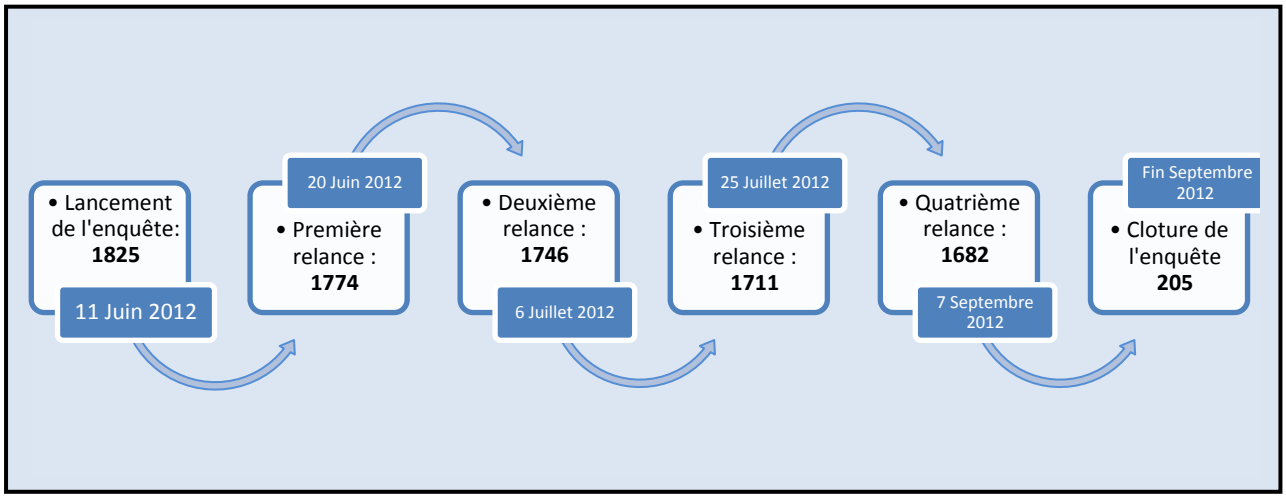


Figure 25: Processus d'administration du questionnaire

Notre enquête s'est étalée sur trois mois successifs, allant du 11 juin 2012 jusqu'au 07 septembre 2012. Durant cette période nous avons administré le questionnaire auprès de 1825 accompagnateurs. Une première relance de l'enquête a été faite à la fin du mois de juin 2012, une deuxième et troisième relance ont été faites respectivement en début et à la fin du mois de juillet 2012. Une quatrième et dernière relance a été effectuée en début du mois de septembre 2012 dés le retour des accompagnateurs de leurs vacances. Plusieurs d'entre eux ont exprimé leur refus de répondre à l'enquête pour différentes raisons : le manque de temps, la longueur du questionnaire, leur départ du Réseau Entreprendre ® et le changement du métier d'accompagnateur, etc.

3. La population D'enquête

La conduite de toute recherche appelle à la rigueur autant que le savoir. Pour les enquêtes quantitatives, tel est le cas de notre étude, il est important de définir avec le plus grand soin la population d'enquête ou la population mère. Celle-ci doit être cohérente. Elle représente un groupe homogène de personnes qui possèdent des caractéristiques communes. Pour tester empiriquement notre problématique, la population d'enquête était formée de tous les accompagnateurs de projets de création d'entreprise répartis dans les 42 associations membres de Réseau Entreprendre ® en France et 67 implantations comme le montre la figure ci-dessous :

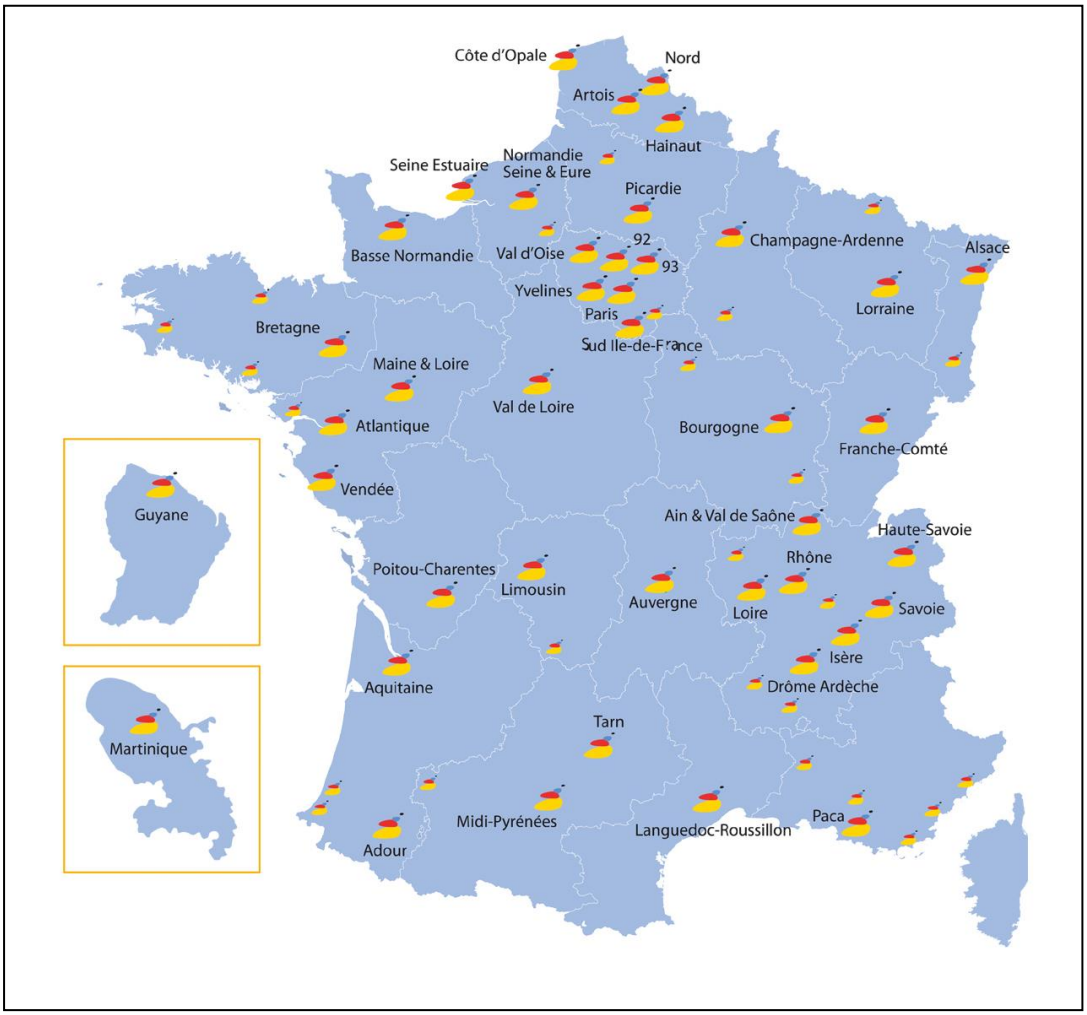


Figure 26: Implantations de Réseau Entreprendre en France (2012)

Dans le cadre de notre recherche, le choix de réaliser une enquête par questionnaire tenait compte de plusieurs éléments. Le sujet était connu et une problématique solide et originale avait été élaborée cherchant à tester nos hypothèses de recherche sur un plus grand nombre d'accompagnateurs des projets de création d'entreprise dans Réseau Entreprendre.

Dans le souci d'obtenir des résultats généralisables, nous avons visé une exhaustivité optimale du public à enquêter. Dans le cadre d'un partenariat entre le centre de recherche en Entrepreneuriat de l'EM Lyon Business School et Réseau Entreprendre ®, nous avons eu accès à un fichier contenant la liste exhaustive de tous les accompagnateurs par association Réseau Entreprendre ®. Pour des raisons d'homogénéité, les caractéristiques suivantes définissent notre population cible ou base de sondage :

- La nature des données dont nous avons besoin se rapporte à des accompagnateurs qui accompagnent toujours au sein de l'association ou qui ont déjà terminé leur mission d'accompagnement.

- La population cible peut comporter des accompagnateurs expérimentés (ayant plusieurs expériences d'accompagnement entrepreneurial) et/ou des accompagnateurs novices (ayant peu d'expériences ou qui commencent leur première expérience ou mission d'accompagnement entrepreneurial).

- Sont exclus de notre population les accompagnateurs de projet de création d'entreprise qui ne sont jamais intervenus au sein du Réseau Entreprendre ou ayant seulement accompagné dans d'autres types de structure d'accompagnement.

- L'emplacement géographique de notre population mère est la France. Nous avons donc délimité notre champ d'action aux associations membres Réseau Entreprendre sur le territoire français. Sont exclus alors les associations Réseau Entreprendre Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réseau Entreprendre international : Maroc, Belgique, Tunisie, Italie, Suisse et l'Espagne.

- La période de référence couvre l'intervalle de temps entre la date de l'ouverture de notre enquête (juin 2012) et la date de sa clôture (septembre 2012). Seront donc exclus de notre liste les accompagnateurs qui adhèrent au Réseau Entreprendre après la date du commencement de l'enquête.

Grace à l'appui permanent du Réseau Entreprendre Rhône Alpes, on a mis à notre disposition une première liste des accompagnateurs de projet de création d'entreprise qui répondent à nos critères de sélection. Malgré nos efforts d'augmenter la taille de notre échantillon, certaines associations ont exprimé leur refus de participer à l'enquête. Les directeurs des Réseaux Entreprendre qui n'ont pas souhaité faire participer leurs accompagnateurs à notre enquête ont justifié leur décision par le manque de disponibilité de ces derniers ou l'existence des enquêtes encours au sein de leur association. Le filtrage de nos fichiers et l'élimination des associations Réseau Entreprendre non concernées par notre enquête nous a permis de constituer une liste finale de 1825 accompagnateurs repartis sur 38 associations membres de Réseau Entreprendre ®. Nous présentons cette liste dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Répartition de la population d'enquête par association Réseau Entreprendre

Nom Association	Nombre des Accompagnateurs enquêtés	Répartition en %
1. Réseau Entreprendre 92	34	1.86
2. Réseau Entreprendre 93	34	1.86
3. Réseau Entreprendre Adour	75	4.1
4. Réseau Entreprendre Ain & Val de Saône	44	2.41
5. Réseau Entreprendre Alsace	46	2.52
6. Réseau Entreprendre Aquitaine	102	5.58
7. Réseau Entreprendre Artois	27	1.47
8. Réseau Entreprendre Atlantique	76	4.16
9. Réseau Entreprendre Auvergne	32	1.75
10. Réseau Entreprendre Basse-Normandie	7	0.38
11. Réseau Entreprendre Bourgogne	72	3.94

12.	**Réseau Entreprendre Bretagne**	**149**	**8.16**
13.	**Réseau Entreprendre Champagne-Ardenne**	**53**	**2.9**
14.	**Réseau Entreprendre Côte d'Opale**	**52**	**2.84**
15.	**Réseau Entreprendre Drôme-Ardèche**	**78**	**4.27**
16.	**Réseau Entreprendre Franche-Comté**	**20**	**1.09**
17.	**Réseau Entreprendre Hainaut**	**32**	**1.75**
18.	**Réseau Entreprendre Haute-Savoie**	**46**	**2.52**
19.	**Réseau Entreprendre Isère**	**69**	**3.78**
20.	**Réseau Entreprendre Languedoc-Roussillon**	**3**	**0.16**
21.	**Réseau Entreprendre Limousin**	**57**	**3.12**
22.	**Réseau Entreprendre Loire**	**30**	**1.64**
23.	**Réseau Entreprendre Lorraine**	**51**	**2.79**
24.	**Réseau Entreprendre Maine & Loire**	**18**	**0.98**
25.	**Réseau Entreprendre Midi-Pyrénées**	**42**	**2.3**
26.	**Réseau Entreprendre Nord**	**51**	**2.79**
27.	**Réseau Entreprendre Normandie Seine & Eure**	**56**	**3.06**
28.	**Réseau Entreprendre Paris**	**137**	**7.5**
29.	**Réseau Entreprendre Picardie**	**31**	**1.69**
30.	**Réseau Entreprendre Poitou-Charentes**	**28**	**1.53**
31.	**Réseau Entreprendre Savoie**	**57**	**3.12**
32.	**Réseau Entreprendre Seine Estuaire**	**42**	**2.3**
33.	**Réseau Entreprendre Sud Ile de France**	**47**	**2.57**
34.	**Réseau Entreprendre Tarn**	**4**	**0.21**
35.	**Réseau Entreprendre Val de Loire**	**52**	**2.84**
36.	**Réseau Entreprendre Val d'Oise**	**2**	**0.1**
37.	**Réseau Entreprendre Vendée**	**51**	**2.79**
38.	**Réseau Entreprendre Yvelines**	**18**	**0.98**
Total		**1825**	**100**

Certes, comme nous pouvons le remarquer d'après ce tableau, les informations qui nous ont été transmises montrent que la répartition de notre population mère par association manque d'homogénéité. En effet, pour certaines associations (Val d'Oise, Tarn, Languedoc-Roussillon ou encore Basse-Normandie), le nombre d'accompagnateurs susceptibles d'être enquêtés est très réduit. Ce problème est dû parfois à l'absence d'une mise à jour de certaines listes des accompagnateurs dans *Sirius* (l'extranet de Réseau Entreprendre). Cette limite nous posera, évidemment, le problème de la possibilité d'une comparaison éventuelle entre les individus membres de chacune de ces associations.

Dans l'étape suivante intervient la recherche d'une base de sondage ou de l'échantillon enquêté, c'est-à-dire, théoriquement, d'une liste exhaustive d'individus de la population d'enquête que nous avons ciblés pour compléter le questionnaire en ligne. Avant toute investigation dans l'échantillonnage et les analyses descriptives de notre échantillon, il nous a semblé judicieux de présenter le terrain du Réseau Entreprendre ® qui constitue un maillon incontournable et le champ d'application et d'expérimentation de notre recherche.

3.1. Le terrain de la recherche : Réseau Entreprendre ®

Afin de mieux tester la pertinence et la véracité de notre idée et hypothèses de recherche, nous avons orienté notre choix du terrain vers l'association Réseau Entreprendre ® et ses membres.

A ce niveau, on se limitera à quelques éléments de réflexion relatifs à notre terrain de recherche et à sa place privilégiée dans notre étude sur les accompagnateurs dans les structures d'accompagnement. Notre choix de cette association en tant que champs d'expérimentation est fort dépendant de ses spécificités, valeurs et principes d'action que nous présentons dans ce qui suit.

3.1.1. Histoire du Réseau Entreprendre ®

Avant de se transformer en un mouvement aussi bien national qu'international, l'association Réseau Entreprendre ® est la concrétisation de l'idée d'André Mulliez, PDG du Groupe Phildar et Président fondateur de cette association. Contraint de supprimer des emplois dans son entreprise, l'idée d'André Mulliez était de défendre le principe suivant : « *Pour créer des emplois, créons des employeurs* ». Cette idée, dont la finalité est la création d'emplois et de richesse avec une volonté d'accompagner des entrepreneurs, futurs employeurs et créateurs d'emplois, a pris forme en 1986 à Roubaix avec la création de Nord Entreprendre puis s'étend sur plusieurs régions françaises jusqu'à atteindre 42 associations en 2010 comme le montre le schéma ci-dessous sur l'évolution du nombre d'associations Réseau Entreprendre.

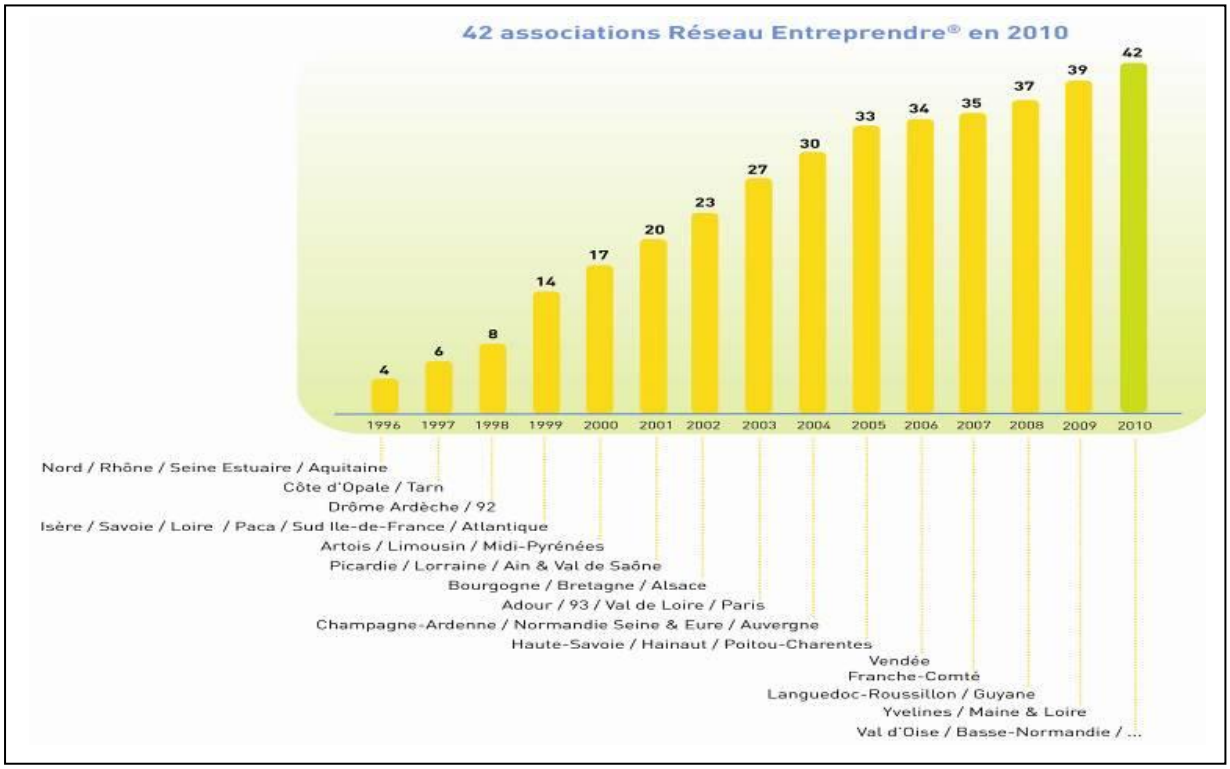


Figure 27: Évolution du nombre d'associations Réseau Entreprendre ® (fin 2010)

Aujourd'hui, et après 26 ans d'existence, Réseau Entreprendre ® a atteint les 70 implantions locales en France qui comptent 9.500 chefs d'entreprise dont 4.000 accompagnateurs bénévoles et 5.500 lauréats (créateurs et repreneurs de PME).

L'idée de création de l'association Réseau Entreprendre est liée au devoir de répondre à des questions et enjeux humains, politiques et sociétaux. La réponse à ces enjeux passe obligatoirement par la libération des capacités nouvelles d'initiative, d'innovation et de dynamisme, la promotion d'accès à la création d'entreprise pour les personnes qui souhaitent entreprendre, la création des emplois, l'enrichissement et la densification du tissu économique régional et national et surtout l'engagement des chefs d'entreprise dans l'amélioration de l'avenir des territoires et de la société.

3.1.2. Qu'est ce que Réseau Entreprendre®

L'Association Réseau Entreprendre ® est une association française reconnue d'Utilité Publique[17], le 15 janvier 2003, par décret en conseil d'État. C'est un projet collectif à but non lucratif qui s'appuie sur des valeurs partagées. Elle mobilise des ressources aussi bien financières qu'humaines. En effet, elle est constituée de chefs d'entreprises qui accompagnent bénévolement chaque année de nouveaux dirigeants créateurs et repreneurs de PME/PMI. Cette association cible les petits projets à potentiel afin de leur donner de meilleures chances de réussite et faire émerger, ainsi, le nombre des employeurs.

Réseau Entreprendre est constitué de 42 associations grâce aux quelles sa légitimité est fondée. Chacune de ces associations, représentées par leur président, est statutairement membre de Réseau Entreprendre ®. Bien qu'autonomes dans leur fonctionnement, il n'existe aucun lien hiérarchique entre Réseau Entreprendre ® et ses différentes associations. Le rôle de Réseau Entreprendre ® est plutôt d'animer, d'apporter son soutien aux associations membres et surtout d'assurer un croisement et un échange permanent des expériences des différents acteurs[18].

[17] Pour être reconnue d'Utilité Publique, une association doit respecter certaines conditions : Avoir une mission d'intérêt général, travailler sur une échelle nationale pendant trois ans en tant qu'association déclarée, avoir un budget d'au moins 45734 euros dont 50% provenant de dons privés, avoir au moins 200 membres, avoir un statuts conformes au modèle du Conseil d'État. L'avantage lié à cette reconnaissance c'est avoir la notoriété et la possibilité de recevoir des donations et legs.

[18] Réseau Entreprendre : Guide des bonnes pratiques. Avril 2008-1175/08

Le budget d'exploitation des associations est couvert en grande partie par les cotisations des chefs d'entreprises en complément du bénévolat apporté. Le montant de la cotisation est défini par les statuts, son montant annuel est fixé par l'Assemblé Général. Les associations Réseau Entreprendre ® peuvent, également, recevoir des dons. Elles bénéficient du soutien de différents partenaires désireux de promouvoir l'Entrepreneuriat et l'initiative des entrepreneurs et de développer Réseau Entreprendre® et ses associations dans les régions françaises mais également à un niveau international. En effet, l'Association Réseau Entreprendre a essaimé à différents pays tels que la Belgique, le Maroc, la Tunisie, l'Italie et la Suisse.

3.1.3. Les principes fondateurs du Réseau Entreprendre ®

Au-delà d'une offre de services d'accompagnement aux entrepreneurs, le fonctionnement de l'Association Réseau Entreprendre repose sur le respect de la Charte Éthique. Celle-ci annonce trois principes fondamentaux d'action qui ont été, à l'origine, expérimentés et institués par André Mulliez au bout de deux à trois ans puis ont été partagées par toutes les associations Réseau Entreprendre (Fayolle & Verzat, 2009). Ces valeurs sont :

- L'Homme : C'est la personne même qui est premier et est privilégié avant la qualité du projet qu'elle porte. Tout l'intérêt est, alors, orienté vers son potentiel à devenir entrepreneur et ses efforts à mener avec un maximum de cohérence son projet aussi bien de vie mais encore professionnel.

- La gratuité : Même si l'argent est nécessaire, l'action de Réseau Entreprendre est caractérisée par la gratuité de l'offre aux créateurs et repreneurs afin que toutes leurs ressources et financements contribuent à la réussite de leur projet[19].

- La réciprocité : Dans l'esprit d'échange, les lauréats[20] sont invités à donner à leur tour et à rendre le service qu'ils ont reçu en acceptant, ultérieurement, d'accompagner gratuitement des entrepreneurs dans Réseau Entreprendre. Grace à ce principe, le

[19] Voir livre « André Mulliez A vous, que j'ai aimés ». Cet ouvrage est conçu par Bourgois Vianney, directeur de Be Seen et lauréat de Réseau Entreprendre Nord, et par son équipe. Il recueille les propos d'André Mulliez entre 2008 et 2010 à l'initiative de Bruno Tesson, Directeur Général de Réseau Entreprendre ®.

[20] Un lauréat est un candidat qui a été sélectionné par le comité d'engagement devant lequel il a présenté son projet et qui signé la convention d'accompagnement et du prêt d'honneur. Il porte le label « lauréat de l'association Réseau Entreprendre®» dont il peut se recommander dans ses différentes démarches. A l'intérieur de l'association, ce statut de lauréat ouvre à l'intéressé l'accès à tout le dispositif de l'accompagnement, collectif et personnel ainsi que financier mis en sa faveur.

lauréat devient un maillon d'une chaine d'entraide et de solidarité entre chefs d'entreprise qui partagent des compétences et de l'énergie créatrice dans un contexte de convivialité.

3.1.4. Principales missions du Réseau Entreprendre ® : L'accompagnement Entrepreneurial

La mission principale de Réseau Entreprendre ® est d'apporter l'aide aux entrepreneurs créateurs d'emplois et de richesse et de contribuer à leur réussite. L'accompagnement est aussi bien financier, avec attribution du prêt d'honneur[21] aux lauréats, qu'humain. Dans ce deuxième cas, l'accompagnement est assuré principalement par des créateurs d'entreprise. Cette vocation se trouve au cœur de notre problématique de recherche. En effet, l'engagement et l'implication de ces chefs d'entreprise au sein de Réseau Entreprendre ® sont alimentées par leur passion de l'Entrepreneuriat et leur envie de transmettre leurs compétences ; savoirs, savoir-faire et savoir-être, à de nouveaux entrepreneurs dans un esprit de citoyenneté économique entre expert et novice.

A travers leurs expériences d'accompagnent, les chefs d'entreprise souhaitent s'enrichir en étant régulièrement en contact avec le dynamisme et l'esprit novateur des créateurs d'entreprise (les lauréats) qui, par l'ambition qu'ils portent, leur potentiel entrepreneurial, leur métier et le marché auquel ils s'adressent, sont susceptibles de faire de leur entreprise, une PME/PMI apte à se développer et à croitre.

Les avantages de l'accompagnement couvrent l'aspect individuel des accompagnateurs mais, également, l'aspect professionnel et leur entreprise qui trouvera un tissu économique riche et épanoui pour échanger, prospérer et améliorer son image de marque. Ainsi, les membres donnent bénévolement de leur temps et disponibilités, aussi bien en amont de la création ou de la reprise, pour étudier et valider les projets de création d'entreprise, participer aux comités d'engagement, qu'en aval de la création ou reprise pour accompagner des lauréats et animer leur association. Il existe trois principales modalités de l'accompagnement humain dans une association Réseau Entreprendre ® :

[21] Le prêt d'honneur s'inscrit dans les principes d'action de Réseau Entreprendre® : la gratuité. Il est accordé à la personne qui entreprend et est remboursable sur une durée de 5 ans. C'est un prêt sans intérêt ni garantie, destiné exclusivement à constituer un apport en capital ou en compte courant bloqué non rémunéré dans la nouvelle société. Il est basé sur la confiance en la personne et en son projet concrétisant ainsi le volet « Aide financière ». Le montant de ce prêt est déterminé en fonction des besoins de l'entreprise accompagnée. Il varie entre 15 et 50 k€.

- **L'Accompagnement individuel**

L'accompagnement individuel ou personnalisé est de type mentorat. Il constitue un des fondements de Réseau Entreprendre ® et est assuré par des chefs d'entreprises adhérents et expérimentés. Il s'inscrit dans une durée de 2 ans minimum pour tous les lauréats. Pour être efficace, ce type d'accompagnement est animé grâce à des rencontres régulières opérant à un rythme mensuel pendant lequel l'accompagnateur aide le lauréat à exercer son métier de chef d'entreprise et lui offre, à l'occasion, son expérience, un accompagnement opérationnel, technique et un appui de son propre réseau relationnel. Fayolle & Verzat, (2009) assimilent ce type d'accompagnement à un véritable compagnonnage dont la valeur ajoutée nait de la transmission et de l'échange entre les deux parties. L'accompagnement individuel est essentiellement fondé sur l'engagement et l'implication de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement et par conséquent, dans ce processus d'apprentissage permanent.

- **L'Accompagnement collectif**

Ce type d'accompagnement prend la forme de clubs mensuels d'entrepreneurs et repreneurs naissants qui, à travers des rencontres régulières et obligatoires, vont créer un lieu d'échange et d'apprentissage et de formation collective et conviviale.

Ce deuxième type d'accompagnement offre aux jeunes créateurs un lieu de contacts et d'écoute où ils peuvent partager leurs expériences, leurs problèmes et les moyens employés pour les résoudre et mêmes leurs angoisses et soucis. Ces clubs représentent pour le lauréat un moyen de trouver conseil pratique et ponctuel et surtout une solution afin d'éviter l'isolement. C'est une ambiance où nait une certaine richesse collective des différentes confrontations mais aussi des complémentarités entre les entrepreneurs et leur profil.

- **L'Introduction dans des réseaux économiques**

Ce troisième type d'accompagnement relève de la structure opérationnelle. Il consiste à suivre les entrepreneurs naissants tout au long de la période de trois ans et à leur ouvrir des réseaux pour leur faire gagner du temps au démarrage de leur entreprise. Dans ce type d'accompagnement, le programme de l'association Réseau Entreprendre ne prévoit pas des rencontres. Celles-ci sont planifiées à l'initiative de l'entrepreneur ou de l'association et sont fonction des étapes de processus de création et, éventuellement, des difficultés rencontrées ou autres événements touchant à la situation de l'entrepreneur.

3.2. Les caractéristiques de l'échantillon enquêté

Dans cette étape de notre travail empirique intervient la constitution de l'échantillon enquêté. En principe, un échantillon est représentatif lorsque les unités qui le constituent ont été choisies telles que tous les membres de la population ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon. Autrement l'échantillon est biaisé et ses caractéristiques seront systématiquement différentes de celles de la population. Comme nous l'avons déjà signalé, l'unité à échantillonner de notre étude a été définie à partir de deux principaux critères :

- Un accompagnateur : toute personne qui accompagne un ou plusieurs lauréats dans l'une des associations Réseau Entreprendre de notre population.
- Un accompagnateur qui a une expérience en accompagnement entrepreneurial, c'est-à-dire, qui est en cours d'accompagnement ou ayant déjà accompagné dans Réseau Entreprendre. Ne seront pas considérés les nouveaux accompagnateurs (n'ayant aucune expérience d'accompagnement) qui ont adhéré récemment à Réseau Entreprendre et qu'aucune mission d'accompagnement ne leur a été encore confiée.

Nous nous appuyons ici sur l'hypothèse que ces personnes sont plus concernées par notre problématique de mesurer l'impact des expériences d'accompagnement sur le développement des compétences et des comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs au sein du Réseau Entreprendre. Interroger des accompagnateurs qui n'ont jamais accompagné dans et/ou hors Réseau Entreprendre représente un risque dans le cadre de notre enquête car le profil de l'enquêté et ses réponses par rapport à une situation réellement vécue, qui est son (ou ses) expérience(s) d'accompagnement passée(s) et actuelle(s), sont des éléments essentiels pour limiter les biais dans le cas de notre enquête.

L'objet de cette sous-section est d'exposer les analyses descriptives de notre échantillon. Comme le rappelle Vessereau (1962), l'idée première et fondamentale de la statistique descriptive est le dénombrement. Celle-ci nous permet d'estimer les caractéristiques de toute la population d'enquête. Notre échantillon est composé de 205 accompagnateurs répartis dans différentes associations Réseau Entreprendre. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous la répartition de la population par association présentée précédemment ainsi complétée par le taux de réponse de leurs accompagnateurs :

Tableau 13 : Répartition des réponses

Nom Association	Nombre des Accompagnateurs enquêtés	Répartition en %	Nombre de réponses	Taux de Réponse en %
1. Réseau Entreprendre 92	34	1.86	4	2
2. Réseau Entreprendre 93	34	1.86	3	1,5
3. Réseau Entreprendre Adour	75	4.1	4	2
4. Réseau Entreprendre Ain & Val de Saône	44	2.41	3	1,5
5. Réseau Entreprendre Alsace	46	2.52	3	1,5
6. Réseau Entreprendre Aquitaine	102	5.58	10	4,9
7. Réseau Entreprendre Artois	27	1.47	2	1
8. Réseau Entreprendre Atlantique	76	4.16	13	6,3
9. Réseau Entreprendre Auvergne	32	1.75	3	1,5
10. Réseau Entreprendre Basse-Normandie	7	0.38	2	1
11. Réseau Entreprendre Bourgogne	72	3.94	9	4,4
12. Réseau Entreprendre Bretagne	149	8.16	24	11,7
13. Réseau Entreprendre Champagne-Ardenne	53	2.9	5	2,4
14. Réseau Entreprendre Côte d'Opale	52	2.84	5	2,4
15. Réseau Entreprendre Drôme-Ardèche	78	4.27	5	2,4
16. Réseau Entreprendre Franche-Comté	20	1.09	4	2
17. Réseau Entreprendre Hainaut	32	1.75	1	0,5
18. Réseau Entreprendre Haute-Savoie	46	2.52	5	2,4
19. Réseau Entreprendre Isère	69	3.78	6	2,9
20. Réseau Entreprendre Languedoc-Roussillon	3	0.16	0	0
21. Réseau Entreprendre Limousin	57	3.12	5	2,4
22. Réseau Entreprendre Loire	30	1.64	1	0,5
23. Réseau Entreprendre Lorraine	51	2.79	4	2
24. Réseau Entreprendre Maine & Loire	18	0.98	3	1,5
25. Réseau Entreprendre Midi-Pyrénées	42	2.3	5	2,4
26. Réseau Entreprendre Nord	51	2.79	12	5,9
27. Réseau Entreprendre Normandie Seine & Eure	56	3.06	10	4,9
28. Réseau Entreprendre Paris	137	7.5	21	10,2
29. Réseau Entreprendre Picardie	31	1.69	2	1
30. Réseau Entreprendre Poitou-Charentes	28	1.53	3	1,5
31. Réseau Entreprendre Savoie	57	3.12	9	4,4
32. Réseau Entreprendre Seine Estuaire	42	2.3	3	1,5
33. Réseau Entreprendre Sud Ile de France	47	2.57	6	2,9
34. Réseau Entreprendre Tarn	4	0.21	2	1
35. Réseau Entreprendre Val de Loire	52	2.84	2	1
36. Réseau Entreprendre Val d'Oise	2	0.1	0	0
37. Réseau Entreprendre Vendée	51	2.79	4	2
38. Réseau Entreprendre Yvelines	18	0.98	2	1
Total	1825	100	205	100
Taux de Réponse en %	100		11.23	

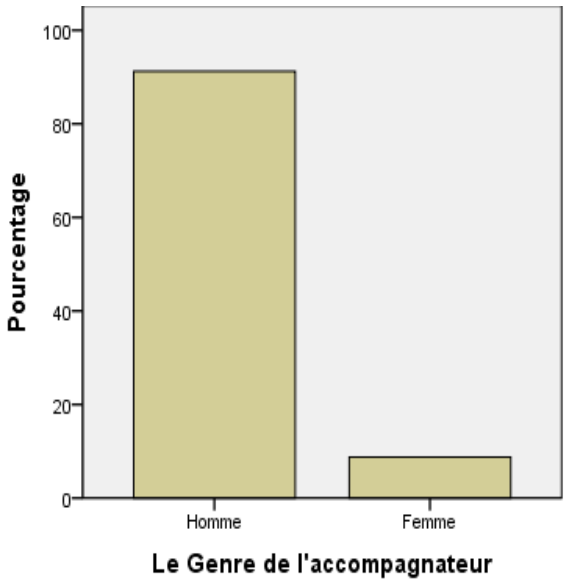
Les taux de réponse les plus élevés correspondent respectivement aux associations Réseau Entreprendre Bretagne avec un taux de réponse de 11,7% et Paris avec un taux de réponse de 10,2%. Ce résultat est expliqué par le nombre élevé des accompagnateurs dans chacune de ces deux associations qui se sont impliqués dans notre enquête. Notre échantillon est composé d'un nombre considérable d'accompagnateurs adhérents à Réseau Entreprendre Atlantique (6,3%), Réseau Entreprendre Nord (5,9%), Réseau Entreprendre Aquitaine (4,9%), Réseau Entreprendre Normandie Seine & Eure (4,9%), Réseau Entreprendre Bourgogne (4,4%), et Réseau Entreprendre Savoie (4,4%).

Dans les tableaux suivants, nous présentons successivement les caractéristiques du genre, l'âge et le niveau d'étude des accompagnateurs :

Figure 28 : Le Genre des accompagnateurs

Tableau : *Le Genre des accompagnateurs*

	Effectifs	Pourcentage
Hommes	187	91,2
Femmes	18	8,8
Total	205	100

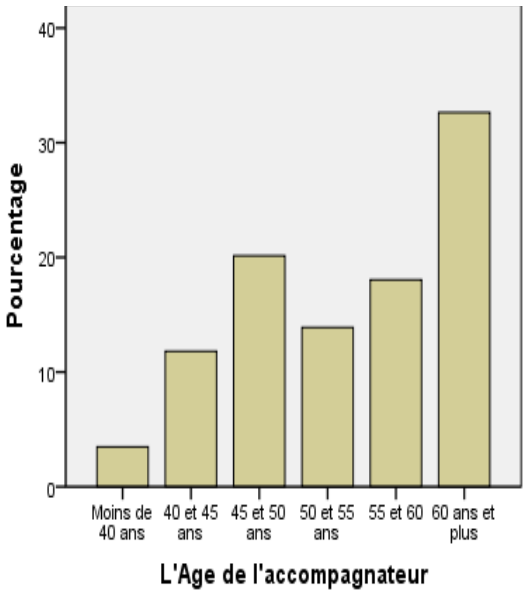


Le tableau ci-dessus montre que notre échantillon est composé de 187 hommes soit un pourcentage de 91,2% et de 18 femmes soit un taux de 8,8%. Là encore on peut constater que les accompagnateurs adhérents dans Réseau Entreprendre sont le plus souvent des hommes.

Figure 29 : L'Age des accompagnateurs

Tableau : *L'Age des accompagnateurs*

	Effectifs	Pourcentage valide
Moins de 40 ans	5	3,5
40 et 45 ans	17	11,8
45 et 50 ans	29	20,1
50 et 55 ans	20	13,9
55 et 60	26	18,1
60 ans et plus	47	32,6
Total	144	100
Age non indiqué	61	
Total	205	

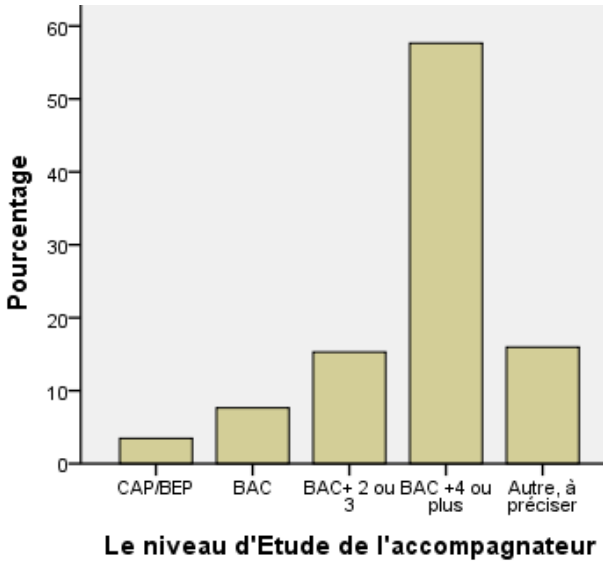


D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons remarquer que la plupart des accompagnateurs répondants sont nettement plus âgés que le reste de notre échantillon. En effet, 32.6 % des répondants sont âgés de 60 ans et plus contre 20,1% des répondants âgés entre 45 et 50 ans et 18,1% des répondants âgés entre 55 et 60 ans.

Figure 30 : Le Niveau d'Étude des accompagnateurs

Tableau : *Le niveau d'Étude des accompagnateurs*

	Fréquence	Pourcentage valide
CAP/BEP	5	3,5
BAC	11	7,6
BAC+ 2 ou 3	22	15,3
BAC +4 ou plus	83	57,6
Autre, à préciser	23	16
Total	144	100
Niveau d'étude non indiqué	61	
Total	205	



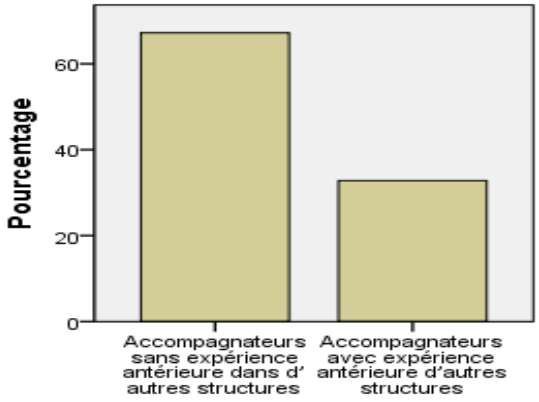
Le tableau ci-dessus montre que plus que la moitié des accompagnateurs répondants, avec un taux de 57,6%, ont un niveau d'étude BAC+4 ou plus. Ce résultat confirme la tendance observée de l'importance du niveau d'étude des accompagnateurs en tant que critère et un gage de la réussite de leur mission d'accompagnement.

Dans le tableau ci-dessous, nous avons cherché à recenser le nombre des accompagnateurs dont Réseau Entreprendre était leur première expérience d'accompagnement. Cette étude nous permettra de répartir notre échantillon entre des accompagnateurs qui n'ont jamais accompagné dans d'autres structures auparavant et les accompagnateurs qui ont déjà au moins une expérience d'accompagnement entrepreneurial dans d'autres structures avant leur adhésion dans Réseau Entreprendre.

Figure 31 : La répartition des accompagnateurs selon leur expérience d'accompagnement antérieure dans d'autres structures d'accompagnement

Tableau : *Répartition des accompagnateurs selon leur expérience antérieure*

	Fréquence	Pourcentage valide
Accompagnateurs sans expérience antérieure dans d'autres structures	129	67,2
Accompagnateurs avec expérience antérieure d'autres structures	63	32,8
Total	192	100
Non renseigné	13	
Total	205	



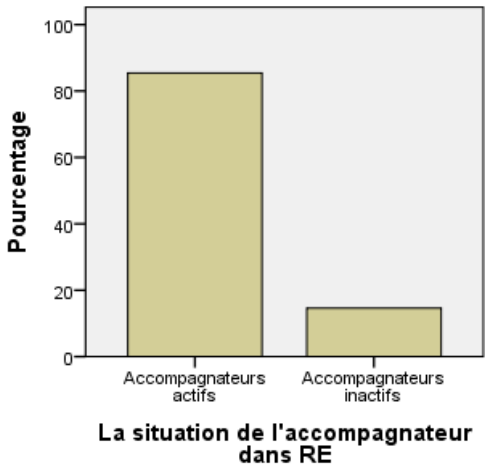
Les analyses montrent que la majorité des accompagnateurs répondants de notre échantillon avec un taux de 67.2% n'ont jamais accompagné auparavant. Pour ces accompagnateurs, Réseau Entreprendre était leur première expérience d'accompagnement entrepreneurial. Des résultats plus poussés de notre étude montrent que la majorité de ces accompagnateurs ont adhéré Réseau entreprendre entre 2007 et 2010. Nos résultats montrent également que 32.8% des répondants ont eu au moins une expérience d'accompagnement entrepreneurial dans une autre structure d'accompagnement avant leur adhésion dans Réseau Entreprendre.

Pour mieux connaitre les caractéristiques de notre échantillon, nous avons cherché à répartir les accompagnateurs selon leur situation actuelle dans Réseau Entreprendre. En effet, les accompagnateurs peuvent être encours d'accompagnement (Accompagnateurs actifs) ou ayant déjà terminé une mission d'accompagnement qui lui a été confiée. Dans ce deuxième cas les accompagnateurs sont dits inactifs ou passifs. Ils sont, parfois, en attente d'une nouvelle mission d'accompagnement.

Figure 32 : La situation des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre

Tableau : *La situation de l'accompagnateur dans RE*

	Fréquence	Pourcentage valide
Accompagnateurs Actifs	164	85,4
Accompagnateurs inactifs	28	14,6
Total	192	100
Situation non indiquée	13	
Total	205	



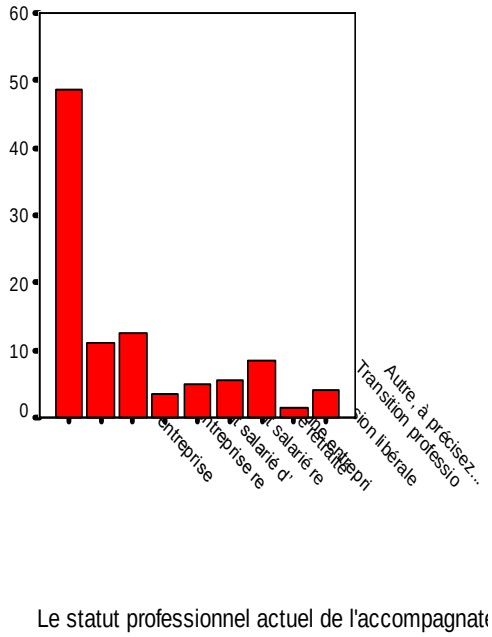
Les résultats montrent que 85,4% des accompagnateurs répondants sont encours d'accompagnement tandis que 14.6% des répondants ont déjà terminé leur mission d'accompagnement majoritairement depuis 1 à 2 ans (2011 - 2012).

Afin d'assurer l'accompagnement individuel des lauréats, la position des adhérents dans Réseau Entreprendre est assez représentative de la vocation de l'association. L'étude du profil des accompagnateurs nous semble, alors, être très intéressante pour notre étude. Le tableau ci-dessous énumère les différents profils de notre échantillon :

Figure 33 : **Le Profil des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre**

Tableau : *Le statut professionnel actuel de l'accompagnateur*

	Fréquence	Pourcentage valide
Chef d'entreprise	70	48,6
Chef d'entreprise retraité	16	11,1
Dirigeant salarié d'une entreprise	18	12,5
Dirigeant salarié retraité	5	3,5
Cadre d'une entreprise	7	4,9
Cadre retraité	8	5,6
Profession libérale	12	8,3
Transition professionnelle	2	1,4
Autre, à précisez...	6	4,2
Total	144	100
Non renseigné	61	
Total	205	



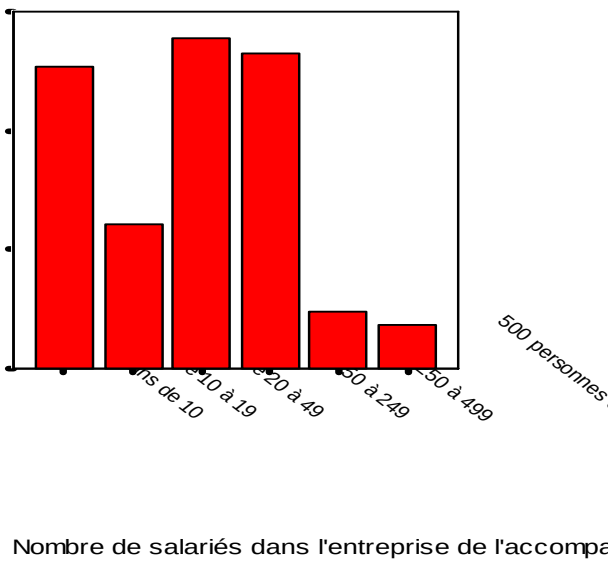
Les résultats de notre enquête montrent que la plupart des répondants (48.6%) sont des chefs d'entreprises ayant 30 ans d'expérience en entreprise dans la majorité des cas. Ces Résultats semblent confirmer les critères de choix des accompagnateurs dans les associations Réseau Entreprendre. En effet, ces dernières visent les chefs d'entreprise pour l'accompagnement des entrepreneurs naissants. Ce statut professionnel permet d'estimer les compétences des accompagnateurs et leur haut niveau de connaissances en matière d'entrepreneuriat et de création d'entreprise. Le choix du statut des accompagnateurs chefs d'entreprise est motivé par leur vision et perception plus distanciées des problèmes rencontrés par les lauréats et la possibilité de les traiter d'une manière objective.

Le nombre de salariés dans l'entreprise de l'accompagnateur constitue dans notre étude une des clés pour cerner le niveau de l'expérience entrepreneuriale vécue par l'accompagnateur ainsi que ses compétences en matière de gestion de ressources humaines.

Figure 34 : Nombre de salariés dans l'entreprise de l'accompagnateur

Tableau : *Nombre de salariés dans l'entreprise de l'accompagnateur*

	Fréquence	Pourcentage valide
Moins de 10	21	25,3
De 10 à 19	10	12
De 20 à 49	23	27,7
De 50 à 249	22	26,5
De 250 à 499	4	4,8
500 personnes et plus	3	3,6
Total	83	100



D'après ce graphique, nos résultats révèlent que le un quart des chefs d'entreprise répondants représentant 25.3% sont à la tête d'une TPE (très petite entreprise) employant moins de 10 salariés, 27.7% des chefs d'entreprise sont à la tête d'une PME (petite et moyenne entreprise) qui emploie entre 20 et 49 salariés et 26.5% des chefs d'entreprise sont à la tête d'une PME qui emploi entre 50 et 249 salariés. Les chefs d'entreprise à la tête d'une ETI (entreprise d'une taille intermédiaire) ne représentent que 8.4%.

4. Instruments de mesure

Après la formulation des hypothèses de notre recherche présentées dans le troisième chapitre, nous présentons, dans cette partie, la deuxième étape de la recherche expérimentale qui est l'opérationnalisation des variables à observer qui constituent notre modèle conceptuel. Opérationnaliser, c'est transformer un concept abstrait en une variable concrète, définie par un ensemble de comportements, dimensions ou caractéristiques observables. Nous rappelons que l'objectif de l'opérationnalisation du cadre théorique de notre travail de recherche est de préparer les conjonctures nécessaires aux tests empiriques afin de corroborer ou réfuter les hypothèses de recherche.

Ce passage de l'hypothèse générale à l'hypothèse opérationnelle nécessite l'identification des dimensions et les indicateurs qui permettent de mesurer ou observer le concept/la variable.

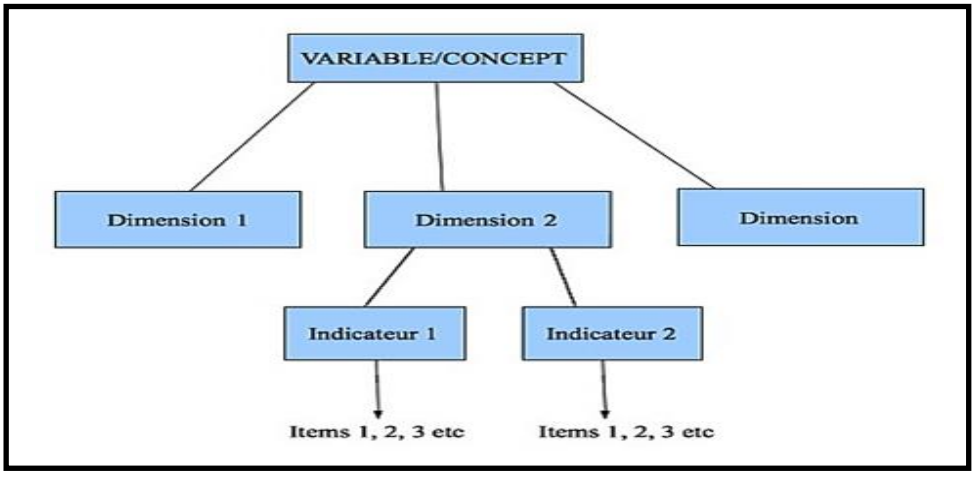


Figure 35 : Mesure des variables/concepts

En recourant à une méthode expérimentale, les instruments de mesure ne permettent pas d'évaluer directement un concept mais les différentes dimensions qui lui sont associées (Evrard, Pras & Roux, 1993). Une mesure exacte n'a pas de sens, même si elle existe toujours. Il n'est pas rare non plus, comme c'est le cas de notre recherche, de se trouver en présence de certains construits non opérationnalisés à cause du manque des études conduites sur le sujet. Les recherches tentent, alors, de s'approcher le plus possible de cette mesure par un encadrement. Par conséquent, les échelles ne sont que des indicateurs et le choix des instruments devient délicat à opérer et, ce notamment, en sciences sociales où sont mesurés des phénomènes difficilement observables tels que les croyances, les intentions, les attitudes ou les émotions. Le chercheur doit, donc, adopter un instrument objectif de mesure qui permet de rendre compte avec précision et constance de l'influence de la (ou des) variable(s) indépendante(s) sur la variable dépendante.

Le choix d'un instrument de mesure dépend du type de phénomène observé et conditionne les résultats obtenus. A ce stade de la recherche, les principales questions qui se posent à nous sont : Quelle échelle choisir ? Combien d'échelons sélectionner ? Dans le cas de notre recherche portant sur l'influence des expériences d'accompagnement entrepreneurial (la variable indépendante) sur l'apprentissage expérientiel (première variable dépendante) et les comportements individuels et organisationnels (deuxième variable dépendante) des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, il nous a été facile d'utiliser une mesure quantitative (chiffrée) pour mesurer les variables de notre modèle.

Pour opérationnaliser certaines variables de notre modèle, nous nous sommes appuyés sur un cadre théorique et des travaux publiés, fiables et valides. Grace à la conjugaison de la

littérature existante sur les accompagnateurs des projets de création d'entreprise, quelques travaux et rapports statistiques du Réseau Entreprendre ainsi que les avis précieux des experts et chercheurs du domaine de l'accompagnement entrepreneurial, nous avons tenté de générer les items qui mesurent d'autres variables de notre modèles non opérationnalisées telles que : les compétences ou résultats d'apprentissage des accompagnateurs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ainsi que les comportements individuels et organisationnels qui peuvent en résulter.

Nous semblant être la plus fiable et la plus facile à mettre en œuvre dans le cadre de notre problématique, c'est l'échelle de Likert que nous avons utilisée pour évaluer les expériences d'accompagnement, les caractéristiques individuelles des accompagnateurs, le développement de leurs compétences et comportements. Cette échelle nous permet un traitement des données avec moyenne et écart type Nous avons décidé de garder le nombre d'échelons traditionnellement affecté à l'échelle de Likert à savoir 5 points ou possibilités de réponse allant de 1 à 5 (Likert, 1932). Ce type d'échelle est recommandé lorsque les questionnaires sont longs (Roussel, 2005).

Nous présenterons, dans le développement qui suit, les différentes dimensions de chacune de ces variables ainsi que les échelles de mesure utilisées.

4.1. La mesure des Expériences d'Accompagnement Entrepreneurial

Les expériences d'accompagnement est la variable indépendante de notre modèle. En effet, nous supposons que les résultats d'apprentissage et les changements de comportement des accompagnateurs sont souvent expliqués par leurs expériences passées et encours au sein du Réseau Entreprendre. Cette variable est censée, donc, influencer positivement les résultats des expériences d'accompagnement des accompagnateurs. Cette relation est testée par l'hypothèse H1, bien évidement, tout en prenant en compte de quelques caractéristiques individuelles de l'accompagnateur en tant que variables modératrices.

L'objectif de cette première rubrique est d'opérationnaliser la variable explicative. Pour être le plus exhaustif possible, nous avons mesuré les expériences d'accompagnement d'une manière quantitative : l'accumulation et la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial et d'une manière qualitative : la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences et sa perception de la qualité de la relation d'accompagnement avec son lauréat (ou accompagné).

4.1.1. La mesure de l'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial

L'accumulation des expériences d'accompagnement nous permet d'identifier la quantité des expériences vécues par l'accompagnateur dans le domaine d'accompagnement entrepreneurial (Verzat & Gaujard, 2009). Nous nous sommes intéressés, bien particulièrement, au nombre de personnes accompagnées :

L'accumulation de vos expériences d'accompagnement entrepreneurial

Combien de personnes avez vous accompagnées dans et hors Réseau Entreprendre jusqu'à maintenant durant votre carrière ?

1. 1 seul accompagné
2. Entre 2 et 5 accompagnés
3. Entre 5 et 10 accompagnés
4. Entre 10 et 15 accompagnés
5. Entre 15 et 20 accompagnés
6. 20 accompagnés et plus

4.1.2. La mesure de la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial

A ce niveau, nous cherchons à identifier la variété et types d'interventions en matière d'accompagnement (Cuzin & Fayolle, 2004 ; Verzat & Gaujard, 2009). Cette variété dépend des besoins d'accompagnement exprimés par les accompagnés, du rôle assuré par l'accompagnateur, mais également, de la variété des âges, de profils, et des secteurs d'activités des porteurs de projet accompagnés dans le passé, du degré d'innovation et de la nature des projets et enfin, du changement vécu par ces individus et de la nouveauté de leur projet pour l'environnement (Bruyat, 1993).

Un accompagnateur peut intervenir auprès de son lauréat de différentes manières. Son accompagnement peut être technique, psychologique ou globale ou méthodologique. A travers cette rubrique, notre objectif est d'identifier quelle approche adopte l'accompagnateur lors de ses rencontres et discussions durant ses expériences d'accompagnement.

Tableau 14 : La variété de vos expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial

La variété de vos expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :
En tant qu'accompagnateur, le besoin d'accompagnement généralement exprimé par les personnes que j'accompagne est…

Le besoin exprimé par l'accompagné	1 Totalement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Neutre	4 Plutôt d'accord	5 Totalement en accord
1. Un besoin lié au projet lui-même (questions financières, juridiques ou commerciales)					
2. Un besoin lié au porteur de projet (besoin de coaching)					
3. Un besoin lié au couple porteur/projet (par exemple : problèmes d'adéquation et de cohérence interne, choix d'orientations stratégiques)					

En tant qu'accompagnateur, mon rôle correspond généralement à…

Le rôle de l'accompagnateur	1 Totalement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Neutre	4 Plutôt d'accord	5 Totalement en accord
1. Apporter une expertise technique					
2. Coacher le porteur de projet et le développer sur le plan personnel					
3. Faire prendre conscience au porteur de projet des conséquences d'une situation ou d'un choix donné					

Évaluer le niveau de variété de chacune des propositions suivantes :

ITEMS	1 Pas variés	2 Peu variés	3 Assez variés	4 Très variés
1. Les âges des personnes que vous avez accompagnées jusqu'à maintenant				
2. Les profils des personnes que vous avez accompagnées jusqu'à maintenant (leur genre, leur niveau d'étude, leur formation, leur expérience professionnelle, leurs motivations et perspectives de développement entrepreneurial)				
3. Les secteurs d'activités des projets que vous avez accompagnés jusqu'à maintenant				
4. Les degrés d'innovation des projets que vous avez accompagnés jusqu'à maintenant				

4.1.3. La mesure de la perception de la qualité des expériences d'accompagnement entrepreneurial

Cette variable représente une mesure qualitative des expériences d'accompagnement entrepreneurial. Il s'agit d'une évaluation personnelle de la haute qualité de l'expérience ou des connaissances tacites de l'accompagnateur. Celle-ci est déterminée par deux facteurs (Nonaka, 1994 : 21) :

- La variété de l'expérience individuelle
- Les connaissances tirées de l'expérience : c'est l'incarnation des connaissances à travers un engagement personnel et profond dans l'expérience.

Nous avons réuni ces éléments dans la question suivante adressée aux accompagnateurs :

Votre perception de la qualité de vos expériences d'accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous pensez que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vécues ont été enrichissantes et formatrices pour vous (créatrices de nouvelles connaissances professionnelles)

☐ Très peu élevé ☐ Peu élevé ☐ Moyen ☐ Assez élevé ☐ Très élevé

4.1.4. La mesure de la perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial

La consultation des experts en accompagnement entrepreneurial et les réunions avec les groupes d'appui au sein du Réseau Entreprendre Rhône, nous ont conduites à intégrer la perception de la qualité de la relation d'accompagnement par les accompagnateurs parmi les mesures qualitatives de leurs expériences d'accompagnement pouvant influencer les résultats de leur apprentissage expérientiel.

Pour opérationnaliser la perception de la qualité de la relation d'accompagnement nous avons recensé quatre items inspirés de l'échelle de mesure développée par Lages, C, Lages, C. R., & Lages L. F. (2005). L'échelle est nommée : *The RELQUAL Scale*. Tout en s'appuyant sur des recherches antérieures, ces auteurs proposent une échelle multidimensionnelle pour évaluer la qualité des relations *(RELQUAL*) comprenant quatre dimensions : la quantité de partage des informations dans la relation (Alpha de Cronbach = .75), la qualité de la communication dans la relation (Alpha de Cronbach = .86), l'orientation à long terme de la relation (Alpha de Cronbach = .81) et la satisfaction à l'égard de la relation (Alpha de Cronbach =.83).

Dans notre étude, nous définissons la qualité de la relation d'accompagnement comme étant le degré de pertinence d'une relation entre l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre et son accompagné ou le lauréat comme en témoignent la quantité de partage des informations confidentielles, l'ouverture de la communication, le maintien d'une relation à long terme entre l'accompagnateur et son lauréat et, enfin, la satisfaction de l'accompagnateur à l'égard de la relation. Nous mesurons cette variable par la question suivante :

Tableau 15 : Votre perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Votre perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes

ITEMS	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Généralement, mes accompagnés me confient, sans restriction, certaines informations confidentielles sur la stratégie de leur entreprise.					
2. Durant l'accompagnement, la communication avec mes accompagnés est, généralement, ouverte					
3. Il est important pour moi de maintenir une relation à long terme avec mes accompagnés et de les aider de temps à autre					
4. En général, mes relations avec mes accompagnés ont été un grand succès					

4.2. La mesure des caractéristiques individuelles des accompagnateurs

Les caractéristiques individuelles constituent la variable modératrice du modèle. Elle influence, à travers l'hypothèse H2, la relation entre les expériences de l'accompagnateur et les résultats de son apprentissage expérientiel ainsi que le développement de ses compétences. Dans une troisième hypothèse H3, nous testons son effet direct sur les résultats d'apprentissage expérientiel.

Dans cette variable, on a recensé les différentes caractéristiques individuelles des accompagnateurs. Ces caractéristiques sont surtout celles liées à la notion d'apprentissage expérientiel et en constituent des conditions fondamentales:

- Le style d'apprentissage de l'accompagnateur
- Le positionnement (ou la posture) d'accompagnement
- L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement
- Les motivations d'accompagnement
- La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur
- L'assimilation et l'accommodation (le processus d'adaptation) de l'accompagnateur
- La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles

4.2.1. La mesure des Styles d'Apprentissage Expérientiel des accompagnateurs

Cette rubrique souhaite une auto-évaluation des styles ou préférences d'apprentissage des accompagnateurs des lauréats dans Réseau Entreprendre. Comme nous l'avons signalé lors de l'approche conceptuelle de la théorie d'apprentissage expérientiel, il existe quatre styles d'apprentissage : le style assimilateur, le style divergent, le style convergent et le style accommodateur Kolb, (1984).

Une façon d'opérationnaliser la théorie de l'apprentissage expérientiel et d'attester, ainsi, de sa validité empirique a consisté à construire une échelle de mesure pour chacune des deux dimensions de l'apprentissage (appréhension et transformation de l'expérience) et à s'assurer auprès d'un échantillon d'individus que les quatre modes d'apprentissage sont deux à deux en opposition dialectique, c'est-à-dire négativement corrélés, s'ils appartiennent à la même dimension. Ces styles d'apprentissage seront alors détectés en demandant aux individus :

- Comment appréhendez-vous l'expérience ? (concrètement ou abstraction faite)
- Comment transformez-vous l'expérience ? (à travers l'expérimentation ou l'observation...)

Ce travail a été réalisé par Kolb, (1984) auprès d'un échantillon composé de 807 individus à partir d'une échelle de mesure qui prend la forme d'un questionnaire où il est demandé aux personnes interrogées de compléter 12 phrases décrivant différents modes d'apprentissage[22]. Chaque phrase ; par exemple : « j'apprends mieux à partir de », dispose de quatre options de terminaisons (par exemple : CA = « théories rationnelles », EC = « échanges interpersonnels », EA = « possibilité d'essayer et de mettre en pratique », OR = « observation »). Les répondants classent de un à quatre les options de terminaison en fonction de ce qu'ils pensent correspondre le mieux à leur façon d'apprendre. Quatre scores, EC, CA, OR et AE mesurent alors la préférence des individus pour chacun des quatre modes, ce qui fait apparaître une préférence relative pour un style d'apprentissage.

Les résultats mis en évidence par Kolb, semblent alors justifier que les dimensions « appréhension de l'expérience » et « transformation de l'expérience » sont bien deux dimensions relativement indépendantes. En outre au sein de chacune de ces dimensions, on retrouve bien deux modes d'apprentissage en opposition dialectique.

Geiger, Boyle & Pinto (1993) ont converti l'échelle de Kolb en une échelle de 48 items. Chaque item est mesuré en utilisant une échelle de 7 points, 1= ça ne me ressemble pas, 7= ça me ressemble beaucoup. La tendance vers l'orientation de l'Expérimentation Active (EA) est représentée par les items 2, 5,7, 8, 19, 20, 24, 28, 30, 32, 35 et 42 avec alpha de Cronbach= 0.84. La tendance vers l'orientation de l'observation réflexive (OR) est représentée par les items : 11, 13, 15, 22, 25, 29, 31, 33, 45, 46, 47, 48 avec alpha de Cronbach= 0.77. La tendance vers l'orientation de la conceptualisation abstraite (CA) est représentée par les

[22] Kolb's Learning Style Inventory : A self Assessment Instrument (p 3)

items : 1, 3, 4, 10, 12, 16, 27, 34, 36, 37, 38, 43 avec alpha de Cronbach= 0.86. La tendance vers l'orientation de l'expérience concrète (EC) est représentée par les items : 6, 9, 14, 17, 18, 21, 23, 26, 39, 40, 41 et 44 avec alpha de Cronbach= 0.83.

Pour des raisons de simplification de traitement statistiques, nous avons adopté l'échelle de Geiger, Boyle & Pinto (1993). Celle-ci se présente dans le tableau ci-dessous :

Tableau 16 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur

Le style d'apprentissage de l'accompagnateur

Veuillez indiquer le degré auquel chacune des propositions suivantes vous ressemble quant vous êtes en situation d'apprentissage: (1-Cela ne me ressemble pas 5-cela me ressemble beaucoup)

	Quand j'apprends…	1	2	3	4	5
1.	J'aime gérer mes émotions pour traiter le sujet					
2.	J'aime observer et écouter					
3.	J'aime réfléchir à des idées					
4.	J'aime faire des choses					

	Dans mon quotidien, j'apprends mieux quand…	1	2	3	4	5
1.	J'ai confiance en mes intuitions et mes émotions					
2.	J'écoute attentivement et quand j'observe					
3.	Je m'appuie sur des choses logiques					
4.	Je travaille avec vigueur pour faire avancer les choses					

	Lorsque je suis en train d'apprendre…	1	2	3	4	5
1.	J'ai de fortes émotions et des réactions					
2.	Je suis calme et réservé					
3.	J'ai tendance à réfléchir					
4.	J'adopte une attitude responsable dans ce que je fais					

	Je suis une personne qui apprend par …	1	2	3	4	5
1.	Les émotions					
2.	L'observation					
3.	La réflexion					
4.	L'action (la pratique)					

	Quand j'apprends…	1	2	3	4	5
1.	Je suis ouvert à de nouvelles expériences					
2.	Je regarde le problème sous ses différents aspects					
3.	J'aime analyser les choses dans leurs moindres détails					
4.	J'aime essayer et tester différentes choses					

	En cours d'apprentissage, je suis une personne…	1	2	3	4	5
1.	Intuitive					
2.	Qui observe					
3.	Logique					
4.	Active					

	J'apprends mieux …	1	2	3	4	5
1.	Des relations personnelles					
2.	De l'observation					
3.	Des théories rationnelles					
4.	De la possibilité d'essayer et de pratiquer					

	Quand j'apprends…	1	2	3	4	5
1.	Je me sens personnellement impliqué					
2.	Je prends mon temps avant d'agir					
3.	J'aime les idées et les théories					
4.	J'aime voir des résultats de mon travail					

	J'apprends mieux des situations quand…	1	2	3	4	5
1.	Je m'appuie sur mes émotions					
2.	Je m'appuie sur mes observations					
3.	Je m'appuie sur mes idées et mes conceptions					
4.	J'essaye moi-même les choses					

	J'apprends mieux des situations quand…	1	2	3	4	5
5.	Je m'appuie sur mes émotions					
6.	Je m'appuie sur mes observations					
7.	Je m'appuie sur mes idées et mes conceptions					
8.	J'essaye moi-même les choses					

	Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne …	1	2	3	4	5
1.	Tolérante					
2.	Réservée					
3.	Rationnelle					
4.	Responsable					

	Quand j'apprends …	1	2	3	4	5
1.	Je m'implique					
2.	J'aime observer					
3.	J'évalue les choses					
4.	J'aime être actif					

	J'apprends mieux quand…	1	2	3	4	5
1.	Je suis réceptif et ouvert d'esprit					
2.	Je suis prudent					
3.	J'analyse les idées					
4.	Je suis pratique					

4.2.2. La mesure du Positionnement ou posture générique des accompagnateurs

La question de la posture générique d'accompagnement ou du degré de portage nous permettra de déduire le positionnement relationnel de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre. Ce positionnement ou posture peut être fonctionnaliste (F), herméneutique (H), réflexive et critique (R) (Paul 2004) et dépend de plusieurs éléments :

1. Le type de demande à la quelle est confronté l'accompagnateur,
2. La méthodologie sur la quelle il se base pour résoudre les problèmes en accompagnement.
3. Le niveau sur le quel il se focalise et,
4. Le type de son intervention

Nous avons réuni ces quatre éléments pour construire l'échelle ci-dessous permettant de situer l'accompagnateur dans l'une des trois principales postures génériques d'accompagnement.

Tableau 17 : Le positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur

Le positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur
Veuillez indiquer le degré que vous accordez à chacune des propositions suivantes (1-Totalement en désaccord 5-Totalement en accord)

En tant qu'accompagnateur, je suis généralement confronté à une demande de type…					
	1	2	3	4	5
1. Aide, protection, assistance face à une difficulté, un challenge, un objectif à réaliser					
2. Clarification pour envisager une évolution, une orientation, ou un développement personnel et/ou professionnel					
3. Aide à faire un choix et à prendre une décision					

En tant qu'accompagnateur, la méthodologie sur laquelle je me base consiste en…					
	1	2	3	4	5
1. Un recours aux règles et procédures techniques, résolution de problème immédiat, mobilisation de moyens					
2. Un entretien, écoute active, création de condition de facilitation en vue d'une production de sens					
3. Un dialogue visant à définir les objectifs et plans d'action					

En tant qu'accompagnateur, je me centre sur...					
	1	2	3	4	5
1. Le problème					
2. La relation de la personne à son problème					
3. La situation globale					

En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à…					
	1	2	3	4	5
1. Faire appel à mes ressources d'expert					
2. Mobiliser les ressources du porteur de projet					
3. Confronter mes points de vue et ceux du porteur de projet					

4.2.3. La mesure de l'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial

L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial nous renvoi vers l'identification de la place de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement et la mesure de l'intensité de la relation interhumaine qui le lie à l'accompagné et dans la quelle les deux protagonistes se trouvent en face à face ou parfois au bout du fil pour traiter les différentes questions liées au processus de la création d'entreprise.

Cette rubrique mesure l'accompagnement dans sa dimension interpersonnelle (la durée en mois de la relation d'accompagnement, la fréquence des rendez-vous physiques et téléphoniques, la durée des rendez-vous). Si l'engagement est mesuré principalement par des indicateurs quantitatifs, il peut, toutefois, être mesuré d'une manière qualitative indiquant le niveau d'implication des accompagnateurs dans leur relation d'accompagnement. Pour être le plus exhaustif possible, nous avons donc tenté, à travers une dernière question, d'apprécier la perception de l'accompagnateur du niveau de son implication ou d'engagement dans l'activité

d'accompagnement. Cette question nous permettra de prendre en compte l'implication morale et/ou physique des accompagnateurs.

L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial

En moyenne, quelle est la durée de votre relation d'accompagnement EN MOIS ? (du début jusqu'à la fin de l'accompagnement ou jusqu'à aujourd'hui si c'est votre premier accompagnement)
……. Mois

Veuillez indiquer la fréquence habituelle de vos entretiens, y compris les appels téléphoniques, avec un accompagné dans et hors Réseau Entreprendre.

1. Moins de 4 fois par année
2. 1 fois tous les 2 mois
3. 1 fois par mois
4. 2 fois par mois
5. 3 fois par mois
6. 4 fois par mois
7. 5 fois par mois et plus

En général, combien dure chacun de ces entretiens ?

1. Moins de 30 minutes
2. Entre 30 minutes et 1h
3. Entre 1h et 2h
4. Plus de 2h

Veuillez indiquer le degré auquel vous considérez que l'accompagnement est une activité impliquante pour vous

5. Pas du tout impliquante
6. Peu impliquante
7. Plutôt impliquante
8. Très impliquante

4.2.4. La mesure des motivations d'accompagnement entrepreneurial

Cette rubrique énumère les différentes motivations des accompagnateurs qui impliquent une certaine volonté pour atteindre des objectifs afin de satisfaire des besoins. Ces besoins proviennent de la personne de l'accompagnateur elle-même ou de son environnement social, économiques. Le comportement de l'accompagnateur ainsi qualifié de motivé, tend alors, vers un but et est orienté en fonction du couple moyens-fins à sa disposition.

Pour repérer les différentes motivations d'accompagnement entrepreneurial, nous nous sommes référés à la littérature en la matière ainsi qu'au questionnaire élaboré et administré par Réseau Entreprendre en septembre 2011 dans le cadre de l'enquête de satisfaction réalisée auprès de 3 types de populations. Nous avons retenu les motivations des adhérents ou salariés de Réseau Entreprendre en charge d'accompagnement et nous avons formulés l'échelle ci-dessous :

Tableau 18 : Vos Motivations d'Accompagnement

Vos Motivations d'Accompagnement

Veuillez indiquer dans quelle mesure chacune des raisons suivantes a de l'importance dans votre décision d'acceptation d'une mission d'accompagnement dans et hors Réseau Entreprendre.

L'accompagnement m'apporte :	1 Pas du tout important	2 Peu important	3 Plutôt important	4 Très important	N/A
1. Le plaisir d'accompagner					
2. Un moyen de se réaliser					
3. Une source de nouvelle activité / occupation					
4. L'intégration d'un réseau professionnel					
5. Un ressourcement et un enrichissement (non financier) pour moi et pour mon entreprise					
6. Sortir du cadre de mon entreprise					
7. La convivialité de la structure d'accompagnement					
8. L'impression d'être utile					
9. L'amélioration de la communication de mon entreprise					
10. Se retrouver entre pairs et rencontrer de nouvelles personnes					
11. L'envie de transmettre ma passion entrepreneuriale					
12. La réussite des accompagnés					
13. Un défi, un challenge (ex. l'accompagnement d'un projet et le voir aboutir)					
14. Ouvrir le champ de mes activités d'entreprise					
15. Acquérir des compétences dans différents domaines					
16. Retrouver mes valeurs au travers de l'action de la structure d'accompagnement					
17. Rester à l'affut des évolutions technologiques, économiques et territoriales					
18. La construction de l'image de mon entreprise					
19. La participation au développement économique local par la création des entreprises et des emplois					

4.2.5. La mesure de la réflexivité et de l'Autocritique en accompagnement entrepreneurial

Malgré la recherche constante à développer la réflexivité et l'esprit critique, notamment dans le domaine de l'éducation, il est surprenant que seulement peu de questionnaire aient été développés afin d'identifier le degré au quel les personnes s'engagent dans la réflexion. La revue des différents questionnaires et échelles de mesure disponibles pour mesurer la réflexivité nous a conduit à choisir le questionnaire de la pensée réflexive (Questionnaire for Reflective Thinking QRT) de Kember, Leung, Jones, & Loke, (2000) (alpha de Cronbach =0,68) pour déterminer si les accompagnateurs ont été invités à réfléchir sur leur pratique d'accompagnement. Les dimensions mesurées par ce questionnaire s'appuie, en particulier, sur le travail de Mezirow (1991). Pour répondre à notre objectif, nous avons recensé et adapté 8 items au contexte de l'accompagnement comme le montre l'échelle ci-dessous :

Tableau 19 : La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur

La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur
Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	1 Parfaitement en désaccord	2 Plutôt en désaccord	3 Neutre	4 Plutôt d'accord	5 Parfaitement d'accord
1. Je compare mes méthodes d'accompagnement avec celles des autres accompagnateurs et j'en cherche une meilleure					
2. J'aime penser à ce que je fais en tant qu'accompagnateur et envisager d'autres moyens de le faire					
3. Je pense souvent à mes actions dans la structure d'accompagnement pour voir si j'aurais pu améliorer le travail d'accompagnement que je fais					
4. Je réévalue souvent mon expérience d'accompagnement pour en tirer des apprentissages et améliorer ma performance future en tant qu'accompagnateur					
5. À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change la façon de me percevoir.					
6. Mes expériences d'accompagnement m'ont souvent permis de remettre en cause certaines de mes idées reçues					
7. À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change ma façon de faire les choses					
8. Durant mes expériences d'accompagnement, j'ai découvert que je ne faisais pas les choses de la manière la plus appropriée					

4.2.6. La mesure d'assimilation et d'accommodation (processus d'adaptation) des accompagnateurs

Dans une situation d'apprentissage, les deux processus d'assimilation et d'accommodation sont nécessaires pour que l'individu apprenne, conçoive et puisse s'adapter à son milieu. Dans un processus d'accompagnement, l'acteur professionnel se trouve toujours confronté à des situations de déséquilibres en contradiction avec son savoir antérieur. Cette situation incite donc l'apprenant à adapter ses schèmes grâce aux processus d'assimilation ou d'accommodation permettant ainsi, de retrouver une situation d'équilibre et donc de créer des nouvelles connaissances.

Pour opérationnaliser cette variable, nous avons retenu les travaux de Ployhart, R, E., & Bliese, P. D. (2006). D'une manière générale, ces auteurs ont élaboré une étude sur les préférences, les styles et habitudes au travail. Chaque item est évalué par une échelle Likert de 5 points allant de 1 = fortement en désaccord jusqu'à 5= fortement en accord. Alpha de Cronbach de l'échelle de mesure étant = 0.79. Nous avons recensé seulement les items

correspondant à la variable de notre modèle à savoir l'adaptabilité en apprentissage. Neuf items en ressortent comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 20 : Le processus d'adaptation de l'accompagnateur

Le processus d'adaptation de l'accompagnateur

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Je prends l'initiative pour l'acquisition de nouvelles compétences d'accompagnement					
2. J'aime apprendre de nouvelles méthodes pour mener le travail d'accompagnement					
3. Je prends des mesures pour améliorer mes lacunes dans le travail d'accompagnement					
4. J'apprends, souvent, de nouvelles informations et compétences pour rester à l'avant-garde de ma profession en tant qu'accompagnateur					
5. J'apprends, rapidement, de nouvelles méthodes pour résoudre les problèmes en accompagnement					
6. Je suis des formations pour maintenir actuelles mes compétences et connaissances professionnelles en accompagnement					
7. J'apprends, constamment de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement					
8. J'assume la responsabilité d'être à jour dans ma profession d'accompagnement					
9. J'essaie d'apprendre de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement avant qu'elles soient requises					

4.2.7. La mesure de la capacité à transformer les expériences d'accompagnement entrepreneurial en connaissances utiles

Dans la littérature, l'apprentissage expérientiel est présenté comme un processus où l'expérience personnelle de l'apprenant se transforme en connaissances. En effet, dans cette théorie, une fois saisie et représentée, l'expérience doit être transformée (Kolb, 1984).

La question de savoir comment se transforment les expériences et, par conséquent, les informations en connaissances a été très peu discutée dans la littérature. Pour opérationnaliser cette dimension jugée comme une condition essentielle dans tout processus d'apprentissage expérientiel, nous nous sommes concentrés sur le résultat de cette transformation des expériences plutôt qu'aux différentes formes revues précédemment dans le chapitre 2 de la thèse. Nous avons, donc, mesuré la capacité des accompagnateurs à transformer leur expériences d'accompagnement entrepreneurial en connaissances utiles par l'intensité de leur sentiment de développement personnel suite à leurs expériences. Cette intensité allant de 1= Très peu élevé à 5= très élevé est représentée dans la question ci-dessous :

La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles : développement personnel

Veuillez indiquer le degré auquel vous avez le sentiment qu'une expérience d'accompagnement comme celle que vous vivez (ou avez vécu) au sein du Réseau Entreprendre, vous a permis de vous développer sur le plan personnel ?

☐ Très peu élevé ☐ Peu élevé ☐ Moyen ☐ Assez élevé ☐ Très élevé

4.3. La mesure des résultats d'apprentissage expérientiel

Les résultats d'apprentissage expérientiel est la variable dépendante de notre modèle : elle est censée être influencée par les expériences d'accompagnement entrepreneurial dans une première hypothèse H1. Cette variable mesure le développement de l'accompagnateur de ses compétences suite à ses expériences d'accompagnement et regroupe trois niveaux d'analyse :

- Le développement ou changement des résultats affectifs (le savoir être) de l'accompagnateur.
- Le développement ou changement des résultats de connaissances (le savoir) de l'accompagnateur
- Le développement ou changement des résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) de l'accompagnateur

Il est important de signaler que, dans la théorie de l'apprentissage expérientiel, l'évolution des compétences (savoirs, savoir faire, savoir faire) est la première étape dans ce processus d'apprentissage. Ainsi, le développement des résultats affectifs, de connaissances et ceux basés sur les capacités, est considéré comme une première variable dépendante de notre modèle. Pour qu'il y'ait effectivement un apprentissage expérientiel, l'apprenant doit traduire ses compétences en un changement de comportements (deuxième variable dépendante).

4.3.1. La mesure des résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel

Cette catégorie de résultats se rapporte aux apprentissages affectifs des accompagnateurs. Ils incluent les changements de leurs attitudes, les réflexions sur le fait qu'une meilleure attitude influence leur performance ainsi que leur croyance que ces attitudes peuvent être changées. La motivation des accompagnateurs fait aussi partie de cette catégorie de résultats d'apprentissage. Elle réunit aussi bien la disposition de motivation, l'auto-efficacité ainsi que tout ce qui concerne la fixation des objectifs et l'engagement des accompagnateurs à les atteindre (Kraiger, Ford & Salas 1993).

4.3.1.1. La mesure des changements des attitudes en accompagnement entrepreneurial

L'attitude constitue « *un état interne qui influence le choix de l'action personnelle* » (Gagne, 1984). Elle se traduit par des compétences et des comportements et représente un signe de professionnalisation de l'accompagnateur. Elle englobe aussi bien le respect et la valorisation de l'autre, la capacité à écouter, à observer et comprendre une situation, la capacité à guider et influencer ou évaluer sa propre pratique. La mesure de l'attitude doit prendre en compte à la fois :

- La direction des sentiments envers l'objet de l'attitude et
- La force de la réaction à l'objet

Pour construire l'échelle de mesure des changements des attitudes des accompagnateurs, nous avons revue les différents travaux détaillant les attitudes qui doivent caractériser tout accompagnateur (Bakkali, Messeghem & Sammut, 2010a ; Fayolle, 2004 ; Cullière, 2004 ; Valéau, 2006). Quelques items, en plus, ont été inspirés de l'enquête de satisfaction réalisée par Réseau Entreprendre en mois de septembre 2011.

Tableau 21 : Le changement de vos attitudes d'accompagnement entrepreneurial

Le changement de vos attitudes d'accompagnement entrepreneurial
Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, évaluez le changement au niveau de chacune de vos attitudes suivantes :

	1 Pas de changement	2 Changement pas du tout important	3 Changement plutôt important	4 Changement très important
1. L'empathie				
2. L'ouverture d'esprit				
3. L'implication				
4. La disponibilité et la rapidité des réponses				
5. L'écoute				
6. L'objectivité				
7. L'impartialité				
8. L'animation				
9. La rigueur				
10. Les qualités et l'aisance relationnelles dans la relation interpersonnelle (la sympathie, la courtoisie…)				
11. La sociabilité				
12. L'organisation				
13. Le respect des décisions de l'accompagné				
14. Le soutien psychologique				
15. La pédagogie				
16. La compréhension des enjeux de l'accompagné				
17. L'adaptation à l'entreprise de l'accompagné				
18. L'anticipation				
19. Le conseil				
20. La bienveillance à l'égard de l'accompagné				
21. Le respect de la confidentialité				

4.3.1.2. La mesure des changements de motivation en accompagnement entrepreneurial

Cette question englobe des commentaires de motivation des accompagnateurs concernant leur persévérance, le travail dur dont ils sont chargés, leur prise d'initiative et la poursuite de leurs propres objectifs. Selon Kraiger, Ford & Salas (1993), la motivation de l'individu englobe trois concepts principaux: la disposition de motivation, l'auto-efficacité et la fixation des objectifs.

4.3.1.2.1..La mesure des changements de disposition de motivation des accompagnateurs

La variable de disposition de motivation comprend la personnalité individuelle. Celle dernière se compose de traits, de la structure affective (l'humeur) et des valeurs liées à la personne. Pour mesurer l'évolution ou le changement au niveau de la disposition de motivation des accompagnateurs, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Warr, Cook & Wall (1979). Ces auteurs ont proposé une échelle de mesure des attitudes et des aspects de bien-être psychologiques au travail comportant 6 items mesurés sur une échelle de Likert de 7 points allant de 1= Non, je suis fortement en désaccord jusqu'à 7 = Oui, je suis fortement d'accord. L'alpha de Cronbach = 0.82. Nous avons recensé et adapté deux items au contexte de l'accompagnement entrepreneurial nous permettant, ainsi, de mesurer le changement au niveau de la disposition de motivation des accompagnateurs au travail d'accompagnement. Ces deux items sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 22 : Le changement de votre disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial

Le changement de votre disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial
Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1- Plus je fais de l'accompagnement plus ma satisfaction personnelle augmente					
2- Plus je multiplie les efforts d'accompagnement plus je cherche les moyens les plus efficaces pour accompagner					

4.3.1.2.2. La mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial

Un des concepts qui représentent les changements en termes de motivation et d'attitudes des accompagnateurs est le sens de l'auto-efficacité. L'auto-efficacité a été définie par Bandura,

1997 comme étant le sentiment qu'a la personne d'être capable d'effectuer un ensemble spécifique d'actions.

Dans cette rubrique nous souhaitons mesurer l'amélioration du niveau d'auto-efficacité des accompagnateurs liée à l'activité d'accompagnement. Cette amélioration constitue un résultat important et un indicateur immédiat et puissant de l'apprentissage expérientiel.

Pour opérationnaliser cette variable, nous avons choisi cinq items de l'échelle de mesure de l'auto-efficacité de Guthrie & Schwoerer (1994). Les auteurs ont mesuré l'auto-efficacité en utilisant six items sur une échelle de Likert de 7 points allant de 1= Fortement en désaccord à 7= Fortement en accord. L'alpha de Cronbach = 0.82.

Tableau 23 : L'évolution de votre auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial

L'évolution de votre auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial
Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Je suis de plus en plus persuadé(e) que je suis capable de mieux réussir en accompagnement					
2. Je peux encore dire que j'ai réussi en accompagnement					
3. Je suis de plus en plus capable d'apprendre et de développer des compétences pour accompagner					
4. Je suis de plus en plus en mesure de mettre en pratique les compétences développées dans mes expériences d'accompagnement passées					
5. Je suis de plus en plus en mesure d'utiliser les enseignements de mes expériences d'accompagnement passées					

4.3.1.2.3. La mesure de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Beaucoup de recherches ont impliqué le rôle des objectifs et la fixation des objectifs dans les processus de motivation (Locke et Latham, 1990; Naylor, Pritchard, & Ilgen, 1980). En effet, la fixation des objectifs caractérise, également, le comportement motivé à travers l'orientation, la stimulation et la persistance de l'effort (Locke et Latham, 1990).

Pour mesurer la fixation de l'objectif d'un apprenant, Kraiger propose une évaluation directe de son engagement dans l'objectif (Earley & Kanfer, 1985; Latham & Steele, 1983). L'engagement dans l'objectif est perçu comme un substitut raisonnable de l'acceptation de l'objectif (Locke, Latham & Erez, 1988).

Nous avons mesuré l'acceptation des objectifs d'accompagnement par les accompagnateurs par un item en s'inspirant des travaux de Latham & Steele, (1983). Ces auteurs ont proposé

quatre items sur une échelle de Likert de 5 points. L'alpha de Cronbach de l'échelle de mesure=, 81. Nous considérons, alors, que l'engagement de l'accompagnateur dans l'objectif d'accompagnement entrepreneurial signifie l'acceptation de celui-ci en tant que son objectif personnel et sa détermination à l'atteindre.

L'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial
Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec la proposition suivante

Je suis de plus en plus motivé(e) pour atteindre mes objectifs d'accompagnement

☐ Totalement en désaccord ☐ Plutôt en désaccord ☐ Neutre ☐ Plutôt d'accord ☐ Totalement en accord

4.3.2. La mesure des résultats de connaissances de l'apprentissage expérientiel

Dans la littérature, la démarche expérientielle considère l'apprentissage comme un processus d'intégration des dimensions aussi affectives, comportementales que cognitives de l'expérience. En effet, l'apprentissage expérientiel est « *le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience*» (Kolb, 1984 :38). Pour comprendre l'apprentissage, nous devons, alors, comprendre la nature et formes des connaissances humaines et le processus par le quel ces connaissances sont créées.

Dans cette rubrique, notre perspective ou orientation d'apprentissage est cognitive. Elle doit, donc, mettre l'accent non seulement sur les états statiques et actuels des connaissances des accompagnateurs dans le domaine d'accompagnement entrepreneurial, mais aussi, sur les processus dynamiques d'acquisition, d'organisation et d'application de ces connaissances.

Pour opérationnaliser cette variable, nous avons identifié, dans la littérature, les différentes connaissances verbales qui doivent caractériser le métier de l'accompagnateur (Bakkali, Messeghem & Sammut (2010b) ; Vaesken, Torterat & Fauconnier (2007)). Nous nous sommes référés, également, à l'enquête de satisfaction réalisée par Réseau Entreprendre. Ces connaissances existent sous différentes formes : les connaissances déclaratives (sur le quoi) (Kraiger, Ford & Salas 1993), les connaissances procédurales (sur le comment) (Anderson, 1982) et les connaissances stratégiques ou tacites (informations sur le quel, le quand et le pourquoi). (Greeno, 1980, Wagner, 1987).

Dans l'échelle de mesure ci-dessous, nous avons demandé aux accompagnateurs d'évaluer sur une échelle de Likert de 5 points allant de 1= Totalement en désaccord à 5= Totalement en accord, le niveau d'amélioration ou de développement de chacune de leurs connaissances au cours de leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial passées et encours dans Réseau

Entreprendre. Quinze types de connaissances ont été évalués comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 24 : Évolution de vos connaissances en accompagnement entrepreneurial

Évolution de vos connaissances en accompagnement entrepreneurial
Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord sur le fait que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vous ont permis d'améliorer vos connaissances…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Des aspects financiers : modèle économique, équilibre financier, etc.					
2. Des aspects marketing : clarification de l'offre, segmentation/ciblage, positionnement, différenciation					
3. Des aspects techniques : innovation, production, …					
4. En matière d'anticipation et de gestion de la croissance					
5. En gestion des difficultés de l'entreprise (crise)					
6. En matière d'apprentissage du métier de dirigeant (management d'équipe, organisation, vente, finance …)					
7. Des aspects humains : recrutement, organisation, management					
8. En matière d'aide à la décision					
9. En matière d'accélération du développement de l'entreprise					
10. En gestion (management, droit, finance…)					
11. Des spécificités de la création d'entreprise et des PME					
12. Des outils de montage de projets entrepreneuriaux					
13. Des secteurs d'activité					
14. Des acteurs de l'aide locale					
15. Des différentes dimensions de l'entreprise du lauréat : son histoire, son (ses) identité(s), sa vision stratégique, ses valeurs, son organisation, ses partenariats, ses projets, ses produits/services, ses cibles etc.					

4.3.3. La mesure des résultats basés sur les capacités de l'apprentissage expérientiel

L'apprentissage est généralement défini comme un changement relativement permanent aussi bien des connaissances que des capacités produites par l'expérience (Weiss, 1990). Cette catégorie de résultats d'apprentissage basés sur les capacités concerne le développement des capacités techniques ou motrices des accompagnateurs.

L'apprentissage du métier de l'accompagnateur est fondamentalement une affaire d'expérience, de temps, mais aussi de capacités. Celles-ci sont d'abord développées par l'observation, la pratique et l'enrichissement permanent des pratiques d'accompagnement entrepreneurial.

Pour opérationnaliser cette variable, nous avons procédé à un recensement des différentes capacités qui permettront à l'accompagnateur de croitre sa maturité et son efficacité au niveau professionnel. Nous avons demandé aux répondants d'évaluer sur une échelle de Likert de 5 points allant de 1= Totalement en désaccord à 5= Totalement en accord, le niveau d'amélioration de chacune de leurs capacités au cours de leurs expériences

d'accompagnement entrepreneurial passées et encours dans Réseau Entreprendre. Notre échelle de mesure a fait ressortir quinze types de capacités ou items comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 25 : Évolution de vos capacités en accompagnement entrepreneurial

Évolution de vos capacités en accompagnement entrepreneurial
Veuillez indiquez le degré auquel vous êtes d'accord sur le fait que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vous ont permis d'améliorer vos capacités à…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Transmettre les connaissances utiles au développement d'un projet					
2. Rendre le lauréat plus autonome					
3. Redonner confiance					
4. Répondre à un problème précis en tenant compte des spécificités de l'entreprise					
5. Mettre l'entreprise du lauréat en relation avec des partenaires extérieurs					
6. Gérer le projet : structuration et conduite de projet					
7. Coacher : revitalisation individuelle/entraineur et donner un conseil extérieur sur une situation					
8. Maîtriser les techniques d'entretien					
9. Rédiger, relayer et transmettre des messages simples avec authenticité, bienveillance et pertinence					
10. Gérer le temps					
11. Négocier					
12. Maîtriser les outils d'activité et de Reporting					
13. Coopérer à distance					
14. Synthétiser et à analyser					
15. Gérer le stress et les situations conflictuelles					

4.4. La mesure des changements des comportements individuels et organisationnels

Mis à part l'acquisition d'un nouveau savoir, la modification d'un savoir déjà existant, le développement ou la modification d'attitudes ou d'habiletés suite à ses expériences d'apprentissage expérientiel, l'accompagnateur apprend à changer ses comportements et appliquer ce qu'il a appris au niveau individuel et au niveau organisationnel. L'apprentissage expérientiel se présente, donc, comme le résultat d'un processus entrepris par l'individu et entraîne (et se manifeste, ainsi, dans) des changements de comportement (Guitard, 1992).

Dans cette rubrique, nous étudierons le changement des comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs comme étant la deuxième variable dépendante de notre modèle. Cette variable constitue, alors, la réponse de l'acteur professionnel à son environnement et regroupe les manifestations concrètes et tangibles de son état d'esprit aussi bien au niveau personnel que professionnel (Fayolle, 2003 ; Thomas H. Patten, Jr.1974).

4.4.1. La mesure des changements des comportements individuels des accompagnateurs

Les comportements individuels de l'accompagnateur tournent autour de la prise et de l'acceptation des risques en matière d'accompagnement, de l'orientation vers de nouvelles idées et pratiques d'accompagnement, de la prise d'initiative et de responsabilité, de la saisie et de la transformation de nouvelles opportunités liées au projet du lauréat et la résolution de problèmes ainsi que le travail en équipe et en réseau.

Sur ce niveau individuel, nous nous concentrerons sur le changement des comportements individuels de l'accompagnateur et l'évolution, dans le temps, de sa posture générique d'accompagnement. Pour mesurer l'évolution des comportements individuels, nous avons utilisé une échelle de mesure appelée *« The Learning Assessment Map »* (La carte d'évaluation de l'apprentissage). Décrite par Van Buren & Lucadamo (1996), cette échelle a été développée sur la base d'une décennie de recherches menées par le groupe de chercheurs à l'école de commerce de Richard Ivey à l'Université de Western Ontario. Elle a démontré une forte fiabilité, cohérence interne et validité discriminante (Crossan & Hulland, 1996).

The Learning Assessment Map est un questionnaire dont les items sont destinés à mesurer les comportements d'apprentissage sur trois niveaux :

- L'individu
- Le groupe
- L'organisation

Pour la réalisation de notre enquête nous n'avons retenu que les 19 items de l'échelle de mesure des comportements liés à l'apprentissage au niveau individuel. Ces items nous ont permis d'évaluer le niveau de changement des comportements individuels des accompagnateurs au sein du Réseau Entreprendre. Ces comportements tournent autour des principaux axes suivants : la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances, la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial, l'autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement, la maitrise de soi et les modèles mentaux, les comportements d'expérimentation, la prise de risque, l'apprentissage de ses erreurs, le développement personnel et le degré auquel l'accompagnateur collecte des données de l'environnement extérieur pour améliorer son activité d'accompagnement (voir tableau ci-dessus).

Tableau 26 : L'évolution de vos comportements individuels

L'évolution de vos comportements individuels
Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :
Aujourd'hui à Réseau Entreprendre…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Je génère de nombreuses idées et méthodes nouvelles d'accompagnement					
2. Je prends des mesures en accompagnement qui sont de nature expérimentale					
3. Je suis capable de changer mes pratiques traditionnelles d'accompagnement					
4. Je suis capable de « grandir » grâce à mon travail d'accompagnement					
5. Je suis conscient des préoccupations que suscite mon travail d'accompagnement					
6. J'accepte le feedback négatif sur mes pratiques d'accompagnement sans adopter une attitude défensive					
7. J'ai des idées claires sur ce je veux faire et les buts que je veux atteindre dans mon travail d'accompagnement (le sens de l'orientation)					
8. J'ai un sentiment d'accomplissement dans le travail d'accompagnement que je fais					
9. J'ai la capacité de pouvoir évoluer et de me développer dans mes activités d'accompagnement					
10. J'ai un sentiment de fierté dans le travail d'accompagnement que je fais					
11. J'ai un sentiment d'appartenance au travail d'accompagnement que je fais					
12. Je cherche de nouveaux et meilleurs moyens pour accompagner					
13. Je suis à jour et je connais bien le domaine de l'accompagnement					
14. J'ai un niveau élevé d'énergie au travail d'accompagnement					
15. Je me sens confiant dans mon travail d'accompagnement					
16. Je n'essaye pas de cacher lorsque mes pratiques d'accompagnement ne sont pas en adéquation avec les besoins du lauréat					
17. J'analyse l'environnement externe pour évaluer les risques et opportunités futures liées au projet du lauréat					
18. Je démontre un niveau élevé de compétence dans mon travail d'accompagnement.					
19. La plupart de nos idées novatrices sur les pratiques d'accompagnement viennent des membres du Réseau Entreprendre					

La littérature dans le domaine de l'accompagnement entrepreneurial montre que tous les professionnels de l'accompagnement s'ajustent au fil du temps à la demande spécifique de chaque accompagné en utilisant trois registres de technique et d'attitude correspondant aux besoins d'accompagnement des entrepreneurs (Paul, 2004 ; Cuzin & Fayolle, 2004). A ce niveau de notre questionnaire, nous avons cherché à identifier, dans une première question, si l'accompagnateur a perçu une évolution de sa posture dominante tout au long de son parcours d'accompagnement et de détecter, dans une deuxième question, le sens de cette évolution de la posture dominante de l'accompagnateur, si elle a eu lieu. Nous avons identifié six itinéraires ou évolutions possibles comme le montre le tableau ci-dessous :

Tableau 27 : Évolution du positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur

Évolution du positionnement (Posture) d'accompagnement de l'accompagnateur

Avez-vous perçu une évolution de votre posture ou positionnement dominant envers vos accompagnés depuis le début de votre pratique d'accompagnement ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, veuillez indiquer dans quel sens votre posture dominante a évolué en choisissant l'une des propositions suivantes:

Je suis passé(e)…	
1.	D'une posture (position) axée sur le **projet** à une posture axée sur **le porteur de projet** lui-même
2.	D'une posture (position) axée sur **le porteur de projet** à une posture axée sur le **projet lui-même**
3.	D'une posture (position) axée sur le **projet** à une posture axée sur **la relation du porteur à son projet**
4.	D'une posture (position) axée sur **la relation du porteur à son projet** à une posture axée sur le **projet lui-même**
5.	D'une posture (position) axée sur **le porteur de projet** à une posture axée sur **la relation du porteur à son projet**
6.	D'une posture (position) axée sur **la relation du porteur à son projet** à une posture axée sur **le porteur de projet**

4.4.2. La mesure des changements des comportements organisationnels des accompagnateurs

L'organisation est un lieu de reproduction des comportements appris mais c'est, également un espace d'apprentissage quotidien, de confrontation, de socialisation, de production de normes, de valeurs et de comportements. Ces comportements se trouvent influencés par l'intégration de l'individu dans des groupes suivant une dynamique et des normes particulières.

Dans Réseau Entreprendre, la rencontre entre l'accompagnateur et le groupe se fait sous forme d'interactions les uns avec les autres se donnant des objectifs et des opportunités. L'accompagnateur détermine son comportement en fonction de sa personnalité, de ses besoins et désirs, de ses valeurs et ses motivations. Les intérêts de l'accompagnateur par rapport à ce que Réseau Entreprendre peut lui offrir sont à prendre en considération et définissent, ainsi, sa logique d'action (stratégies et comportements) pour parvenir à ses fins.

Dans cette rubrique, nous abordons dans un premier temps, l'engagement organisationnel de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre et, dans un deuxième temps, les changements de comportements de l'accompagnateur au niveau de son entreprise mesurés par l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur, l'évolution de sa rentabilité économique et l'évolution de sa rentabilité financière.

4.4.2.1. La mesure de l'évolution de l'engagement organisationnel des accompagnateurs au niveau du Réseau Entreprendre

L'étude de l'engagement organisationnel des accompagnateurs a une place prépondérante dans la détermination de leurs comportements au sein du Réseau Entreprendre. Dans cette rubrique nous mesurons:

- La force de la croyance et l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs et des valeurs de l'association Réseau Entreprendre.
- La volonté de l'accompagnateur de fournir des efforts considérables au profit de l'association Réseau Entreprendre et,
- Le désir de l'accompagnateur pour maintenir l'engagement et l'adhésion à Réseau Entreprendre.

Pour opérationnaliser cette variable, nous avons choisi cinq items empruntés et adaptés des travaux de Meyer, Allen & Smith (1993). Ces auteurs ont distingué trois dimensions de l'engagement organisationnel : la dimension affective, la dimension normative et la dimension de continuation. Ils ont mesuré l'engagement affectif avec 6 items, l'engagement de continuation ou l'implication calculée avec 6 items et l'engagement normatif avec 6 items. Les réponses sont évaluées sur une échelle de Likert de 7 points allant de 1= fortement en désaccord à 7 = fortement en accord. Dans notre questionnaire, nous avons réduit l'échelle à 5 points.

Tableau 28 : Votre engagement au niveau du Réseau Entreprendre

Tableau : Votre engagement au niveau du Réseau Entreprendre
Veuillez indiquez le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord
1. Réseau Entreprendre représente beaucoup pour moi					
2. J'ai vraiment le sentiment de « faire partie de la famille » au sein du Réseau Entreprendre					
3. Je ressens les préoccupations de cette association comme étant les miennes					
4. Je me sens affectivement attaché(e) à Réseau Entreprendre					
5. J'éprouve vraiment un sentiment d'appartenance à Réseau Entreprendre					

4.4.2.2. La mesure de l'évolution des comportements des accompagnateurs au niveau de leur entreprise

La majorité des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre sont des chefs d'entreprise, ils s'engagent bénévolement dans l'accompagnement et la supervision du porteur et de son projet. Ils sont souvent armés d'une expérience en matière de création d'entreprise et d'entrepreneuriat. L'apprentissage expérientiel des accompagnateurs semble être une opportunité pour développer leurs compétences et leurs comportements mais également pour améliorer leur métier en tant que chef d'entreprise.

Cette rubrique du questionnaire est consacrée aux accompagnateurs chef d'entreprise. Elle vise l'étude des impacts de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur sur son entreprise. Les changements sont analysés en termes d'orientation entrepreneuriale de cette dernière, l'amélioration de sa rentabilité économique et de la rentabilité financière.

- **La mesure de l'orientation entrepreneuriale**

Nous avons mesuré l'évolution de l'orientation entrepreneuriale des entreprises des accompagnateurs sur une échelle Likert de 6 points allant de 1= Totalement en désaccord à 5= Totalement en accord. Le niveau 6 de l'échelle concerne les accompagnateurs qui ne sont pas ou qui n'étaient pas chefs d'entreprise. Notre échelle comportant 15 items qui s'inspirent des travaux de Naman & Slevin (1993) et Lumpkin & Dess (1996). Cette échelle nous offre une mesure globale des cinq dimensions de l'entreprise de l'accompagnateur : la prise de risque, la proactivité (utilisation de nouvelles techniques, la posture compétitive, l'audace face à l'environnement, le style de prise de décision), l'innovation (nouvelle ligne de produits, changements de produits, leadership, la recherche et développement R&D) (Miller, 1983 ; Covin & Slevin 1988), l'autonomie, l'agressivité concurrentielle et la compétitivité (Lumpkin & Dess, 1996). L'alpha de Cronbach de cette échelle de mesure est égal à 0.74 (Miller, 1983).

Tableau 29 : L'évolution de vos comportements au niveau de votre entreprise

L'évolution de vos comportements au niveau de votre entreprise
Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

Au cours des trois dernières années, mon entreprise…	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord	N/A
1- A introduit de nouveaux produits ou services						
2- A réalisé des modifications dans la composition de ses produits ou services existants						
3- A accordé beaucoup d'importance à la recherche et développement (R&D) ou aux nouvelles technologies						
4- A une tendance à privilégier les projets risqués avec une rentabilité potentielle élevée						
5- Croit qu'en raison de la nature de l'environnement, des actions audacieuses de grande ampleur sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'entreprise						
6- Est souvent la première à se lancer dans des nouveaux produits, ou services, ou techniques de gestion ou de production avant les concurrents						
7- Adopte rarement un comportement destiné à éviter les heurts avec la concurrence plus qu'à les devancer						
8- Adopte généralement un comportement audacieux et fonceur afin de maximiser les possibilités d'exploiter les opportunités potentielles						
9- A évolué vers une structure avec une chaine de communication ouverte, avec une libre circulation des informations financières et opérationnelles						
10- A évolué vers une structure avec une forte insistance sur un style managérial uniforme						
11- A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser les gestionnaires, dans une situation donné, avoir l'autonomie de prendre la décision finale						
12- A évolué vers une structure avec un grand intérêt à l'adaptation aux changements sans se focaliser sur les pratiques antérieures						
13- A évolué vers une structure avec une forte insistance pour que le personnel suive les procédures formelles dans l'accomplissement des tâches						
14- A évolué vers une structure avec un contrôle formel et strict des opérations par le biais de méthodes sophistiquées et de systèmes d'information						
15- A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser de l'autonomie aux employés pour déterminer le comportement approprié du travail face aux situations particulières						

- **La mesure de l'augmentation de la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur**

Pour mesurer l'évolution de la rentabilité économique (la rentabilité des capitaux propres) de l'entreprise de l'accompagnateur, nous avons demandé à ce dernier d'évaluer sur une échelle de Likert de 6 points allant de 1 = Totalement en désaccord à 5= Totalement en accord (avec 6 = non applicable), le niveau d'amélioration de la rentabilité économique de son entreprise au cours des trois dernières années.

Tableau 30 : L'évolution de la rentabilité économique votre entreprise

L'évolution de la rentabilité économique votre entreprise
Au cours des trois dernières années, mon entreprise…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord	N/A
A augmenté sa rentabilité économique (la rentabilité des capitaux investis)						

- **La mesure de l'augmentation de la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur**

La même question et la même échelle de mesure, citées précédemment, ont été reprises avec pour objectif d'évaluer, par l'accompagnateur, l'évolution de la rentabilité financière de son entreprise au cours des trois dernières années.

Tableau 31 : L'évolution de la rentabilité financière votre entreprise

Tableau : L'évolution de la rentabilité financière votre entreprise
Au cours des trois dernières années, mon entreprise…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord	N/A
A augmenté sa rentabilité financière						

4.5. Les variables de contrôle

Pour augmenter la validité interne de notre modèle, nous avons sélectionné un ensemble de variables de contrôle à prendre en compte lors de la mesure des résultats d'apprentissage expérientiel et des changements de comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur. Ces variables sont : le genre, la tranche d'âge, le niveau d'étude, la présence ou non d'une expérience d'accompagnement antérieure et le statut professionnel actuel de l'accompagnateur. Ces variables sont mesurées dans le tableau qui suit :

Vous êtes :
0- Homme
1- Femme
Dans quelle tranche d'âge vous situez vous ?
1- Moins de 40 ans
2- 40 et 45 ans
3- 45 et 50 ans
4- 50 et 55 ans
5- 55 et 60
6- 60 ans et plus
Votre dernier diplôme obtenu
1- CAP/BEP
2- BAC
3- BAC+ 2 ou 3
4- BAC +4 ou plus
5- Autre, à préciser
Est-ce que Réseau Entreprendre est votre première expérience en accompagnement entrepreneurial ?
0- Oui, je n'ai jamais accompagné auparavant…
1- Non, j'ai déjà accompagné dans une autre structure
Quel est actuellement votre statut professionnel ?
1. Chef d'entreprise
2. Chef d'entreprise retraité
3. Dirigeant salarié d'une entreprise
4. Dirigeant salarié retraité
5. Cadre d'une entreprise
6. Cadre retraité
7. Profession libérale
8. Transition professionnelle
9. Autre, à précisez...

Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre empirique avait pour objectif, dans un premier temps, d'exposer les fondements épistémologique et méthodologique de l'approche que nous avons adoptée. Cette étape permet au lecteur d'apprécier la rigueur de notre protocole empirique employé pour répondre à la problématique de la recherche.

En effet, si notre étude sur l'impact des expériences d'accompagnement sur le développement de l'apprentissage expérientiel et les comportements des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre est fondée sur une meilleure compréhension de la dimension théorique, la dimension expérimentale n'en manque pas d'intérêt. Pour traiter notre sujet de recherche, nous avons adopté un positionnement épistémologique fondé sur la logique de réfutation/corroboration. Pour confronter nos concepts théoriques au terrain de la recherche, nous avons privilégié un parcours conceptuel et empirique hypothético-déductif.

Inspirés de notre intuition personnelle et des quelques travaux antérieures ainsi que des conseils pratiques des experts et professionnels du domaine d'accompagnement entrepreneurial, nous avons élaboré et administré en ligne un questionnaire jouant l'intermédiaire entre nos hypothèses et les vérifications empiriques. Notre perspective déductive nous a orienté à enquêter sur la population formée de tous les accompagnateurs de

projets de création d'entreprise répartis dans les 42 associations membres de Réseau Entreprendre ® en France et les 67 implantations.

Ayant décrit l'échantillon enquêté et les différents instruments de mesures de nos variables du modèle, le chapitre suivant rassemblera les traitements statistiques de la fiabilité ainsi que les résultats de la méthode quantitative. Ces derniers seront discutés dans le dernier chapitre de cette deuxième partie.

Chapitre 5 : La Présentation des Résultats des Analyses Quantitatives

Introduction

Dans ce chapitre, nous abordons l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et le développement de leurs compétences et comportements individuels et organisationnels d'un point de vue quantitatif. Rappelons que, pour répondre à notre objectif, nous avons administré un questionnaire à un échantillon de 205 accompagnateurs de projet de création d'entreprise dans 38 associations Réseau Entreprendre en France.

Les résultats que nous présentons dans ce chapitre sont obtenus à partir de SPSS. Avant d'exposer les résultats de l'étude empirique et les tests de nos hypothèses de recherche (section 2), nous vérifions, dans un premier temps, la qualité des échelles de mesure retenues dans le questionnaire, notamment, les propriétés de la validité et de la fiabilité de ces échelles. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'analyse en composantes principales en tant que méthodologie d'évaluation de notre cadre de mesure (section1).

Section 1 : L'Analyse en Composantes Principales (ACP)

La qualité de notre recherche ne dépend pas uniquement du schéma ou mode opératoire emprunté pour répondre à notre problématique mais aussi de la qualité de nos outils de mesure. Qu'ils soient crées ou adaptés et traduits aux fins de la recherche, les outils de mesure doivent être fiables et valides. Ces deux notions de fiabilité et de validité sont essentielles à l'évaluation de la qualité des données de notre enquête et représentent, ainsi, un gage pour que notre enquête puisse fournir des éléments de réponse probants suffisamment fondés, uniformes et pertinents.

Dans un travail de recherche, notamment, quantitative, on parle souvent du risque de l'effet d'instrumentation engendré par l'utilisation du questionnaire. La démarche méthodologique de Churchill (1979) est une démarche qui trace les différentes étapes à suivre par le chercheur pour construire un outil de mesure tout en limitant ce risque d'instrumentation. Cette démarche distingue deux phases : une phase exploratoire destinée à réduire l'erreur aléatoire provenant de l'exposition de l'instrument de mesure à des aléas tels que les circonstances ou l'humeur du répondant (Evrard, Pras & Roux 2003) et une phase confirmatoire ou phase de

validation destinée à renforcer le travail réalisé dans la première phase et à réduire l'erreur systématique qui peut être dû à une définition non pertinente ou insuffisante des variables conceptuelles ou d'une mauvaise représentation par les items de l'échelle (Roussel, 2005).

L'estimation de la fiabilité et de la validité, que nous allons détailler dans le développement qui suit, consiste à tester la stabilité de la fiabilité et de la validité du questionnaire dans le temps et sur d'autres échantillons. Outre les nouvelles méthodes d'analyse factorielle fondées sur les modèles d'équation structurelles, les techniques les plus souvent utilisés pour estimer la validité d'une mesure sont basés sur l'analyse factorielle, notamment l'ACP.

1. La validité du construit

La validité d'une échelle est justifiée si elle mesure effectivement ce que l'on cherche à mesurer. Généralement, on parle de validité pour répondre à la question suivante : « mesure-t-on ce qu'on veut mesurer ? ». La validité de construit ou la validité de « trait » est le type de validité le plus souvent recherché et en même temps le plus difficile à établir. A ce niveau, il s'agit de savoir quel construit ou caractéristique, l'échelle mesure-elle vraiment ? Cette phase statue principalement sur la validité convergente et la validité discriminante du questionnaire (Roussel, 2005).

La validité convergente suppose que les indicateurs censés mesurer un même phénomène doivent être corrélés. La validité convergente établit la force de corrélation entre l'échelle en question et les autres indicateurs mesurant le même construit. Par ailleurs, la validité discriminante suppose que les indicateurs censés mesurer des phénomènes divers doivent être faiblement corrélés entre eux. La validité discriminante établit, donc, la faiblesse de la corrélation qui existe entre l'échelle étudiée et les indicateurs qui mesurent des construits différents.

Pour établir la validité convergente et la validité discriminante d'une échelle, il est possible de recourir à diverses techniques dont notamment, l'analyse factorielle souvent de type : Analyse en composantes Principales (ACP). L'objectif de cette démarche statistique est la structuration des données pour résumer l'information tout en regroupant nos variables quantitatives en composantes principales ou facteurs ou axes (Evrard & Pras & Roux, 1993). Ces facteurs sont exprimés comme des combinaisons linéaires exactes des variables.

L'analyse factorielle doit être établie préalablement au calcul de fiabilité et permet de tester l'unidimensionnalité et la multidimensionnalité des construits c'est-à-dire l'homogénéité de

l'échelle de mesure. En effet, les instruments de mesure ne permettent pas d'évaluer directement un concept mais les différentes composantes ou dimensions qui lui sont associées (Evrard, Pras & Roux, 1993). L'ACP permet, alors, d'identifier la (ou les) dimension (s) d'une échelle. Une variable unidimensionnelle est une variable dont les items forment un seul facteur ou axe factoriel alors qu'une variable est multidimensionnelle lorsque les items qui la mesurent forment au moins deux facteurs.

L'ACP est une méthode qui s'applique généralement sur des données numériques. Elle permet de réduire les données ou les items pour en conserver que ceux qui décrivent le mieux le phénomène étudié. Les facteurs retenus seront ensuite utilisés pour le test des hypothèses.

La procédure de suppression des items ou de l'épuration de l'échelle suppose le respect de certains critères dont le principe de base est l'élimination des items jugés non significatifs et ne se rapportant à aucun facteur ou ayant une faible contribution factorielle (Igalens & Roussel, 1998). Seront alors supprimés les items dont les contributions factorielles sont supérieures à 0.30 sur plusieurs facteurs ou qui n'ont aucune contribution factorielle qui atteint ce score sur l'un des facteurs retenus. Il est recommandé aussi d'éliminer les items qui n'ont aucune contribution supérieure ou égale à 0.50 sur ces facteurs. Un autre critère de validation de questionnaire consiste à sélectionner les facteurs dont les valeurs propres initiales sont supérieures à 1. Enfin cette procédure recommande de retenir un nombre de facteur en fonction du critère de la restitution minimum définissant un niveau ou pourcentage minimum de variance expliquée au moins égal à 50% (Evrard, Pras, Roux, Choffray & Dussaix, 1997 ; Igalens & Roussel, 1998).

Une fois le nombre de facteur déterminé, Une meilleure interprétation de ces facteurs passe obligatoirement, par l'application d'une rotation dans l'espace factoriel afin « *d'augmenter artificiellement la valeur des coefficients de corrélation de certaines variables avec les nouveaux axes de représentation* » (Evrard & Pras & Roux, 1993). Dans notre travail de recherche, nous opterons, comme le montreront les résultats présentés ultérieurement, pour l'algorithme de rotation Varimax qui est basé sur la maximisation des coefficients de corrélation des variables les plus corrélées et a pour objet de réduire le nombre d'items qui ont des fortes contributions sur un axe afin de simplifier les facteurs.

2. La Fiabilité de cohérence interne de l'instrument de mesure

Une fois la validité de construit testée (l'analyse factorielle), le test de la fiabilité de l'échelle est préconisé. La fiabilité correspond à la cohérence entre les items qui sont censés mesurer un même concept. La fiabilité d'une échelle fait référence, alors, à sa faculté à produire les mêmes résultats lorsqu'elle est utilisée plusieurs fois pour évaluer un même phénomène. Il s'agit du « *degré de reproductibilité des résultats lorsqu'on applique une nouvelle fois l'instrument dans des conditions identiques* » (Vernette, 1991).

Afin d'estimer la cohérence interne, on a recommandé l'utilisation du coefficient alpha de Cronbach (α) (1951). À travers ce coefficient, la cohérence interne nous indique le degré de corrélation de chaque item d'une échelle avec au moins un autre item de cette même échelle. Le coefficient alpha de Cronbach estime la variance du score total des facteurs communs propres aux items de l'échelle testée. Plus l'alpha de Cronbach se rapproche de 1, plus les items mesurent pertinemment le phénomène étudié. Ainsi un coefficient alpha proche de 1 indique que les items sont bien corrélés au vrai score et que l'échelle a une bonne cohérence interne. Selon Nunnally (1967), un seuil minimum de 0.60 est recommandé pour une étude exploratoire. Evrard, Pras, Roux, Choffray & Dussaix, (1997) rejoignent cet avis en précisant que, dans une étude exploratoire, un seuil alpha de Cronbach sera acceptable s'il est compris entre 0.60 et 0.80 et dans une étude confirmatoire, une valeur supérieure à 0.80 est recommandée.

Notre modèle conceptuel n'ayant pas fait l'objet d'un test dans le contexte français, revêt donc un caractère exploratoire. Nous retenons donc un seuil minimum de 0.60 pour tester la fiabilité de nos échelle de mesure ; valeur recommandée par Evrard, Pras, Roux, Choffray & Dussaix, (1997) et Igalens & Roussel, 1998. Bien évidemment, comme le montreront nos résultats, préalablement à l'application de l'indicateur d'alpha de Cronbach, une étude de la structure factorielle (la dimensionnalité) de nos concepts à travers l'Analyse en Composantes Principales s'avère indispensable. Les deux procédés (l'alpha de Cronbach et la factorisation) peuvent s'utiliser itérativement jusqu'à l'obtention d'un bon coefficient alpha.

3. Les tests d'analyse de validité et de fiabilité des échelles de mesure

Ce niveau d'analyse est une étape indispensable pour la validation de nos hypothèses de recherche. Nous présentons dans ce qui suit le test de validité à travers l'Analyse en Composantes Principales et le test de fiabilité, à travers le calcul de l'alpha de Cronbach, de chacune de nos échelles de mesure employée dans l'administration du questionnaire. Nos

résultats montreront que, sur l'ensemble des échelles de mesure, l'alpha de Cronbach varie entre 0.60 et 0.95. Ce qui montre la fiabilité de nos échelles.

3.1.La mesure de la variété des expériences d'accompagnement en entrepreneurial

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de la variété des expériences sont illustrés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 32 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la variété des expériences d'accompagnement

		Avant la purification				Après la purification			
		Facteur				Facteur			
Échelle de mesure	**Items**	**1**	**2**	**3**	**Qualité de représentation**	**1**	**2**	**3**	**Qualité de représentation**
V2.1	Je suis généralement confronté à un besoin lié au projet lui-même			,817	,669			,817	,667
V2.2	Je suis généralement confronté à un besoin lié au porteur de projet (besoin de coaching)		,824		,683		,843		,718
V2.3	Je suis généralement confronté à un besoin lié au couple porteur/projet				,118				
V2.4	Mon rôle correspond généralement à apporter une expertise technique			,648	,440			,655	,442
V2.5	Mon rôle correspond généralement à coacher le porteur de projet et le développer sur le plan personnel		,790		,669		,832		,742
V2.6	Mon rôle correspond généralement à faire prendre conscience au porteur de projet des conséquences d'une situation ou d'un choix donné		,518		,683				,364
V2.7	La variété des âges des personnes accompagnée	,842			,712	,842			,710
V2.8	La variété des profils des personnes accompagnées	,930			,866	,930			,865
V2.9	La variété des secteurs d'activités des projets accompagnés	,882			,783	0,885			,789
V2.10	La variété des degrés d'innovation des projets accompagnés	,853			,735	0,852			,735
Nombre des items		4	3	2		4	2	2	
		10				9			
Variances expliquées en %		30,97	17,13	12,72		34,41	18,43	14,17	
		60,83%				67,02%			
Items éliminés		V2.3							
Alpha de Cronbach		,6162				,6438			
KMO		0,720				0,746			
Signification de Bartlett		0				0			
Valeur Propre		3.101	1,754	1,228		3,099	1,704	1,228	

A partir de ce tableau, nous remarquons que l'échelle de mesure de la variété des expériences est une échelle fiable, vu que l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,60. L'ACP appliquée sur cette échelle est ainsi satisfaisante car le KMO est supérieur à 0,5 et la significativité de Bartlett est inférieure à 0,05. La qualité de représentation des variables sur le modèle factoriel n'est pas bonne, puisque l'item V2.3 « Je suis généralement confronté à un besoin lié au couple porteur/projet (problèmes d'adéquation et de cohérence interne, choix d'orientations stratégiques etc.) » est mal représenté sur le modèle factoriel. Pour remédier à cette mauvaise représentation, nous avons appliqué la rotation Varimax et avons, donc, éliminé l'item V2.3 qui explique moins de 50% des variances des trois facteurs. Suite à la rotation, nous avons retenu 3 facteurs. Avant la purification, c'est-à-dire avant l'élimination de l'item V2.3, les trois facteurs expliquent 60,83% de l'inertie totale. Après à la purification, la fiabilité de l'échelle de mesure a été légèrement améliorée. Et nous remarquons aussi que la variance expliquée par le modèle factoriel est passée de 60,83% à 67,02%.

Le premier facteur contient 4 items positivement corrélés entre eux. Ces items se rapportent plus particulièrement à la variété des personnes et des projets accompagnés. Ce sont les items : V2.7 « La variété des âges des personnes accompagnées », V2.8 « La variété des profils des personnes accompagnées », V2.9 « La variété des secteurs d'activités des projets accompagnés » et V2.10 « La variété des degrés d'innovation des projets accompagnés ». Nous avons donc nommé ce premier facteur : « *la variété des expériences* ». Il explique 34,41% de la variance totale.

Le deuxième facteur est relatif à l'accompagnement psychologique (Cuzin & Fayolle, 2004). Il est composé de 2 items qui varient dans le même sens positif : V2.2 « Un besoin lié au porteur de projet (besoin de coaching) » et V2.5 « Coacher le porteur de projet et le développer sur le plan personnel ». Ce qui nous semble logique de nommer ce deuxième facteur : « *l'accompagnement psychologique* ». Ce facteur explique 18,43% de la variance totale et se rapporte plus particulièrement au porteur de projet.

Le troisième facteur est plutôt relatif à l'accompagnement technique (Cuzin & Fayolle 2004). Il est composé de 2 items corrélés positivement entre eux : V2.1 « Un besoin lié au projet lui-même » et V2.4 « Apporter une expertise technique ». Nous avons donc nommé ce facteur : « *l'accompagnement technique* ». Il explique 14,17% de la variance totale et se rapporte plus particulièrement au projet de création d'entreprise.

3.2. La mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 33 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Items		Facteur 1	Qualité de représentation
V4.1	Divulgation des informations confidentielles sur la stratégie de l'entreprise du Lauréat.	**,675**	**,456**
V4.2	La communication ouverte avec les accompagnés	**,830**	**,689**
V4.3	Le maintien d'une relation à long terme avec les accompagnés	**,647**	**,418**
V4.4	La perception des relations avec les accompagnés en tant qu'un grand succès	**,754**	**,569**
Nombre des items		**4**	
Alpha de Cronbach		**,6831**	
KMO		**,666**	
Signification de Bartlett		**0**	
Variance totale expliquée		**53,28%**	
Valeur Propre		**2,131**	

L'échelle de mesure de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial est une échelle fiable car l'alpha de Cronbach est égal à ,683. L'ACP est satisfaisante (KMO=0,666, signification=0<0,05), et donne lieu à un seul facteur qui explique 53,28% de la variance totale. Les 4 items sont bien représentés sur le facteur puisque leurs capacités d'explication de cette variance sont supérieures à 50%.

3.3. La mesure du changement des attitudes des accompagnateurs

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement des attitudes des accompagnateurs sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 34 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement des attitudes des accompagnateurs

Items		Facteur 1	Qualité de représentation
V5.1.1	Changement au niveau de l'empathie	**,661**	**,437**
V5.1.2	Changement au niveau de l'ouverture d'esprit	**,711**	**,506**
V5.1.3	Changement au niveau de l'implication	**,752**	**,565**
V5.1.4	Changement au niveau de la disponibilité et la rapidité des réponses	**,755**	**,570**
V5.1.5	Changement au niveau de l'écoute	**,741**	**,549**
V5.1.6	Changement au niveau de l'objectivité	**,788**	**,621**
V5.1.7	Changement au niveau de l'impartialité	**,753**	**,567**
V5.1.8	Changement au niveau de l'animation	**,697**	**,486**
V5.1.9	Changement au niveau de la rigueur	**,719**	**,517**
V5.1.10	Changement au niveau des qualités et l'aisance relationnelles dans la relation interpersonnelle (la sympathie, la courtoisie…)	**,757**	**,573**
V5.1.11	Changement au niveau de la sociabilité	**,749**	**,560**
V5.1.12	Changement au niveau de l'organisation	**,740**	**,547**

V5.1.13	Changement au niveau du respect des décisions de l'accompagné	**,807**	**,651**
V5.1.14	Changement au niveau de soutien psychologique	**,845**	**,714**
V5.1.15	Changement au niveau de la pédagogie	**,730**	**,533**
V5.1.16	Changement au niveau de la compréhension des enjeux de l'accompagné	**,761**	**,580**
V5.1.17	Changement au niveau de l'adaptation à l'entreprise de l'accompagné	**,717**	**,514**
V5.1.18	Changement au niveau de l'anticipation	**,763**	**,582**
V5.1.19	Changement au niveau du conseil	**,785**	**,617**
V5.1.20	Changement au niveau de la bienveillance à l'égard de l'accompagné	**,702**	**,492**
V5.1.21	Changement au niveau du respect de la confidentialité	**,662**	**,438**
Nombre des items		**21**	
Alpha de Cronbach		**,9589**	
KMO		**0,928**	
Signification de Bartlett		**0**	
Variance totale expliquée		**55,32%**	
Valeur Propre		**11,618**	

L'échelle de mesure du changement des attitudes en accompagnement entrepreneurial est une échelle composée de 21 items est très fiable car l'alpha de Cronbach est égal à ,958. L'ACP est très satisfaisante (KMO=0,928, signification=0<0,05). Nous avons retenu un seul facteur qui explique 55,32% de la variance totale. Les 21 items sont bien représentés puisque ils sont fortement corrélés au facteur retenu.

3.4. La mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 35 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement

Items		**Facteur 1**	**Qualité de représentation**
V5.2.1.1	Plus je fais de l'accompagnement plus ma satisfaction personnelle augmente	**,850**	**,723**
V5.2.1.2	Plus je multiplie les efforts d'accompagnement plus je cherche les moyens les plus efficaces pour accompagner	**,850**	**,723**
Nombre des items		**2**	
Alpha de Cronbach		**,6085**	
KMO		**,5**	
Signification de Bartlett		**0**	
Variance totale expliquée		**72,25%**	
Valeur Propre		**1.445**	

L'échelle de mesure du changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial est composée de 2 items et est une échelle fiable, car l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,5. L'ACP est acceptable et significative (KMO=0,5, signification=0<0,05). Nous avons retenu un seul facteur qui explique une part très importante de la variance totale (72,25%). Les deux items qui mesurent l'échelle sont bien représentés vu qu'ils sont fortement corrélés au facteur.

3.5. La mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial sont illustrés dans le tableau ci-dessous :

***Tableau 36**: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial*

		Avant la purification		Après la purification	
		Facteur		Facteur	
Échelle de mesure	Items	1	Qualité de représentation	1	Qualité de représentation
V5.2.2.1	Je suis de plus en plus persuadé(e) que je suis capable de mieux réussir en accompagnement	,775	,601	,781	,610
V5.2.2.2	Je peux encore dire que j'ai réussi en accompagnement		,168		
V5.2.2.3	Je suis de plus en plus capable d'apprendre et de développer des compétences pour accompagner	,740	,547	,763	,582
V5.2.2.4	Je suis de plus en plus en mesure de mettre en pratique les compétences développées dans mes expériences d'accompagnement passées	,854	,729	,847	,717
V5.2.2.5	Je suis de plus en plus en mesure d'utiliser les enseignements de mes expériences d'accompagnement passées	,821	,674	,811	,658
Nombre d'items		5		4	
Items éliminés		V5.2.2.2			
Alpha de Cronbach		,7681		,8098	
KMO		,740		,700	
Signification de Bartlett		0		0	
Variance expliquée totale en %		54,37		64,21	
Valeur Propre		2.719		2.568	

L'échelle de mesure de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial est très fiable, vu que l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7. L'ACP appliquée sur cette échelle est ainsi satisfaisante car le KMO est supérieur à 0,5 et la significativité de Bartlett est inférieure à 0,05. Nous avons retenu un seul facteur qui explique plus que 50% de l'inertie totale. L'item V5.2.2.2 « Je peux encore dire que j'ai réussi en accompagnement » est mal représenté sur le facteur retenu. Pour améliorer la qualité de l'échelle, nous avons éliminé cet item. Par conséquent, la fiabilité de l'échelle de mesure a été améliorée, et plus précisément l'alpha de Cronbach devient égal à 0,809. De même, nous avons remarqué l'augmentation de la variance expliquée par le facteur retenu qui est passée de 54.37% à 64,21%.

3.6. La mesure des résultats de connaissances (le savoir)

Échelle de mesure	Items	Avant la purification			Après la purification		
		Facteur			Facteur		
		1	2	Qualité de représentation	1	2	Qualité de représentation
V6.1	Des aspects financiers (modèle économique, équilibre financier, etc.)	,739		,548	,739		,547
V6.2	Des aspects marketing (clarification de l'offre, segmentation/ciblage, positionnement, différenciation etc.)	,650		,428	,651		,427
V6.3	Des aspects techniques (innovation, production, etc.)			,254			
V6.4	En matière d'anticipation et de gestion de la croissance	,748		,585	,751		,582
V6.5	En gestion des difficultés de l'entreprise (crise)	,767		,643	,769		,638
V6.6	En matière d'apprentissage du métier de dirigeant (management d'équipe, organisation, vente, finance …)	,764		,590	,766		,593
V6.7	Des aspects humains (recrutement, organisation, management etc.)	,786		,636	,788		,639
V6.8	En matière d'aide à la décision	,779		,680	,784		,679
V6.9	En matière d'accélération du développement de l'entreprise	,678		,578	,685		,571
V6.10	En gestion (management, droit, finance…)	,702		,505	,704		,511
V6.11	Des spécificités de la création d'entreprise et des PME		,566	,590		,598	,635
V6.12	Des outils de montage de projets entrepreneuriaux		,654	,507		,672	,535
V6.13	Des secteurs d'activité		,757	,573		,727	,529
V6.14	Des acteurs de l'aide locale		,653	,506		,656	,515
V6.15	Des différentes dimensions de l'entreprise du lauréat (son histoire, son (ses) identité(s), sa vision stratégique, ses valeurs, son organisation, ses partenariats, ses projets, ses produits/services, ses cibles etc.)		,584	,344		,598	,359
Nombre des items		9	5		9	5	
		15			14		
Variances expliquées		36,14%	16,97%		38,28%	17,14 %	
		53,11%			55,43%		
Items éliminés		V6.3					
Alpha de Cronbach		,8941			,8950		
KMO		,845			,851		
Signification de Bartlett		0			0		
Valeur Propre		6.296	1.672		6.107	1,653	

Tableau 37 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des résultats de connaissances (le savoir)

L'échelle de mesure des résultats de connaissances (le savoir) est très fiable, puisque l'alpha de Cronbach est égal à 0,89. L'ACP appliquée sur cette échelle est très satisfaisante car le KMO est supérieur à 0,5 et la significativité de Bartlett est inférieure à 0,05. Par contre, la variable V6.3 : « changement au niveau des aspects techniques (innovation, production, etc.) » est mal représentée sur le modèle factoriel, car elle explique moins de 50% des variances des deux facteurs. Pour purifier l'échelle de mesure, nous avons éliminé cet item. Par conséquent, nous avons retenu deux facteurs. Avant la purification, ces deux facteurs expliquent 53,11% de l'inertie totale. Après à la purification, la variance a été améliorée (55,43%) et, pareillement, la fiabilité de l'échelle de mesure qui a été légèrement améliorée et est passée de ,8941 à ,8950.

Le premier facteur explique 38,28% de la variance totale et contient les 9 items suivants : V6.1, V6.2, V6.4, V6.5, V6.6, V6.7, V6.8, V6.9 et V6.10. Ce premier facteur regroupe les items qui indiquent des connaissances spécifiques et techniques dans les entreprises et les PME. Le deuxième facteur explique 17,14% et regroupe les 5 items suivants : V6.11, V6.12, V6.13, V6.14 et V6.15. Il nous renseigne plutôt sur des connaissances plus générales sur le contexte et l'environnement des entreprises et des PME.

3.7. La mesure de résultats d'apprentissage basés sur les capacités (le savoir- faire)

Échelle de mesure	Items	Avant la purification			Après la purification		
		Facteur			Facteur		
		1	2	Qualité de représentation	1	2	Qualité de représentation
V7.1	Transmettre les connaissances utiles au développement d'un projet		,628	,445		,620	,439
V7.2	Rendre le lauréat plus autonome		,680	,502		,669	,491
V7.3	Redonner confiance		,812	,693		,832	,728
V7.4	Répondre à un problème précis en tenant compte des spécificités de l'entreprise		,786	,627		,776	,613
V7.5	Mettre l'entreprise du lauréat en relation avec des partenaires extérieurs		,664	,441		,676	,457
V7.6	Gérer le projet (structuration et conduite de projet)			,265			
V7.7	Coacher (revitalisation individuelle/entraineur et donner un conseil extérieur sur une situation)		,636	,477		,643	,489
V7.8	Maîtriser les techniques d'entretien	,624		,439	,628		,436
V7.9	Rédiger, relayer et transmettre des messages simples avec authenticité, bienveillance et pertinence	,539		,520	,543		,534
V7.10	Gérer le temps	,810		,688	,813		,689
V7.11	Négocier	,815		,699	,819		,698
V7.12	Maîtriser les outils d'activité et de Reporting	,747		,580	,749		,580
V7.13	Coopérer à distance	,770		,607	,772		,606
V7.14	Synthétiser et à analyser	,761		,601	,759		,602
V7.15	Gérer le stress et les situations conflictuelles	,697		,551	,698		,553
Nombre des items		8	6		8	6	
		15			14		
Variances expliquées		29,86%	24,37%		31,85%	24,68%	
		54,23%			56,54%		
Items éliminés		V7.6					
Alpha de Cronbach		,8927			,8932		
KMO		,867			,872		
Signification de Bartlett		0			0		
Valeur Propre		6,084	2,050		5,891	2,024	

Tableau 38 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des résultats d'apprentissage basés sur les capacités (le savoir-faire)

L'échelle de mesure des résultats de connaissances (le savoir) est très fiable (l'alpha de Cronbach=0,89). Le KMO est égal à 0,867 et la significativité de Bartlett est inférieure à 0,05, ce qui montre que l'analyse en composantes principales est très satisfaisante et significative. Cependant, l'item V7.6 « Gérer le projet (structuration et conduite de projet) » est mal représenté sur le modèle factoriel, car il explique moins de 50% des variances des deux facteurs. Afin de purifier l'échelle de mesure, nous avons éliminé cet item. Par conséquent, nous avons retenu deux facteurs. Avant la purification, ces deux facteurs expliquent 54,23% de l'inertie totale. Après la purification, la variance a été améliorée (56,54%). la fiabilité de l''echelle de mesure a été, également, légèrement améliorée. En effet, l'alpha de Cronbach est passé de ,8927 à ,8932.

Le premier facteur explique 31,85% de la variance totale et contient les 8 items suivants : V7.8, V7.9, V7.10, V7.11, V7.12, V7.13, V7.14 et V7.15. Le deuxième facteur explique 24,68% et contient les 5 items suivants : V7.1, V7.2, V7.3, V7.4, V7.5 et V7.7. Si le premier facteur inclue un ensemble de savoir-faire général indispensable aux activités quotidiennes de l'accompagnateur, le deuxième facteur lui, traduit un ensemble de savoir faire spécifique au porteur et à son projet.

3.8. La mesure des styles d'apprentissage

Échelle de mesure		Avant la purification				Après la purification			
		Facteur				Facteur			
	Items	1	2	3	Qualité	1	2	3	Qualité
V8.1	Quand j'apprends j'aime gérer mes émotions pour traiter le sujet				8,795E-02				
V8.2	Quand j'apprends j'aime observer et écouter	,670			,634	,715			,659
V8.3	Quand j'apprends j'aime réfléchir à des idées	,570			,467	,584			,457
V8.4	Quand j'apprends j'aime faire des choses		,692		,490		,683		,483
V8.5	Dans mon quotidien, j'apprends mieux quand j'ai confiance en mes intuitions et mes émotions			,798	,656			,805	,669
V8.6	Dans mon quotidien, j'apprends mieux quand j'écoute attentivement et quand j'observe	,701			,586	,742			,616
V8.7	Dans mon quotidien, j'apprends mieux quand je m'appuie sur des choses logiques	,517			,526	,536			,512
V8.8	Dans mon quotidien, j'apprends mieux quand je travaille avec vigueur pour faire avancer les choses		,632		,447		,635		,448
V8.9	Lorsque je suis en train d'apprendre j'ai de fortes émotions et des réactions			,602	,389			,636	,433
V8.10	Lorsque je suis en train d'apprendre je suis calme et réservé				,313				,297
V8.11	Lorsque je suis en train d'apprendre j'ai tendance à réfléchir	,668			,525	,707			,554
V8.12	Lorsque je suis en train d'apprendre j'adopte une attitude responsable dans ce que je fais		,740		,611		,737		,629
V8.13	Je suis une personne qui apprend par les émotions			,731	,554			,751	,583
V8.14	Je suis une personne qui apprend par l'observation	,636			,592	,694			,627
V8.15	Je suis une personne qui apprend par la réflexion	,710			,586	,722			,585
V8.16	Je suis une personne qui apprend par l'action (la pratique)		,876		,783		,881		,795
V8.17	Quand j'apprends je suis ouvert à de nouvelles expériences		,615		,610		,573		,610
V8.18	Quand j'apprends je regarde le problème sous ses différents aspects	,625			,570	,670			,589
V8.19	Quand j'apprends j'aime analyser les choses dans leurs moindres détails	,539			,364	,541			,343
V8.20	Quand j'apprends j'aime essayer et tester différentes choses		,529		,323		,544		,337
V8.21	En cours d'apprentissage, je suis une personne intuitive			,802	,666			,800	,660
V8.22	En cours d'apprentissage, je suis une personne qui observe	,716			,624	,761			,666
V8.23	En cours d'apprentissage, je suis une personne logique	,627			,626	,659			,626
V8.24	En cours d'apprentissage, je suis une personne active		,882		,791		,878		,792
V8.25	J'apprends mieux des relations personnelles			,607	,503			,591	,497
V8.26	J'apprends mieux de l'observation	,730			,658	,770			,692
V8.27	J'apprends mieux des théories rationnelles				,346				
V8.28	J'apprends mieux de la possibilité d'essayer et de pratiquer		,726		,548		,726		,552
V8.29	Quand j'apprends je me sens personnellement impliqué		,566		,494	,707			,505
V8.30	Quand j'apprends je prends mon temps avant d'agir	,593			,377	,567			,351
V8.31	Quand j'apprends j'aime les idées et les théories	,575			,357	,556			,330
V8.32	Quand j'apprends j'aime voir des résultats de mon travail		,747		,624		,743		,627
V8.33	J'apprends mieux des situations quand je m'appuie sur mes émotions			,796	,642			,821	,682
V8.34	J'apprends mieux des situations quand je m'appuie sur mes observations	,675			,602	,710			,611
V8.35	J'apprends mieux des situations quand je m'appuie sur mes idées et mes conceptions				,320				

V8.36	J'apprends mieux des situations quand j'essaye moi-même les choses		**,685**		**,479**		**,703**		**,503**
V8.37	Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne tolérante				**,390**				
V8.38	Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne réservée				**,198**				
V8.39	Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne rationnelle	**,646**			**,586**	**,675**			**,579**
V8.40	Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne responsable		**,734**		**,671**		**,683**		**,666**
V8.41	Quand j'apprends je m'implique		**,636**		**,584**		**,604**		**,580**
V8.42	Quand j'apprends j'aime observer	**,739**			**,681**	**,771**			**,700**
V8.43	Quand j'apprends j'évalue les choses	**,758**			**,647**	**,776**			**,658**
V8.44	Quand j'apprends j'aime être actif		**,882**		**,797**		**,876**		**,793**
V8.45	J'apprends mieux quand je suis réceptif et ouvert d'esprit	**,536**			**,697**	**,574**			**,689**
V8.46	J'apprends mieux quand je suis prudent				**4,684E-02**				
V8.47	J'apprends mieux quand j'analyse les idées	**,642**			**,433**	**,636**			**,420**
V8.48	J'apprends mieux quand je suis pratique		**,738**		**,562**		**,703**		**,545**
Nombre des items		**21**	**14**	**6**		**21**	**14**	**6**	
		48				**41**			
Variances expliquées		**21,27%**	**21,16%**	**9,77%**		**24,73%**	**21,93%**	**10,35%**	
		52,21%				**57,01%**			
Items éliminés		**V8.1 V8.10 V8.27 V8.35 V8.37 V8.38 V8.46**							
Alpha de Cronbach		**,9443**				**,9481**			
KMO		**,895**				**0,909**			
Signification de Bartlett		**0**				**0**			
Valeur Propre		**16,184**	**4,832**	**4,047**		**15,562**	**4,479**	**3,905**	

Tableau 39: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des styles d'apprentissage des accompagnateurs

D'après ce tableau, nous remarquons que l'échelle de mesure des styles d'apprentissage est très fiable. En effet, l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,9. L'ACP appliquée sur cette échelle est très satisfaisante (KMO=0,895, significativité de Bartlett=0). Cependant, nous remarquons aussi que la qualité de représentation des variables sur le modèle factoriel n'est pas bonne puisque certains items, tels que : V8.1 « Quand j'apprends j'aime gérer mes émotions pour traiter le sujet », V8.10 « Lorsque je suis en train d'apprendre je suis calme et réservé », V8.27 « J'apprends mieux des théories rationnelles », V8.35 « J'apprends mieux des situations quand je m'appuie sur mes idées et mes conceptions », V8.37 « Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne tolérante », V8.38 « Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne réservée » et V8.46 « J'apprends mieux quand je suis prudent », sont mal représentés sur le modèle factoriel. Pour cela, nous les avons, donc, éliminés. Dans cette échelle de mesure nous avons retenu trois facteurs. Avant la purification, ces trois facteurs expliquent 52,21% de la variance totale. Après à la purification, les facteurs retenus expliquent encore plus que cette part de la variance (57,01%). La fiabilité de l'échelle de mesure a été légèrement améliorée en passant de ,9443 à ,9481.

Le premier facteur explique 24,73% de la variance totale et contient 21 items : V8.2, V8.3, V8.6, V8.7, V8.11, V8.14, V8.15, V8.18, V8.19, V8.22, V8.23, V8.26, V8.29, V8.30, V8.31, V8.34, V8.39, V8.42, V8.43, V8.45 et V8.47. Ce premier facteur regroupe les items qui correspondent à la combinaison de l'une des deux façons développées par Kolb pour appréhender l'expérience ; à savoir ; *la conceptualisation abstraite (CA)* et l'une des façons de transformer cette expérience ; à savoir ; *l'observation réfléchie (OR)* tel que nous l'avons décrit dans le deuxième chapitre de la partie théorique. Cette combinaison au sein du premier facteur nous renvoi vers l'un des quatre styles d'apprentissage qu'un accompagnateur peut adopter. Il s'agit du style d'apprentissage *Assimilateur*.

Le deuxième facteur explique 13,19% et contient 14 items : V8.4, V8.8, V8.12, V8.16, V8.17, V8.20, V8.24, V8.28, V8.32, V8.36, V8.40, V8.41, V8.44 et V8.48. Ces items nous orientent vers *l'expérimentation active (EA)* en tant que deuxième façon de transformer l'expérience chez les accompagnateurs. Le troisième facteur explique 10,84% et contient 6 items : V8.5, V8.9, V8.13, V8.21, V8.25 et V8.33. Ces items traduisent l'une des façons d'appréhender l'expérience ; à savoir ; *l'expérience concrète (EC)*.

3.9. La mesure des postures d'accompagnement

Échelle de mesure		Avant la purification			Après la purification		
		Facteur			Facteur		
Items		1	2	Qualité de la représentation	1	2	Qualité de la représentation
V9.1	En tant qu'accompagnateur, je suis généralement confronté à une demande de type Aide, protection, assistance face à une difficulté, un challenge, un objectif à réaliser	,504		,298	,514		,315
V9.2	En tant qu'accompagnateur, je suis généralement confronté à une demande de type clarification pour envisager une évolution, une orientation, ou un développement personnel et/ou professionnel	,698		,488	,692		,482
V9.3	En tant qu'accompagnateur, je suis généralement confronté à une demande de type aide à faire un choix et à prendre une décision	,529		,345	,531		,340
V9.4	En tant qu'accompagnateur, la méthodologie sur laquelle je me base consiste en un recours aux règles et procédures techniques, résolution de problème immédiat, mobilisation de moyens		,634	,406		,632	,402
V9.5	En tant qu'accompagnateur, la méthodologie sur laquelle je me base consiste en un entretien, écoute active, création de condition de facilitation en vue d'une production de sens	,821		,674	,821		,675
V9.6	En tant qu'accompagnateur, la méthodologie sur laquelle je me base consiste en un dialogue visant à définir les objectifs et plans d'action	,796		,657	,796		,653
V9.7	En tant qu'accompagnateur, je me centre sur le problème		,821	,680		,824	,688
V9.8	En tant qu'accompagnateur, je me centre sur la relation de la personne à son problème	,743		,552	,744		,553
V9.9	En tant qu'accompagnateur, je me centre sur la situation globale	,712		,538	,717		,543
V9.10	En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à faire appel à mes ressources d'expert		,762	,600		,787	,645
V9.11	En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à mobiliser les ressources du porteur de projet	,764		,593	,775		,605
V9.12	En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à confronter mes points de vue et ceux du porteur de projet			,286			
Nombre des items		8	3		8	3	
		12			11		
Variances expliquées en %		34,68	16,30		36,70	16,92	
		50,98%			53,63%		
Items éliminés		V9.12					
Alpha de Cronbach		,8175			,8183		
KMO		,829			,829		
Signification de Bartlett		0			0		
Valeur Propre		4,340	1,778		4,153	1,746	

Tableau 40: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des postures d'accompagnement

D'après le tableau ci-dessus, nous pouvons conclure que l'échelle de mesure des postures d'accompagnement est très fiable, l'alpha de Cronbach est, en effet, supérieur à 0,8. L'ACP appliquée sur cette échelle est très satisfaisante (KMO=, 829, significativité de Bartlett=0). Cependant nous remarquons que la qualité de représentation de l'item V9.12 « En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à confronter mes points de vue et ceux du porteur de projet » n'est pas bonne. Pour cette raison, nous l'avons, donc, éliminé. Nous avons retenu deux facteurs dans cette échelle. Avant la purification, les deux facteurs expliquent 50,98% de la variance totale. Suite à la purification, les facteurs expliquent une part plus élevée de la variance (53,63%). La fiabilité de l'échelle de mesure a été, légèrement, améliorée.

Le premier facteur qui compose cette échelle explique 36,70% de la variance totale et contient les 8 items suivants : V9.1, V9.2, V9.3, V9.5, V9.6, V9.8, V9.9 et V9.11. Ces items nous renvoient vers une combinaison des deux postures d'accompagnement décrites par Paul (2004) préalablement détaillées dans le premier chapitre. Ces deux postures d'accompagnement sont la posture d'accompagnement herméneutique et la posture d'accompagnement réflexive et critique. Le deuxième facteur explique 16,92% et contient les 3 items suivants : V9.4, V9.7 et V9.10. Ces deux items traduisent la posture d'accompagnement fonctionnaliste que peut adopter l'accompagnateur.

3.10. La mesure des motivations d'accompagnement des accompagnateurs

Tableau 41: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des motivations d'accompagnement

		Avant la purification					Après la purification				
		Facteur					Facteur				
Échelle de mesure **Items**		**1**	**2**	**3**	**4**	**Qualité**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Qualité**
V11.1	Le plaisir d'accompagner		**,635**			**,503**		**,646**			**,517**
V11.2	Un moyen de se réaliser		**,723**			**,534**		**,733**			**,554**
V11.3	Une source de nouvelle activité / occupation		**,523**			**,322**		**,547**			**,344**
V11.4	L'intégration d'un réseau professionnel		**,510**			**,417**		**,502**			**,418**
V11.5	Un ressourcement et un enrichissement (non financier) pour moi et pour mon entreprise		**,635**			**,429**		**,641**			**,440**
V11.6	Sortir du cadre de mon entreprise	**,674**				**,603**	**,680**				**,594**
V11.7	La convivialité de la structure d'accompagnement			**,530**		**,460**				**,521**	**,471**
V11.8	L'impression d'être utile			**,524**		**,398**					**,431**
V11.9	L'amélioration de la communication de mon entreprise	**,826**				**,716**	**,844**				**,736**
V11.10	Se retrouver entre pairs et rencontrer de nouvelles personnes					**,515**					
V11.11	L'envie de transmettre ma passion entrepreneuriale				**,590**	**,428**			**,560**		**,357**
V11.12	La réussite des accompagnés				**,657**	**,565**			**,748**		**,629**
V11.13	Un défi, un challenge (ex. l'accompagnement d'un projet et le voir aboutir)				**,801**	**,678**			**,803**		**,721**
V11.14	Ouvrir le champ de mes activités d'entreprise	**,824**				**,689**	**,835**				**,719**
V11.15	Acquérir des compétences dans différents domaines	**,647**				**,554**	**,637**				**,532**
V11.16	Retrouver mes valeurs au travers de l'action de la structure d'accompagnement			**,686**		**,495**				**,684**	**,506**
V11.17	Rester à l'affut des évolutions technologiques, économiques et territoriales					**,488**					
V11.18	La construction de l'image de mon entreprise	**,870**				**,761**	**,867**				**,755**
V11.19	La participation au développement économique local par la création des entreprises et des emplois			**,650**		**,467**				**,672**	**,502**
Nombre des items		**5**	**5**	**4**	**3**		**5**	**5**	**3**	**3**	
		19					**17**				
Variances expliquées en %		**18,81**	**12,68**	**11,25**	**9,99**		**19,41**	**13,19**	**10,84**	**10,81**	
		52,75%					**54,26%**				
Items éliminés		**V11.10 V11.17**									
Alpha de Cronbach		**,7911**					**,8500**				
KMO		**,711**					**,690**				
Signification de Bartlett		**0**					**0**				
Valeur Propre		**4,254**	**2,443**	**1,877**	**1,44**		**3,683**	**2,286**	**1,888**	**1,366**	

Le tableau ci-dessus nous montre que l'échelle utilisée pour mesurer les motivations d'accompagnement est très fiable. En effet, l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,7. L'ACP appliquée sur cette échelle est très satisfaisante et significative (KMO=0,711, significativité de Bartlett=0). Cependant, nous remarquons que la qualité de représentation des variables sur le modèle factoriel n'est pas bonne, puisque certains items tels que V11.10 « Se retrouver entre pairs et rencontrer de nouvelles personnes » et V11.17 « Rester à l'affut des évolutions technologiques, économiques et territoriales » sont mal représentés sur le modèle factoriel. En conséquence, nous les avons éliminés. Pour cette échelle de mesure, nous avons retenu quatre facteurs. Avant la purification, les quatre facteurs expliquent 52,75% de la variance totale. Suite à la purification, les facteurs expliquent encore plus que cette part de la variance (54,26%). La fiabilité de l'échelle de mesure a été aussi améliorée. En effet, l'alpha de Cronbach est passé de ,7911 à ,8500.

Le premier facteur de notre échelle de mesure explique 19,41% de la variance totale et contient 5 items : V11.6, V11.9, V11.14, V11.15 et V11.18. Ce premier facteur regroupe les items qui concernent la motivation liée à l'entreprise de l'accompagnateur ou *motivation professionnelle*. Le deuxième facteur explique 13,19% et contient 5 items : V11.1, V11.2, V11.3, V11.4 et V11.5. Ce deuxième facteur regroupe les items qui concernent la motivation ou la satisfaction liée à la personne de l'accompagnateur : *motivation personnelle*. Le troisième facteur explique 10,84% et contient 3 items : V11.11, V11.12 et V11.13 et regroupe *les motivations liées au porteur et à son projet*. Enfin, le quatrième et dernier facteur explique 10,81% et contient les 3 items : V11.7, V11.16 et V11.19. Ces items représentent des *motivations économiques et sociales*.

3.11. La mesure de la réflexivité et l'autocritique chez les accompagnateurs

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de la réflexivité et l'autocritique chez les accompagnateurs sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 42 : Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs

		Avant la purification			Après la purification		
		Facteur			Facteur		
Échelle de mesure Items		1	2	Qualité	1	2	Qualité
V12.1	Je compare mes méthodes d'accompagnement avec celles des autres accompagnateurs et j'en cherche une meilleure			,238			
V12.2	J'aime penser à ce que je fais en tant qu'accompagnateur et envisager d'autres moyens de le faire		,773	,597		,765	,585
V12.3	Je pense souvent à mes actions dans la structure d'accompagnement pour voir si j'aurais pu améliorer le travail d'accompagnement que je fais		,825	,681		,844	,713
V12.4	Je réévalue souvent mon expérience d'accompagnement pour en tirer des apprentissages et améliorer ma performance future en tant qu'accompagnateur		,723	,550		,763	,618
V12.5	À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change la façon de me percevoir.	,770		,602	,772		,601
V12.6	Mes expériences d'accompagnement m'ont souvent permis de remettre en cause certaines de mes idées reçues	,797		,637	,797		,637
V12.7	À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change ma façon de faire les choses	,809		,669	,814		,672
V12.8	Durant mes expériences d'accompagnement, j'ai découvert que je ne faisais pas les choses de la manière la plus appropriée	,710		,509	,709		,505
Nombre des items		4	3		4	3	
		8			7		
Variances expliquées en %		30,45	25,58		34,77	27,11	
		56,03			61,88		
Items éliminés		V12.1					
Alpha de Cronbach		,7063			,7104		
KMO		0,726			0,719		
Signification de Bartlett		0			0		
Valeur Propre		2,696	1,787		2,605	1,726	

D'après ce tableau, l'échelle de mesure de la réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs se montre parfaitement fiable, vu que l'alpha de Cronbach est égal à 0,70. L'ACP appliquée sur cette échelle est satisfaisante (KMO=0,726, significativité de Bartlett=0). Nous remarquons, cependant, que la qualité de représentation de l'item V12.1 « Je compare mes méthodes d'accompagnement avec celles des autres accompagnateurs et j'en cherche une meilleure » n'est pas bonne. Pour cela, nous avons donc, éliminé cet item. Nous avons retenu deux facteurs dans cette échelle. Avant la purification, les deux facteurs expliquent 56,03% de la variance totale. Après la purification, la part de la variance expliquée par le modèle factoriel est devenu plus forte (61,88%). De même, la fiabilité de l'échelle de mesure a été légèrement améliorée. En effet, l'alpha de Cronbach est passé de ,7063 à 0,7104.

L'Analyse en Composante Principales nous a fait ressortir un premier facteur qui explique 34,77% de la variance totale et qui contient les 4 items suivants : V12.5, V12.6, V12.7 et V12.8. Ce premier facteur regroupe les items représentant la réflexivité et l'autocritique envers sa personne ou *la réflexivité et l'autocritique personnelles*. Le deuxième facteur explique 27,11% et contient les 3 items suivants : V12.2, V12.3 et V12.4. Ces items nous renvoient vers la réflexivité et l'autocritique envers le métier ou la mission d'accompagnement entrepreneurial et donc *une réflexivité et autocritique professionnelles.*

3.12. La mesure de l'assimilation et l'accommodation (Processus d'adaptation) chez les accompagnateurs

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'assimilation et l'accommodation (Processus d'adaptation) chez les accompagnateurs sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 43: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de la l'assimilation et l'accommodation chez les accompagnateurs

Échelle de mesure	Items	Facteur 1	Facteur 2	Qualité de la représentation
V13.1	Je prends l'initiative pour l'acquisition de nouvelles compétences d'accompagnement		,798	,717
V13.2	J'aime apprendre de nouvelles méthodes pour mener le travail d'accompagnement		,850	,761
V13.3	Je prends des mesures pour améliorer mes lacunes dans le travail d'accompagnement		,765	,681
V13.4	J'apprends, souvent, de nouvelles informations et compétences pour rester à l'avant-garde de ma profession en tant qu'accompagnateur	,807		,667
V13.5	J'apprends, rapidement, de nouvelles méthodes pour résoudre les problèmes en accompagnement	,611		,427
V13.6	Je suis des formations pour maintenir actuelles mes compétences et connaissances professionnelles en accompagnement	,581		,512
V13.7	J'apprends, constamment de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement	,738		,590
V13.8	J'assume la responsabilité d'être à jour dans ma profession d'accompagnement	,532		,365
V13.9	J'essaie d'apprendre de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement avant qu'elles soient requises	,752		,662
Nombre des items		6	3	
		9		
Variances expliquées		33,01%	26,78%	
		59,79%		
Alpha de Cronbach		,8642		
KMO		0,869		
Signification de Bartlett		0		
Valeur Propre		4,371	1,01	

L'échelle de mesure de l'assimilation et l'accommodation (Processus d'adaptation) de l'accompagnateur est composée de 9 items. D'après le tableau ci-dessus, cette échelle se montre être très fiable car l'alpha de Cronbach est égal à ,864. L'ACP est très satisfaisante

(KMO=0,869, signification=0<0,05). A l'issus de cette analyse, nous avons retenu deux facteurs qui expliquent ensemble 59,79% de la variance totale, dont 33,01% expliquée par le premier facteur et 26,78% expliquée par le deuxième facteur. Les 9 items sont bien représentés puisque leurs extractions dépassent 50%.

Le premier facteur regroupe 6 items qui sont : V13.4, V13.5, V13.6, V13.7, V13.8 et V13.9. Le deuxième facteur regroupe 3 items qui sont : V13.1, V13.2 et V13.3. Si le premier facteur traduit le processus d'apprentissage et d'adaptation proprement dit de l'accompagnateur dans son environnement, à savoir, les actions prises et les formations suivies par l'accompagnateur, le deuxième facteur, lui, traduit plutôt la première étape et les préalables de ce processus d'adaptation de l'accompagnateur, à savoir : l'intention et la prise d'initiative pour apprendre. Nous avons nommé le premier facteur : *le processus d'adaptation* et le deuxième facteur : le *processus de préadaptation*.

3.13. La mesure de changement des comportements individuels des accompagnateurs

		Avant la purification					Après la purification				
		Facteur					Facteur				
Échelle de mesure	**Items**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Qualité**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Qualité**
V15.1	Je génère de nombreuses idées et méthodes nouvelles d'accompagnement				**,712**	**,665**				**,750**	**,747**
V15.2	Je prends des mesures en accompagnement qui sont de nature expérimentale				**,823**	**,714**				**,847**	**,763**
V15.3	Je suis capable de changer mes pratiques traditionnelles d'accompagnement		**,699**			**,592**		**,709**			**,618**
V15.4	Je suis capable de « grandir » grâce à mon travail d'accompagnement		**,649**			**,478**		**,660**			**,497**
V15.5	Je suis conscient des préoccupations que suscite mon travail d'accompagnement		**,696**			**,506**		**,676**			**,497**
V15.6	J'accepte le feedback négatif sur mes pratiques d'accompagnement sans adopter une attitude défensive		**,684**			**,574**		**,701**			**,589**
V15.7	J'ai des idées claires sur ce je veux faire et les buts que je veux atteindre dans mon travail d'accompagnement (le sens de l'orientation)	**,603**				**,478**	**,566**				**,475**
V15.8	J'ai un sentiment d'accomplissement dans le travail d'accompagnement que je fais			**,650**		**,615**			**,650**		**,619**
V15.9	J'ai la capacité de pouvoir évoluer et de me développer dans mes activités d'accompagnement			**,511**		**,546**			**,507**		**,526**
V15.10	J'ai un sentiment de fierté dans le travail d'accompagnement que je fais			**,782**		**,639**			**,781**		**,632**
V15.11	J'ai un sentiment d'appartenance au travail d'accompagnement que je fais			**,788**		**,716**			**,781**		**,732**
V15.12	Je cherche de nouveaux et meilleurs moyens pour accompagner					**,528**					
V15.13	Je suis à jour et je connais bien le domaine de l'accompagnement	**,682**				**,551**	**,742**				**,599**
V15.14	J'ai un niveau élevé d'énergie au travail d'accompagnement	**,589**				**,495**	**,612**				**,503**
V15.15	Je me sens confiant dans mon travail d'accompagnement	**,669**				**,487**	**,680**				**,512**
V15.16	Je n'essaye pas de cacher lorsque mes pratiques d'accompagnement ne sont pas en adéquation avec les besoins du lauréat					**,337**					
V15.17	J'analyse l'environnement externe pour évaluer les risques et opportunités futures liées au projet du lauréat					**,249**					
V15.18	Je démontre un niveau élevé de compétence dans mon travail d'accompagnement.	**,744**				**,652**	**,749**				**,631**
V15.19	La plupart de nos idées novatrices sur les pratiques d'accompagnement viennent des membres du Réseau Entreprendre			**,631**		**,521**			**,658**		**,569**
Nombre des items		**5**	**4**	**5**	**2**		**5**	**4**	**5**	**2**	
		19					**16**				
Variances expliquées en %		**16,37**	**14,57**	**13,67**	**9,81**		**17,20**	**16,04**	**15,88**	**10,3**	
		54,43%					**59,43%**				
Items éliminés		**V15.12 V15.16 V15.17**									
Alpha de Cronbach		**,8412**					**,8448**				
KMO		**0,776**					**0,761**				
Signification de Bartlett		**0**					**0**				
Valeur Propre		**5,194**	**1,967**	**1,776**	**1,404**		**4,482**	**1,965**	**1,731**	**1,33**	

Tableau 44: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure des changements des comportements individuels

Le tableau ci-dessus montre que l'échelle de mesure employée pour mesurer le changement des comportements individuels des accompagnateurs est très fiable. En effet, l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,8. L'ACP appliquée sur cette échelle est satisfaisante et significative (KMO=0,776, significativité de Bartlett=0). Nous avons tout de même, remarqué que la qualité de représentation des variables sur le modèle factoriel n'est pas bonne, puisque certains items tels que ; V15.12 «Je cherche de nouveaux et meilleurs moyens pour accompagner », V15.16 « Je n'essaye pas de cacher lorsque mes pratiques d'accompagnement ne sont pas en adéquation avec les besoins du lauréat », V15.17 « J'analyse l'environnement externe pour évaluer les risques et opportunités futures liées au projet du lauréat », sont mal représentés sur le modèle factoriel. Pour cela, nous avons éliminé ces trois items. Nous avons retenu quatre facteurs. Avant la purification, ces quatre facteurs expliquent 54,43% de la variance totale. Après la purification, les quatre facteurs expliquent encore plus que cette part avec un pourcentage de 59,43%. La fiabilité de l'échelle de mesure a été légèrement améliorée en passant de ,8412 à ,8448.

Le premier facteur qui compose cette échelle de mesure explique 17,20% de la variance totale et contient 5 items : V15.7, V15.13, V15.14, V15.15 et V15.18. Ces items nous rappellent *le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur*. Le deuxième facteur explique 16,04% et contient 4 items : V15.3, V15.4, V15.5 et V15.6. Ce deuxième facteur traduit *la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial*. Le troisième facteur explique 15,88% et contient 5 items : V15.8, V15.9, V15.10 V15.11 et V15.19. Les items de ce troisième facteur sont orientés vers *l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur*. Enfin, le quatrième et dernier facteur explique 10,31% et contient les 2 items : V15.1 et V15.2. Ces deux derniers items nous renvoient vers *les comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances* (*The Learning Assessement Map*).

3.14. La mesure de l'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 45: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur

Items		Facteur 1	Qualité de représentation
V17.1	Réseau Entreprendre représente beaucoup pour moi	**,814**	**,662**
V17.2	J'ai vraiment le sentiment de « faire partie de la famille » au sein du Réseau Entreprendre	**,882**	**,778**
V17.3	Je ressens les préoccupations de cette association comme étant les miennes	**,706**	**,498**
V17.4	Je me sens affectivement attaché(e) à Réseau Entreprendre	**,812**	**,659**
V17.5	J'éprouve vraiment un sentiment d'appartenance à Réseau Entreprendre	**,899**	**,808**
Nombre des items		**5**	
Alpha de Cronbach		**0,8810**	
KMO		**0,858**	
Signification de Bartlett		**0**	
Variance totale expliquée		**68,10%**	
Valeur Propre		**3,405**	

Le tableau ci-dessus montre que l'échelle de mesure de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur est composée de 5 items. Cette échelle est très fiable puisque l'alpha de Cronbach est supérieur à 0,8. L'ACP est très satisfaisante et significative (KMO=0,858, signification=0<0,05). Nous avons retenu un seul facteur qui explique une part importante de la variance totale (68,10%). Les cinq items qui mesurent l'échelle sont bien représentés vu qu'ils sont fortement corrélés au facteur retenu.

3.15. La mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur

Les principaux résultats de l'analyse en composantes principales et du test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur sont illustrés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 46: Analyse en Composantes Principales (ACP) et test de fiabilité de l'échelle de mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur

Items		Facteur 1	Facteur 2	Qualité de représentation
V18.1	A introduit de nouveaux produits ou services		**,872**	**,790**
V18.2	A réalisé des modifications dans la composition de ses produits ou services existants		**,799**	**,716**
V18.3	A accordé beaucoup d'importance à la recherche et développement (R&D) ou aux nouvelles technologies		**,634**	**,594**
V18.4	A une tendance à privilégier les projets risqués avec une rentabilité potentielle élevée		**,674**	**,668**
V18.5	Croit qu'en raison de la nature de l'environnement, des actions audacieuses de grande ampleur sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'entreprise		**,701**	**,706**
V18.6	Est souvent la première à se lancer dans des nouveaux produits, ou services, ou techniques de gestion ou de production avant les concurrents		**,796**	**,737**
V18.7	Adopte rarement un comportement destiné à éviter les heurts avec la concurrence plus qu'à les devancer	**,620**		**,589**
V18.8	Adopte généralement un comportement audacieux et fonceur afin de maximiser les possibilités d'exploiter les opportunités potentielles		**,779**	**,743**
V18.9	A évolué vers une structure avec une chaine de communication ouverte, avec une libre circulation des informations financières et opérationnelles	**,778**		**,727**

V18.10	A évolué vers une structure avec une forte insistance sur un style managérial uniforme	**,772**		**,747**
V18.11	A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser les gestionnaires, dans une situation donné, avoir l'autonomie de prendre la décision finale	**,794**		**,737**
V18.12	A évolué vers une structure avec un grand intérêt à l'adaptation aux changements sans se focaliser sur les pratiques antérieures	**,806**		**,727**
V18.13	A évolué vers une structure avec une forte insistance pour que le personnel suive les procédures formelles dans l'accomplissement des tâches	**,719**		**,602**
V18.14	A évolué vers une structure avec un contrôle formel et strict des opérations par le biais de méthodes sophistiquées et de systèmes d'information	**,827**		**,725**
V18.15	A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser de l'autonomie aux employés pour déterminer le comportement approprié du travail face aux situations particulières	**,684**		**,685**
Nombre des items		**8**	**7**	
Variances expliquées en %		**36.667**	**33.289**	
Alpha de Cronbach		**,9528**		
KMO		**,923**		
Signification de Bartlett		**0**		
Variance totale expliquée		**69,956%**		
Valeur Propre		**9,115**	**1,378**	

Le tableau ci-dessus montre que l'échelle de mesure de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur est composée de 15 items et est très fiable car l'alpha de Cronbach calculée est proche de 1. L'ACP est très satisfaisante et significative (KMO=0,923, signification=0<0,05). Dans cette échelle nous avons retenu deux facteurs qui expliquent une part importante de la variance totale (69,956%). Le premier facteur est composé de 8 items : V18.7, V18.9, V18.10 V18.11, V18.12, V18.13, V18.14 et V18.15. Ce premier facteur nous renvoi, plus particulièrement, vers l*es comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie* que peut adopter une entreprise. Le deuxième facteur est composé de 7 items : V18.1, V18.2, V18.3, V18.4, V18.5, V18.6 et V18.8. Ce deuxième facteur nous renvoi vers *les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité.*

4. Résumé des Analyses en Composantes Principales des échelles de mesure

Nous présentons dans le tableau ci dessous une synthèse des résultats des Analyses en Composantes Principales (test de validité) et des valeurs Alpha de Cronbach (test de fiabilité) des échelles de mesure des variables de notre questionnaire. Ce tableau regroupe, dans une première colonne, le numéro, l'intitulé et la source d'inspiration de la variable traitée, le nombre d'items qui la composent avant et après la purification dans une deuxième et troisième colonne. Dans une perspective récapitulative nous étalons respectivement dans une quatrième et cinquième colonne la valeur de l'alpha de Cronbach (test de fiabilité) que nous avons calculée dans le contexte de notre recherche et le résultat de test de validité. Bien évidemment, dans cette dernière colonne, nous nous prononçons sur la validité ou non de nos échelles de mesure.

Tableau 47: Synthèse des Analyses en Composantes Principales (ACP) et alpha de Cronbach des échelles de mesure

	Nombre d'items Avant la purification	Nombre d'items Après la purification	Alpha de Cronbach calculée	Validité de l'échelle
V2 La variété des expériences d'accompagnement (Cuzin & Fayolle, 2004 ; Verzat & Gaujard, 2009 ; Bruyat, 1993)	**10**	**9**	**,6438**	**Oui**
V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement (Lages, C ; Lages, C. R., & Lages L. F. 2005)	**4**	**4**	**,6831**	**Oui**
V5.1 Le changement des attitudes en accompagnement (Bakkali, Messeghem & Sammut, 2010a ; Fayolle, 2004 ; Cullière, 2004 ; Valéau, 2006)	**21**	**21**	**,9589**	**Oui**
V5.2.1 Changement de disposition de motivation en accompagnement (Warr, Cook & Wall, 1979).	**2**	**2**	**,6085**	**Oui**
V5.2.2 L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (Guthrie, J. P., & Schwoerer, C. E. 1994)	**5**	**4**	**,8098**	**Oui**
V6 Les résultats de connaissances (le savoir) (Bakkali, Messeghem & Sammut, 2010a ; Vaesken, Torterat & Fauconnier, 2007)	**15**	**14**	**,8950**	**Oui**
V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	**15**	**14**	**,8932**	**Oui**
V8 Les Styles d'apprentissage Geiger, Boyle & Pinto, 1993)	**48**	**41**	**,9481**	**Oui**
V9 Les postures d'accompagnement (Paul, M. 2004)	**12**	**11**	**,8183**	**Oui**
V11 Les motivations d'accompagnement	**19**	**17**	**,8500**	**Oui**
V12 La réflexivité et l'autocritique (Kember, Leung, Jones, & Loke, 2000)	**8**	**7**	**,7104**	**Oui**
V13 L'assimilation et l'accommodation (Ployhart, R, E., & Bliese, P. D. 2006)	**9**	**9**	**,8642**	**Oui**
V15 Le changement des comportements individuels (The Learning Assessment Map, Van Buren & Lucadamo (1996)	**19**	**16**	**,8448**	**Oui**
V17 L'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur (Meyer, Allen & Smith, 1993).	**5**	**5**	**,8810**	**Oui**
V18 L'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur (Lumpkin & Dess, 1996 ; Naman & Slevin, 1993; Miller, 1983; Covin & Slevin 1988).	**15**	**15**	**,9528**	**Oui**

Section 2 : Présentation des résultats des analyses quantitatives

Dans cette deuxième section, nous présentons dans un premier temps les méthodes que nous avons retenues pour l'analyse des données quantitatives collectées, ensuite nous exposons les résultats de ces différentes méthodes notamment les tests des hypothèses de notre modèle. Nous testons, dans une première hypothèse, l'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. Nous testons, dans une deuxième hypothèse, l'effet médiateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs

sur l'impact de leurs expériences d'accompagnement sur leurs résultats d'apprentissage expérientiel. Dans une troisième hypothèse, nous testons l'impact direct des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur leurs résultats d'apprentissage expérientiel. Dans une quatrième et dernière hypothèse nous testons l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs sur le changement de leurs comportements individuels et organisationnels.

1.Les Méthodes d'analyse des données

Pour l'analyse des données de notre enquête, nous avons utilisé plusieurs méthodes parmi les quelles : la méthode de régression. Cette méthode est employée dans le but d'expliquer la variance d'un phénomène (la variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs ou variables explicatives (les variables indépendantes). Dans notre étude, *la régression linéaire est multiple* puisque, comme le montrera le tableau ci-dessous, tous les modèles de régression sont composés d'au moins deux variables indépendantes. Elle est effectuée avec entrée forcée puisque toutes les variables évaluées sont entrées au même moment. Le test de Fisher nous permettra ensuite d'évaluer l'ensemble du modèle. La relation entre les variables sera validée si l'indicateur de probabilité *F value* varie entre 0.000 et 0.10. Nous pouvons, dans ce cas, déduire une relation significative entre les variables. Le choix de nos variables à inclure dans un modèle repose sur l'appui théorique. Nous n'effectuons aucun ordre d'entrée de ces variables dans le modèle. Ce dernier évalue, donc, leur effet combiné sur la variable dépendante.

Pour tester des modèles de régression dont la variable dépendante est dichotomique (codé 0 et 1) comme c'est le cas de la variable V16.1 de notre modèle intitulée : Le changement ou évolution des postures d'accompagnement, nous avons utilisé la méthode de *régression logistique.* Pour affiner notre analyse et mettre en évidence des différences entre les classes ou plus précisément les observations appartenant à des classes différentes du type ou sens d'évolution des postures d'accompagnement nous avons eu recours à *l'Analyse discriminante factorielle* ou encore appelée *Analyse discriminante linéaire de Fisher.*

Sur la base des résultats de l'Analyse en Composantes Principales (ACP) étalés dans la section précédente, nous exposerons dans le tableau ci-dessous les différentes hypothèses ainsi que les méthodes que nous avons utilisées pour les tester. Nous ne présenterons pas la matrice de corrélation, en effet les Analyses en Composantes Principales (ACP) que nous avons effectuées dans la phase de purification montrent les relations partielles entre les items.

Nous avons éliminé les items mal représentés c'est-à-dire les items qui ne sont pas en relation avec l'ensemble d'où l'absence du problème de colinéarité qui nous a permis de garantir le critère d'indépendance entre les variables.

Tableau 48: Synthèse des méthodes utilisées pour tester les hypothèses

Hypothèses	Sous hypothèse	Variables	Natures des variables	Méthodes d'analyse
Hypothèse 1 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement les résultats d'apprentissage des accompagnateurs	**H 1.1** Les expériences d'accompagnement affectent significativement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Variable dépendante (VD)** : V5.1 Les résultats affectifs (le savoir-être) : Changement des attitudes **Variables indépendantes (VI):** V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H 1.2 Les expériences d'accompagnement affectent significativement le changement de disposition de motivation en accompagnement chez les accompagnateurs	**Variable dépendante (VD)** : V5.2.1 Les résultats affectifs (le savoir-être) : Changement de disposition de motivation en accompagnement **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H 1 .3 Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement chez les accompagnateurs	**Variable dépendante (VD)** : V5.2.2 Les résultats affectifs (le savoir-être) : L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H 1 .4 Les expériences d'accompagnement affectent significativement l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Variable dépendante (VD)** : V5.2.3 Les résultats affectifs (le savoir-être) : l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H.1.5 Les expériences d'accompagnement affectent significativement les résultats de connaissances (le savoir) des accompagnateurs	**Variable dépendante (VD)** : V6_f1 Les résultats de connaissances (le savoir) : connaissances spécifiques **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Facteur retenu par l'ACP: quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple

		Variable dépendante (VD) : V6_f2 Les résultats de connaissances (le savoir) : connaissances générales **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H1.6 Les expériences d'accompagnement affectent significativement les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) des accompagnateurs	**Variable dépendante (VD)** : V7_f1 Les résultats basés sur les capacités : savoir-faire général **Variables indépendantes (VI)**: V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V7_f2 Les résultats basés sur les capacités : savoir-faire spécifique au porteur et à son projet **Variables indépendantes (VI)** : V1 L'accumulation des expériences V2 La variété des expériences V3 La qualité perçue des expériences d'accompagnement V4 La qualité perçue de la relation d'accompagnement	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple

	Sous hypothèse	**Variables modératrice**	**Nature**	**Méthodes**
Hypothèse 2 : l'effet modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel	**H2.1** Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V8_f1 Les styles d'apprentissage : le style d'apprentissage « assimilateur » V8_f2 Les styles d'apprentissage : l'Expérimentation Active V8_f3 Les styles d'apprentissage : Expérience Concrète	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré
	H.2.2 La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V9_f1 Les postures d'accompagnement : posture herméneutique /réflexive et critique V9_f2 Les postures d'accompagnement : posture Fonctionnaliste	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré

	H2.3 L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V10.1 La durée de la relation d'accompagnement en mois V10.2 La fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques V10.3 La durée des entretiens de l'accompagnateur V10.4 Le degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui	Quantitative Quantitative (échelle de 1 à 5) Qualitative Qualitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré Régressions linéaires selon les modalités de la variable qualitative
	H2.4 Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V11_f1 Les motivations d'accompagnement : motivations professionnelles V11_f2 Les motivations d'accompagnement : motivations personnelles V11_f 3 Les motivations d'accompagnement : motivations liées au porteur et à son projet V11_f4 Les motivations d'accompagnement : motivations économiques et sociales	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré
	H2.5 La réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V12_f1 La réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles V12_f2 La réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP: quantitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré
	H2.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V13_f1 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) : processus d'adaptation V13_f2 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) : processus de préadaptation	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Facteur retenu par l'ACP : quantitative	Régressions linéaires multiples par le moindre carré pondéré
	H2.7 La capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel.	V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Variable quantitative	Régression linéaires multiples par le moindre carré pondéré

Hypothèse 3	Sous hypothèse	Variables	Natures des variables	Méthodes d'analyse
Hypothèse 3 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de leur apprentissage expérientiel.	**H3.1** Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	**Variable dépendante (VD)** : V5.1 Les résultats affectifs (le savoir-être) : Changement des attitudes **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H3.2 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	**Variable dépendante (VD)** : V5.2.1 Les résultats affectifs (le savoir-être) : Changement de disposition de motivation en accompagnement **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H3.3 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	**Variable dépendante (VD)**: V5.2.2 Les résultats affectifs (le savoir-être) : L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement **Variables indépendantes (VI)** : V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H3.4 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Variable dépendante (VD)**: V5.2.3 Les résultats affectifs (le savoir-être) : L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial **Variables indépendantes (VI)** : V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple

	H3.5 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de connaissances (le savoir)	**Variable dépendante (VD)**: V6_f1 Les résultats de connaissances : connaissances spécifiques **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V6_f2 Les résultats de connaissances (le savoir) : connaissances générales **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
	H3.6 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	**Variable dépendante (VD)** : V7_f1 Les résultats basés sur les capacités : le savoir-faire général **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD): V7_f2 Les résultats basés sur les capacités : savoir-faire spécifique au porteur et à son projet **Variables indépendantes (VI) :** V8 Les styles d'apprentissage V9 Les postures d'accompagnement V10 L'engagement dans la relation d'accompagnement V11 Les motivations d'accompagnement V12 La réflexivité et l'autocritique V13 L'assimilation et l'accommodation (adaptation) V14 Capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles	Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple

Hypothèse 4	Sous hypothèse	Variables	Natures des variables	Méthodes d'analyse
Hypothèse 4 : Les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements individuels et organisationnels	**H4.1** Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements individuels	**Variable dépendante (VD) :** V15_f1 Le changement des comportements individuels : le sens de l'orientation et développement personnel de l'accompagnateur **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V15_f2 Le changement des comportements individuels : la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V15_f3 Le changement des comportements individuels : l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V15_f4 Le changement des comportements individuels : les comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances **Variables indépendantes (VI) :** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V16.1 Le changement ou évolution des postures d'accompagnement **Variables indépendantes (VI) :** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	1 variable qualitative dichotomique Quantitative	Régression logistique
		Variable dépendante (VD) : V16.2 Le sens de changement ou évolution des Postures d'Accompagnement **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	1 variable qualitative à 6 modalités Quantitative	Analyse discriminante

	H4.2 Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements organisationnels	**Variable dépendante (VD) :** V17 L'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur **Variables indépendantes (VI) :** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	1Facteur retenu par l'ACP : quantitative Quantitative	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V18.f1 L'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur : les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V18.f2 L'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur : les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité **Variables indépendantes (VI) :** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V19 La rentabilité économique **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple
		Variable dépendante (VD) : V20 La rentabilité financière **Variables indépendantes (VI):** V5 Les résultats affectifs (le savoir-être) V6 Les résultats de connaissances (le savoir) V7 Les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)	Quantitative Quantitatives	Régression linéaire multiple

2. Test des Hypothèses

Dans cette partie de notre travail empirique, nous examinons, le test des quatre principales hypothèses de notre modèle conceptuel, à savoir H1, H2, H3 et H4, dans les différents modèles de régression et aux deux principaux temps du modèle conceptuel. Dans un premier temps de détermination des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs, nous testons les trois premières hypothèses de recherche (H1, H2, H3). Dans un deuxième temps, nous déterminons les changements au niveau des comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur à travers le test de la dernière hypothèse (H4).

Par ailleurs, notre analyse a fait ressortir une trentaine de modèle de régression linéaire multiple, un modèle de régression logistique et un modèle d'analyse discriminante dans lesquels les résultats d'apprentissage expérientiel (les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)) et les changements de comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur occupent la position de variable dépendante.

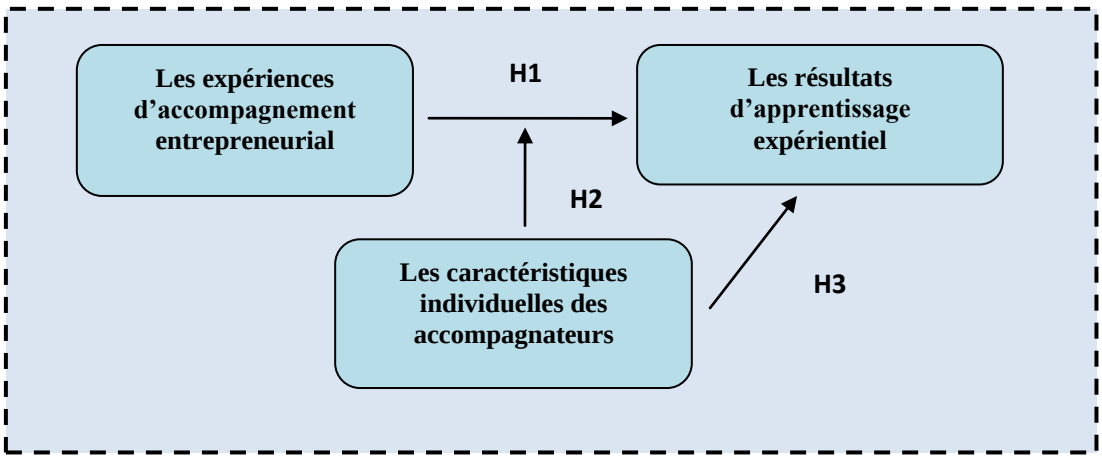
En même temps que le test des hypothèses, nous procédons à un travail d'analyse complémentaire pour contrôler chaque modèle de régression à l'aide de variables de contrôle que nous avons préalablement citées dans le développement précédent. Nous contrôlons pour chaque hypothèse :

- La tranche d'âge de l'accompagnateur regroupée sous six catégories : moins de 40 ans, entre 40 et 45 ans, entre 45 et 50 ans, entre 50 et 55 ans, entre 55 et 60 ans et 60 ans et plus,
- Le niveau d'étude de l'accompagnateur regroupé en deux catégories : moins de Bac+3 et Bac+4 et plus,
- Le statut professionnel de l'accompagnateur regroupé en neuf catégories : chef d'entreprise, chef d'entreprise retraité, dirigeant salarié d'une entreprise, dirigeant salarié retraité, cadre d'une entreprise, cadre retraité, profession libérale, transition professionnelle et autre statuts,
- L'existence ou non d'une expérience d'accompagnement préalable à celle vécue au sein du Réseau Entreprendre.

Nous avons exclu la variable de contrôle « Genre » puisque les résultats des analyses descriptives montrent que la majorité des accompagnateurs sont des hommes (91,2%), les femmes n'en représentent qu'une minorité de 8,8%.

2.1. Les déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

Rappelons que ce niveau d'analyse se centre sur l'effet direct des expériences d'accompagnement entrepreneurial (H1) ainsi que l'effet direct (H3) et modérateur (H2) des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur les résultats d'apprentissage expérientiel comme le montre le schéma ci-dessous :



2.1.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs (H1)

A ce niveau d'analyse, nous testons la première hypothèse principale de notre modèle conceptuel. Cette hypothèse met en avant l'effet causal entre les expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissages des accompagnateurs. Elle inclut aussi bien la mesure quantitative des expériences d'accompagnement (l'accumulation des expériences d'accompagnement mesurée par le nombre total des personnes accompagnées (V1), la variété des expériences d'accompagnement (V2)), que la mesure qualitative à travers la perception de la qualité des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs (V3) et leur perception de la qualité de leur relation d'accompagnement entrepreneurial (V4). Nous rappelons que cette hypothèse est la suivante :

Hypothèse 1 : Les expériences d'accompagnement affectent significativement les résultats d'apprentissage des accompagnateurs.

Dans le texte qui suit, nous examinons, successivement, l'impact des expériences d'accompagnement sur chacun des trois niveaux ou types de résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs: les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire). Le premier niveau de résultats d'apprentissage expérientiel, à savoir les résultats affectifs, sont démontrés aussi bien sur le changement des attitudes des accompagnateurs (V5.1) que sur le développement de leurs motivations (changement de disposition de motivation (V5.2.1), évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial (V5.2.2) et évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement (V5.2.3). Les résultats des régressions sont résumés dans le tableau ci-dessous et seront interprétés dans les développements qui suivent.

Tableau 49: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre expériences d'accompagnement entrepreneurial et résultats d'apprentissage expérientiel

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
	Changement des attitudes		Changement de disposition de motivation		Évolution de l'auto-efficacité		Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement	
Variables de contrôle	**Modèle 1**		**Modèle 2**		**Modèle 3**		**Modèle 4**	
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	-,005	,088	,043	,105	,098	,200*	-,004	,070
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	,137	,312**	-,239*	-,127	-,079	,052	-,225	-,097
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	-,061		-,278*	-,238*	-,086	,011	-,106	-,111
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	,039	,058	,084	,145	,106	,160	,143	,259*
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	,106	,312**	-,095	,035	-,044	,041	-,206	-,087
Tranche d'âge 6 (60 ans et plus)		,073						
Bac+4 et plus	-,103	-,008	,076	,134	-,062	-,126	-,006	,049
Chef d'entreprise	-,221		-,140		,080		,009	
Chef d'entreprise retraité		,156	-,186	-,055	,245	,280**	-,009	,057
Dirigeant salarié d'une entreprise	-,030	,068		-,058		-,174		-,155
Dirigeant salarié retraité	,068	,170	-,251*	-,273**	-,017	-,150	-,129	-,150
Cadre d'une entreprise	-,061	-,081	,098	-,010	,269**	,153	,056	-,127
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	,090	-,005	-,083	-,132	-,136	-,149	-,136	-,196*
Variables Indépendantes								
Le nombre total de personnes accompagnées dans et hors RE		,201		-,013		-,084		,119
La variété des expériences		-,233		-,015		,241*		-,202*
Accompagnement psychologique		,132		-,172**		,008		-,193*
Accompagnement technique		-,175		,066		,005		-,078
La perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial		,447**		,486****		,306***		,424****
La qualité perçue de la relation d'accompagnement		,099		,254***		,267**		,312***
Nombre d'observation	**122**	**122**	**137**	**137**	**135**	**135**	**129**	**129**
R^2	**,086**	**,321**	**,185**	**,543**	**,163**	**,440**	**,140**	**,482**
F	**,635**	**1,585***	**1,756***	**4,761******	**1,470**	**3,099******	**1,209**	**3,669******

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales		Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général		Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique	
Variables de contrôle	**Modèle 5**		**Modèle 6**		**Modèle7**		**Modèle 8**	
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	-,007	-,105	-,158	,021	-,056	-,047	-,200	-,125
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	-,280	-,195	-,110	,078	-,332**	-,280*	-,214	-,071
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	-,315	-,302	-,176	-,011	-,330**	-,310*	-,101	,073
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	-,284	-,322*	-,149	,059	-,333**	-,372**	-,040	,100
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	-,236	-,121	-,198	-,013	-,211	-,098	-,273*	,060
Bac+4 et plus	-,031	,032	,103	,080	-,111	-,073	-,011	,077
Chef d'entreprise	-,073		-,471***		-,236		-,051	
Chef d'entreprise retraité	-,231	-,181	-,335*	,096	-,445**	-,202	-,149	,084
Dirigeant salarié d'une entreprise		-,093		,374***		,137		-,129
Dirigeant salarié retraité	-,080	-,048	-,156	,165	-,140	,017	-,231	-,094
Cadre d'une entreprise	,157	,026	-,258*	-,098	,023	,081	,068	-,098
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	,112	,029	,051	-,008	,245**	,163	-,006	-,047
Variables Indépendantes								
Le nombre total de personnes accompagnées dans et hors RE		,002		,263*		,139		-,022
La variété des expériences		-,012		-,212		-,193		-,070
Accompagnement psychologique		-,020		-,093		,231*		,098
Accompagnement technique		,018		-,091		-,106		,197
La perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial		,609****		,203		,214*		,430**
La qualité perçue de la relation d'accompagnement		,074		-,163		,037		-,021
Nombre d'observation	**119**	**119**	**119**	**119**	**123**	**123**	**123**	**123**
R^2	**,101**	**,432**	**,164**	**,273**	**,161**	**,285**	**,097**	**,222**
F	**,766**	**2,641*** **	**1,340**	**1,300**	**1,400**	**1,476**	**,785**	**1,059**

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.1.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur le changement des attitudes des accompagnateurs (H1.1)

Les résultats de régression dans le tableau ci dessus affichent un récapitulatif du modèle en question. Le coefficient de détermination (R^2) représente « le pourcentage de la variance de la variable à expliquer restitué par le modèle » (Evrard, Pras, & Roux, 2003 : 491). Le coefficient R^2 ajusté représente également le pourcentage de variance de la variable à expliquer restitué par le modèle mais ajusté à partir du nombre d'observation et du nombre de variables explicatives.

Dans un premier temps, nous avons introduit toutes les variables de contrôle, citées précédemment ; à savoir : tranche d'âge (6 catégories), niveau d'étude (2 catégories), statut professionnel (9 catégories) et l'existence d'expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial. D'après cette première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats affectifs (le savoir-être) d'apprentissage des accompagnateurs et, plus précisément, le changement de leurs attitudes (V5.1) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle $F=0,635$, $p>0.10$). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur le changement des attitudes des accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, nous avons introduit les variables indépendantes relatives à la mesure des expériences d'accompagnement entrepreneurial à savoir ; l'accumulation des expériences d'accompagnement, la variété des expériences (3 facteurs), la qualité perçue des expériences d'accompagnement et la qualité perçue de la relation d'accompagnement). Les résultats montrent que ce modèle de régression est statistiquement significatif ($F=1,585$, $p<0.10$). Il explique 32,1% de la variance de la variable changement des attitudes (V5.1).

D'après les résultats du tableau des coefficients nous remarquons que, seulement, le coefficient de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial est significatif ($\beta =0,447$, $p<0.05$). Le coefficient « β » est positif, ce qui montre que, parmi les indicateurs des expériences d'accompagnement, seulement la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial a un effet positif sur le changement des attitudes. Aucune des autres variables relatives aux expériences d'accompagnement n'a d'effet sur le changement des attitudes. L'hypothèse 1.1.3 selon laquelle la qualité perçue des expériences

d'accompagnement par les accompagnateurs affecte le changement de leurs attitudes est positivement (β =0,447) et significativement (p<0.05) confirmée.

2.1.1.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur le changement de disposition de motivation en accompagnement (H1.2)

Dans une première estimation, le tableau récapitulatif des régressions montre que le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats affectifs (le savoir-être) et plus précisément, le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial (V5.2.1) en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif : le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=1,756, p<0.10. Ce modèle explique 18,5% de la variance de la variable : le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial (V5.2.1). Le tableau des coefficients montre, en plus, que la tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans) (β =-0,239, p<0.10), la tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans) (β =-0,278, p<0.10) et le statut professionnel de dirigeant salarié retraité (β =-0,251, p<0.10) ont un impact significativement négatif sur le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial. Les autres variables de contrôle n'ont aucun effet sur le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, nous avons intégré les variables des expériences d'accompagnement entrepreneurial. Les résultats montrent que ce modèle de régression est statistiquement très significatif (F=4,761, p= 0.000). Il explique 54,3% de la variance de la variable de changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial. Le tableau de coefficients montre que la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (β =0,486 p= 0.000) et la qualité perçue de la relation d'accompagnement (β =0,254 p<0.01) ont un impact significativement positif sur le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial alors que l'impact de l'accompagnement psychologique (β =-0,172 p<0.05) sur cette même variable est négatif. Nous acceptons donc les hypothèses : Hypothèse 1.2.3 et Hypothèse 1.2.4 et nous rejetons l'hypothèse 1.2.1 et l'hypothèse 1.2.2.

2.1.1.3. L'impact des expériences d'accompagnement sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (H1.3)

D'après la première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats affectifs (le savoir-être) d'apprentissage des accompagnateurs et, plus précisément,

l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=1,470, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement en fonction des expériences d'accompagnement est statistiquement significatif (F=3,099, p=0). Ce modèle explique 44,0% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2). Le tableau des coefficients montre que les coefficients de la variété des expériences (β=0,241, p<0.10), de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (β=0,306, p<0.01) et celui de la qualité perçue de la relation d'accompagnement (β=0,267, p<0.05) sont significativement positif. Ces trois variables ont donc un effet positif sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. Nous acceptons donc les hypothèses : H1.3.2, H 1.3.3 et H 1.3.4 et réfutons l'hypothèse : H1.3.1.

2.1.1.4. L'impact des expériences d'accompagnement sur l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs (H1.4)

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats affectifs (le savoir-être) d'apprentissage des accompagnateurs et, plus précisément, l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs (V5.2.3) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=1,209, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial par les accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif de l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs en fonction des expériences d'accompagnement est statistiquement significatif (F=3,669, p=0). Ce modèle explique 48,2% de la variance de la variable : l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs (V5.2.3). Le tableau des coefficients montre, en plus, que les coefficients de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneuriale (β=0,424, p=0) et celui de la qualité perçue de la relation d'accompagnement

(β=0,312, p<0.01) sont significativement positif alors que le coefficient de la variété des expériences (β=-0,202, p<0.10) et de l'accompagnement psychologique (β=-0,193, p<0.10) sont significativement négatif. Les deux premières variables sont, donc, liées positivement à l'évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs alors que les deux dernières y sont liées négativement. Nous acceptons donc les hypothèses : H1.4.3, H1.4.4 et réfutons les hypothèses : H1.4.1 et H 1.4.2.

2.1.1.5. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances (H1.5)

2.1.1.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif du facteur1 des résultats de connaissances (connaissances spécifiques) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=0,766, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur les résultats de connaissances facteur1 (les connaissances spécifiques) des accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif du facteur1 des résultats de connaissances (connaissances spécifiques) en fonction des expériences d'accompagnement est statistiquement significatif (F=2,641, p<0.01). Ce modèle explique 43,2% de la variance de la variable résultats de connaissances spécifiques.

D'après les résultats du tableau des coefficients, nous remarquons que seulement le coefficient de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial est significatif au seuil de 0% de risque d'erreur (β=0,609, p= 0). Ce coefficient « β » est positif, ce qui montre que parmi les indicateurs des expériences d'accompagnement, seulement la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneuriale a un effet positif sur les résultats de connaissances spécifiques de l'accompagnateur. Nous acceptons donc l'hypothèse selon laquelle la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement les résultats de connaissances spécifiques et réfutons les hypothèses selon lesquelles : l'accumulation des expériences d'accompagnement, la variété des expériences d'accompagnement et la qualité perçue par les

accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affectent positivement les résultats de leurs connaissances spécifiques.

2.1.1.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif du facteur2 des résultats de connaissances (connaissances générales) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=1,340, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur les résultats de connaissances générales des accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats de connaissances générales en fonction des expériences d'accompagnement n'est pas statistiquement significatif (F=1,300, p>0.10). Car la significativité « p » de F est supérieure au seuil de risque d'erreur de 10%. Par conséquent, les expériences d'accompagnement n'ont pas d'impact sur les résultats de connaissances générales des accompagnateurs. Nous rejetons donc l'hypothèse selon laquelle les expériences d'accompagnement affectent positivement l'évolution des résultats d'apprentissage en termes de connaissances générales des accompagnateurs.

2.1.1.6. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (H1.6)

2.1.1.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités : le savoir-faire général

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif du facteur1 des résultats basés sur les capacités (le savoir-faire général) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=1,400, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur les résultats basés sur les capacités facteur1 (le savoir-faire général) des accompagnateurs.

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats basés sur les capacités (facteur1) (savoir-faire général) en fonction des expériences d'accompagnement n'est pas statistiquement significatif (F=1,476, p>0.10). La significativité « p » de F dépasse le seuil de risque d'erreur de 10%. Par conséquent, les expériences

d'accompagnement n'ont pas d'impact sur les résultats basés sur les capacités facteur1 (savoir-faire général) des accompagnateurs. Nous pouvons, donc, rejeter l'hypothèse selon laquelle les expériences d'accompagnement affectent positivement les résultats d'apprentissage basés sur le savoir-faire général des accompagnateurs.

2.1.1.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats basés sur les capacités facteur 2 (le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=0,785, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs facteur 2 (le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet).

Dans une deuxième estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats basés sur les capacités facteur 2 (le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet) en fonction des expériences d'accompagnement est statistiquement non significatif (F=1,059, p>0.10). La significativité « p » de F dépasse le seuil de risque d'erreur de 10%. Par conséquent, les expériences d'accompagnement n'ont pas d'effet sur les résultats basés sur les capacités facteur 2 (le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet) des accompagnateurs. Nous pouvons, donc, rejeter l'hypothèse selon laquelle les expériences d'accompagnement affectent positivement les résultats d'apprentissage basés sur le savoir-faire des accompagnateurs spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2. L'effet modérateur des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel (H2)

A ce niveau d'analyse, nous testons la deuxième hypothèse principale de notre modèle conceptuel. Cette hypothèse met en avant l'effet modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Ces caractéristiques sont : les styles d'apprentissage (V8), les postures d'accompagnement (V9), l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10), les motivations d'accompagnement (V11), la réflexivité et l'autocritique (V12), l'assimilation et l'accommodation (processus d'adaptation) (V13) et enfin, la capacité à

transformer les expériences en connaissances utiles (V114). Nous rappelons que cette hypothèse est la suivante :

Hypothèse 2 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel.

Dans le texte qui suit, nous examinons, successivement, l'effet modérateur de chacune des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur chacun des trois niveaux ou types de résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs: les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire). Le premier niveau de résultats d'apprentissage expérientiel, à savoir les résultats affectifs, sont démontrés aussi bien sur le changement des attitudes des accompagnateurs (V5.1) que sur le développement de leurs motivations (changement de disposition de motivation (V5.2.1), évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial (V5.2.2) et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par les accompagnateurs (V5.2.3)). Nous ne testons pas l'effet des variables de contrôle car on déjà analysé leur effet sur chacune des variables dépendantes dans le test de l'hypothèse H1.

Pour mesurer l'effet modérateur des caractéristiques individuelles sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque facteur des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur et des dimensions relatives à ses expériences d'accompagnement entrepreneurial. Une explication de chacun de ses effets combinés sera présentée préalablement au tableau des régressions relatives à la relation en question.

2.1.2.1. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.1)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des trois catégories ou facteurs des styles d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que le premier facteur des styles d'apprentissage correspond au style d'apprentissage « assimilateur », le deuxième facteur correspond à la transformation de l'expérience via

l'Expérimentation Active, et troisième facteur correspond à l'appréhension des expériences via l'expérience concrète.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque facteur des styles d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) de l'accompagnateur et des dimensions relatives à ses expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 50: définitions des variables modératrices relatives aux styles d'apprentissage (V8)

Variable : Style d'apprentissage	Définition
Facteur 1	
V8_f1 x V1	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V8_f1 x V2_F1	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de la variété des expériences d'accompagnement
V8_f1 x V2_F2	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de l'accompagnement psychologique
V8_f1 x V2_F3	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de l'accompagnement technique
V8_f1 x V3	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V8_f1 x V4	Effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V8_f2 x V1	Effet combiné de l'expérimentation Active et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V8_f2 x V2_F1	Effet combiné de l'expérimentation Active et de la variété des expériences d'accompagnement
V8_f2 x V2_F2	Effet combiné de l'expérimentation Active et de l'accompagnement psychologique
V8_f2 x V2_F3	Effet combiné de l'expérimentation Active et de l'accompagnement technique
V8_f2 x V3	Effet combiné de l'expérimentation Active et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V8_f2 x V4	Effet combiné de l'expérimentation active et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 3	
V8_f3x V1	Effet combiné de l'expérience concrète et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V8_f3 x V2_F1	Effet combiné de l'expérience concrète et de la variété des expériences d'accompagnement
V8_f3 x V2_F2	Effet combiné de l'expérience concrète et de l'accompagnement psychologique
V8_f3 x V2_F3	Effet combiné de l'expérience concrète et de l'accompagnement technique
V8_f3 x V3	Effet combiné de l'expérience concrète et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V8_f3 x V4	Effet combiné de l'expérience concrète et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 51: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur du style d'apprentissage des accompagnateurs

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel											
Variables modératrice : Style d'apprentissage (V8)	Changement des attitudes			Changement de disposition de motivation			Évolution de l'auto-efficacité			Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement		
Style d'apprentissage 1	**Modèle 1**			**Modèle 2**			**Modèle 3**			**Modèle 4**		
V8_f1 x V1	,158			,080			,173			,069		
V8_f1 x V2_F1	-,048			-,019			-,165			-,073		
V8_f1 x V2_F2	,141			,103			,100			,245**		
V8_f1 x V2_F3	-,023			-,058			-,019			-,024		
V8_f1 x V3	-,129			,030			-,159			-,005		
V8_f1 x V4	-,061			-,045			-,081			-,162		
Style d'apprentissage 2												
V8_f2 x V1		-,073			,047			-,004			,151	
V8_f2 x V2_F1		-,075			-,078			-,105			,012	
V8_f2 x V2_F2		,004			,035			,093			,089	
V8_f2 x V2_F3		,049			-,141			,000			-,012	
V8_f2 x V3		,018			-,060			,050			-,092	
V8_f2 x V4		,070			,113			,070			,095	
Style d'apprentissage 3												
V8_f3x V1			,407*			,388*			,410*			,119
V8_f3 x V2_F1			,024			-,171			-,010			-,128
V8_f3 x V2_F2			-,111			,030			,036			,057
V8_f3 x V2_F3			,233**			-,025			,033			-,077
V8_f3 x V3			-,238			-,186			-,387*			-,110
V8_f3 x V4			-,112			-,120			-,116			-,150
R2	**,024**	**,022**	**,091**	**,022**	**,037**	**,056**	**,046**	**,032**	**,040**	**,072**	**,035**	**,041**
F	**,436**	**,390**	**1,754**	**,437**	**,744**	**1,140**	**,924**	**,631**	**,798**	**1,422**	**,663**	**,778**

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel											
Variables modératrice : Style d'apprentissage (V8)	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques			Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales			Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général			Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique		
Style d'apprentissage 1	**Modèle 5**			**Modèle 6**			**Modèle 7**			**Modèle 8**		
V8_f1 x V1	,201			,305			,247			-,423*		
V8_f1 x V2_F1	-,046			,113			-,096			,149		
V8_f1 x V2_F2	,163			-,016			,201*			-,025		
V8_f1 x V2_F3	-,098			-,050			-,158			,095		
V8_f1 x V3	-,225			-,116			-,335			,506**		
V8_f1 x V4	-,030			,251**			-,028			,035		
Style d'apprentissage 2												
V8_f2 x V1		-,104			-,439*			,037			-,223	
V8_f2 x V2_F1		-,020			,054			-,056			,010	
V8_f2 x V2_F2		-,147			-,111			-,069			,184*	
V8_f2 x V2_F3		,254**			-,072			,093			,010	
V8_f2 x V3		,133			,297			-,026			,261	
V8_f2 x V4		,101			,000			,023			,031	
Style d'apprentissage 3												
V8_f3x V1			,592**			-,379			,116			,353
V8_f3 x V2_F1			-,293***			,193*			-,048			-,182
V8_f3 x V2_F2			,103			,036			-,008			,091
V8_f3 x V2_F3			,020			,060			,155			,084
V8_f3 x V3			-,363*			,211			,088			-,189
V8_f3 x V4			-,153			-,136			-,065			-,085
R2	**,040**	**,103**	**,116**	**,120**	**,057**	**,081**	**,074**	**,020**	**,051**	**,044**	**,059**	**,049**
F	**,711**	**1,947***	**2,236****	**2,329****	**1,024**	**1,492**	**1,420**	**,368**	**,960**	**,815**	**1,126**	**,912**

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.1.1. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,436, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,390, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage : l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'expérience concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,754, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage : l'Expérience Concrète, n'a pas

d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.

2.1.2.1.2. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,437, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,744, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage : l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à

0.10 (F=1,140, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage : l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.1.3. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,924, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,631, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage : l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3)

traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,798, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage : l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.1.4. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur (V5.2.3) et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,422, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,663, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage : l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,778, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage : l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur.

2.1.2.1.5. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (le savoir) (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué trois régressions linéaires multiples. Rappelons que le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) nous renvoie vers les connaissances spécifiques. Le deuxième facteur des résultats de connaissances (V6_f2) nous renvoie vers les connaissances générales.

2.1.2.1.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur du style d'apprentissage

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) : les connaissances spécifiques et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques (V6_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,711, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la

relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques (V6_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=1,947$, $p<0.10$). Il explique 10,3% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de l'expérimentation Active et de l'accompagnement technique (V8_f2 x V2_F3) est positivement significatif au seuil de 5% ($\beta=0,254$, $p<0.05$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage : l'Expérimentation Active a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accompagnement technique et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques par l'accompagnateur.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques (V6_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,236$, $p<0.05$). Il explique 11,6% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de l'expérience concrète et l'accumulation des expériences d'accompagnement (V8_f3 x V1) est positivement significatif au seuil de 5% ($\beta=0,592$, $p<0.05$) alors que les coefficients des variables relatives à l'effet combiné de l'expérience concrète et de la variété des expériences d'accompagnement (V8_f3 x V2_F1) ($\beta=-,0293$, $p<0.01$) et à l'effet combiné de l'expérience concrète et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V8_f3 x V3) ($\beta=-0,363$, $p<0.10$) sont négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage : l'Expérience Concrète a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et le développement des résultats de connaissances spécifiques par l'accompagnateur et un effet modérateur négatif sur la relation entre la variété des expériences d'accompagnement, d'une part, et la perception de

l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial, d'autre part, sur le développement des résultats de connaissances spécifiques.

2.1.2.1.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur du style d'apprentissage

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances (V6_f2) : les connaissances générales et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales (V6_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,329$, $p<0.05$). Il explique 12% de la variance de la variable : résultats de connaissances générales. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du style d'apprentissage assimilateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V8_f1 x V4) est positivement significatif au seuil de 5% ($\beta=0,251$, $p<0.05$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur a un effet modérateur positif sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales (V6_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 ($F=1,024$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats

d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales (V6_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,492, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur.

2.1.2.1.6. L'effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

Pour chacun des deux facteurs des résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué trois régressions linéaires multiples. Rappelons que le premier facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1) nous renvoie vers le savoir-faire général. Le deuxième facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f2) nous renvoie vers le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.1.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur du style d'apprentissage

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1): le savoir-faire général et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général (V7_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est

statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,420, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général (V7_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,368, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général de l'accompagnateur.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général (V7_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,960, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général de l'accompagnateur.

2.1.2.1.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur du style d'apprentissage

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant le style d'apprentissage (V8_f1, V8_f2, V8_f3) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f2): le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet, et ce à travers trois régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec

les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 51 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur du style d'apprentissage (V8_f1) : le style d'apprentissage assimilateur. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,815, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur du style d'apprentissage : le style d'apprentissage assimilateur, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,126, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur du style d'apprentissage (V8_f2) correspondant à l'Expérimentation Active, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement l'effet modérateur du troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,912, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur du style d'apprentissage (V8_f3) traduisant l'appréhension des expériences via l'Expérience Concrète, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les

expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.2..L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.2)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des deux catégories ou facteurs des postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que le premier facteur des postures d'accompagnement correspond à une combinaison entre posture herméneutique et posture réflexive et critique, le deuxième facteur correspond à une posture fonctionnaliste.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque facteur des postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) de l'accompagnateur et des dimensions relatives à ses expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 52: définitions des variables modératrices relatives aux postures d'accompagnement (V9)

Variable : posture d'accompagnement	Définition
Facteur 1	
V9_f1 x V1	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V9_f1 x V2_F1	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de la variété des expériences d'accompagnement
V9_f1 x V2_F2	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de l'accompagnement psychologique
V9_f1 x V2_F3	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de l'accompagnement technique
V9_f1 x V3	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V9_f1 x V4	Effet combiné de la posture herméneutique/réflexive et critique et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V9_f2 x V1	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V9_f2 x V2_F1	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la variété des expériences d'accompagnement
V9_f2 x V2_F2	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement psychologique
V9_f2 x V2_F3	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement technique
V9_f2 x V3	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V9_f2 x V4	Effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 53: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la posture d'accompagnement des accompagnateurs

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : Postures d'accompagnement (V9)	Changement des attitudes		Changement de disposition de motivation		Évolution de l'auto-efficacité		Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement	
Postures d'accompagnement 1	**Modèle 1**		**Modèle 2**		**Modèle 3**		**Modèle 4**	
V9_f1 x V1	,268		,051		,187		-,184	
V9_f1 x V2_F1	,048		-,011		-,035		-,008	
V9_f1 x V2_F2	-,035		,064		,050		,080	
V9_f1 x V2_F3	,164		-,114		-,041		-,111	
V9_f1 x V3	-,151		,046		-,035		,158	
V9_f1 x V4	-,075		-,006		-,150		-,009	
Postures d'accompagnement 2								
V9_f2 x V1		-,238		-,218		-,176		-,108
V9_f2 x V2_F1		-,005		-,066		-,028		,007
V9_f2 x V2_F2		,091		,131		,109		,176*
V9_f2 x V2_F3		-,113		-,170*		-,027		-,003
V9_f2 x V3		,303		,373*		,242		,281
V9_f2 x V4		-,037		-,073		-,051		-,071
R2	**,031**	**,039**	**,036**	**,088**	**,059**	**,026**	**,020**	**,056**
F	**,602**	**,770**	**,755**	**1,970***	**1,279**	**,535**	**,404**	**1,159**

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : Postures d'accompagnement (V9)	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales		Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général		Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique	
Postures d'accompagnement 1	**Modèle 5**		**Modèle 6**		**Modèle 7**		**Modèle 8**	
V9_f1 x V1	,373*		-,373*		,118		-,073	
V9_f1 x V2_F1	-,158		,094		-,008		,066	
V9_f1 x V2_F2	,031		,001		-,013		,045	
V9_f1 x V2_F3	,083		,030		,208*		,098	
V9_f1 x V3	-,214		,294		,086		,277	
V9_f1 x V4	-,027		-,067		,027		,051	
Postures d'accompagnement 2								
V9_f2 x V1		-,009		-,298		-,050		-,489**
V9_f2 x V2_F1		-,127		,161*		,052		-,077
V9_f2 x V2_F2		-,028		,185*		-,013		,154*
V9_f2 x V2_F3		-,091		-,168*		-,025		-,214**
V9_f2 x V3		,105		,253		,124		,590***
V9_f2 x V4		,021		,211**		,007		,045
R2	**,057**	**,034**	**,034**	**,113**	**,039**	**,010**	**,042**	**,140**
F	**1,101**	**,640**	**,645**	**2,319****	**,771**	**,196**	**,832**	**3,063*****

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.2.1. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,602, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement: la posture herméneutique/réflexive et critique n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,770, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.

2.1.2.2.2. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun

de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,755, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement significatif (F=1,970, p<0.10). Il explique 8,8% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V9_f2 x V3) est positivement significatif au seuil de 10% (β=0,373, p<0.10) alors que celui relatif à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement technique (V9_f2 x V2_F3) est négativement significatif au seuil de 10% (β=-0,170*, p<0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de sa disposition de motivation en accompagnement et un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accompagnement technique et le changement de sa disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.2.3. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et

l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,279, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement: la posture herméneutique/réflexive et critique n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité de l'accompagnateur en accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,535, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité de l'accompagnateur en accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.2.4. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,404, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement: la posture herméneutique/réflexive et critique n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,159, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.2.5. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (le savoir) (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples. Rappelons que le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) nous renvoie vers les connaissances spécifiques. Le deuxième facteur des résultats de connaissances (V6_f2) nous renvoie vers les connaissances générales.

2.1.2.2.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) : les connaissances spécifiques et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets

combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques (V6_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=1,101, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques (V6_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,640, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur.

2.1.2.2.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances (V6_f2) : les connaissances générales et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci-dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales (V6_f2) expliqué

en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,645, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales (V6_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement significatif (F=2,319, p<0.05). Il explique 11,3% de la variance de la variable : résultats d'apprentissage des connaissances générales. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la variété des expériences d'accompagnement (V9_f2 x V2_F1) (β=0,161, p<0.10), celui de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement psychologique (V9_f2 x V2_F2) (β=0,185, p<0.10), et la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V9_f2 x V4) (β=0,211, p<0.05) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement technique (V9_f2 x V2_F3) (β=-0,168, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, l'accompagnement psychologique et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial aux résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur. Nous pouvons aussi conclure que ce deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accompagnement technique et les résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales de l'accompagnateur.

2.1.2.2.6. L'effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

Pour chacun des deux facteurs des résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples. Rappelons que le premier facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1) nous renvoie vers le savoir-faire général. Le deuxième facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f2) nous renvoie vers le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.2.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1): le savoir-faire général et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général (V7_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,771, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général de l'accompagnateur.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général (V7_f1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,196, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, n'a pas

d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire général de l'accompagnateur.

2.1.2.2.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur des postures d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des trois facteurs mesurant les postures d'accompagnement (V9_f1, V9_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f2): le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet, et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 53 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique**.** Ce modèle est statistiquement non significatif puisque sa significativité « p » est supérieure à 0.10 (F=0,832, p=>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des postures d'accompagnement (V9_f1) : la posture herméneutique/réflexive et critique, n'a pas d'effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=3,063, p=0). Il explique 14% de la variance de la variable : résultats d'apprentissage liés au savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2). L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement psychologique (V9_f2 x V2_F2) (β=0,154, p<0.10) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement

entrepreneurial (V9_f2 x V3) (β=0,590, p<0.01) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V9_f2 x V1) (β=-0,489, p<0.05) et de la variable relative à l'effet combiné de la posture fonctionnaliste et de l'accompagnement technique (V9_f2 x V2_F3) (β=-0,214, p<0.05) sont négativement significatif.

Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des postures d'accompagnement (V9_f2) correspondant à la posture fonctionnaliste, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Ce deuxième facteur des postures d'accompagnement a, cependant, un effet modérateur négatif sur les relations qui lient l'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'accompagnement technique aux résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.3. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.3)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des quatre catégories ou facteurs de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10-f1, V10-f2, V10-f3, V10-f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que la première dimension de l'engagement dans la relation d'accompagnement correspond à la durée de la relation d'accompagnement en mois, la deuxième dimension correspond à la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques, la troisième dimension correspond à la durée des entretiens de l'accompagnateur et enfin, la quatrième dimension correspond au degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque dimension de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10.1, V10.2, V10.3, V10.4) et des dimensions relatives aux expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 54: définitions des variables modératrices relatives à l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10)

Variable : *Engagement dans la relation d'accompagnement*	**Définition**
Facteur 1	
V10_f1 x V1	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V10_f1 x V2_F1	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la variété des expériences d'accompagnement
V10_f1x V2_F2	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accompagnement psychologique
V10_f1 x V2_F3	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accompagnement technique
V10_f1 x V3	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V10_f1 x V4	Effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V10_f2 x V1	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V10_f2 x V2_F1	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement
V10_f2 x V2_F2	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur de l'accompagnement psychologique
V10_f2 x V2_F3	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique
V10_f2 x V3	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V10_f2 x V4	Effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 3	
V10_f3 x V1	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V10_f3 x V2_F1	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement
V10_f3 x V2_F2	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique
V10_f3 x V2_F3	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique
V10_f3 x V3	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V10_f3 x V4	Effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 4	
V10_f4 x V1	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V10_f4 x V2_F1	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de la variété des expériences d'accompagnement
V10_f4 x V2_F2	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de l'accompagnement psychologique
V10_f4 x V2_F3	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de l'accompagnement technique
V10_f4 x V3	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V10_f4 x V4	Effet combiné du degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 55: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel															
	Changement des attitudes				Changement de disposition de motivation				Évolution de l'auto-efficacité en accompagnement				Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement			
Facteur 1	**Modèle 1**				**Modèle 2**				**Modèle 3**				**Modèle 4**			
V10_f1 x V1	-,204				-,346 **				-,222				-,268 *			
V10_f1 x V2_F1	,015				,109				,007				-,057			
V10_f1x V2_F2	,147				-,037				-,036				-,084			
V10_f1 x V2_F3	-,099				,049				,069				,000			
V10_f1 x V3	,310 **				,387 ***				,365 ***				,355 ***			
V10_f1 x V4	,085				,239 **				,282 ***				,235 **			
facteur 2																
V10_f2 x V1		,021				-,133				-,158				-,127		
V10_f2 x V2_F1		,049				,217 **				,212 **				,039		
V10_f2 x V2_F2		,120				-,033				,005				-,040		
V10_f2 x V2_F3		-,133				,045				,078				-,073		
V10_f2 x V3		,276 ***				,328 ****				,217 **				,255 **		
V10_f2 x V4		,016				,212 **				,222 **				,197 **		
Facteur 3																
V10_f3 x V1			-,027				-,167 *				-,140				-,165	
V10_f3 x V2_F1			-,010				,174 **				,161 *				-,007	
V10_f3 x V2_F2			,112				-,027				-,002				,010	
V10_f3 x V2_F3			-,106				,002				,063				-,102	
V10_f3 x V3			,324 ***				,446 ****				,259 ***				,371 ****	
V10_f3 x V4			,053				,238 ***				,228 **				,218 **	
Facteur 4																
V10_f4 x V1				-,023				-,163 *				-,181 *				-,164
V10_f4 x V2_F1				-,037				,140 *				,184 **				-,027
V10_f4 x V2_F2				,116				-,033				,029				-,010
V10_f4 x V2_F3				-,081				,048				,086				-,065

V10_f4 x V3				,290 ***				,491 ****				,281 ***				,416 ****
V10_f4 x V4				,026				,167 *				,196 **				,162 *
R2	**,097**	**,129**	**,138**	**,109**	**,165**	**,211**	**,297**	**,316**	**,173**	**,162**	**,172**	**,189**	**,124**	**,111**	**,191**	**,206**
F	**1,933 ***	**2,802 ****	**2,978 ****	**2,272 ****	**3,983 *****	**5,690 ******	**8,947 ******	**9,708 ******	**4,189 *****	**4,052 *****	**4,327 *****	**4,821 ******	**2,688 ****	**2,510 ****	**4,709 ******	**5,138 ******

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel															
	Résultats de connaissances (V6_f1) connaissances spécifiques				Résultats de connaissances (V6_f2) connaissances générales				Résultats de capacité (V7_f1) savoir-faire général				Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique			
Facteur 1	**Modèle 5**				**Modèle 6**				**Modèle 7**				**Modèle 8**			
V10_f1 x V1	-,250 *				-,211				,005				-,222			
V10_f1 x V2_F1	-,009				-,014				-,088				,009			
V10_f1x V2_F2	,042				-,123				,132				,129			
V10_f1 x V2_F3	,033				,149				,034				,094			
V10_f1 x V3	,438 ***				,303 **				,166				,338 **			
V10_f1 x V4	,036				-,120				-,108				,090			
Facteur 2																
V10_f2 x V1		-,069				-,069				,066				-,143		
V10_f2 x V2_F1		,068				,021				-,144				,141		
V10_f2 x V2_F2		-,035				-,116				,074				,172 *		
V10_f2 x V2_F3		-,005				,123				-,008				,054		
V10_f2 x V3		,460 ****				,225 **				,183 *				,211 **		
V10_f2 x V4		,019				-,179 *				-,036				,012		
Facteur 3																
V10_f3 x V1			-,106				-,047				,056				-,132	
V10_f3 x V2_F1			,073				-,014				-,172 *				,085	
V10_f3 x V2_F2			-,006				-,095				,098				,167 *	
V10_f3 x V2_F3			,014				,053				-,011				,059	
V10_f3 x V3			,474 ****				,245 **				,165				,349 ****	
V10_f3 x V4			,028				-,118				,013				,018	
Facteur 4																
V10_f4 x V1				-,072				-,086				,086				-,177 *

V10_f4 x V2_F1				,008				-,026				-,185 *				,111
V10_f4 x V2_F2				-,004				-,108				,112				,178 *
V10_f4 x V2_F3				,080				,088				,042				,059
V10_f4 x V3				,585 ****				,304 ***				,272 **				,394 ****
V10_f4 x V4				-,067				-,196 *				-,088				,000
R2	**,107**	**,194**	**,209**	**,299**	**,104**	**,086**	**,070**	**,105**	**,043**	**,067**	**,069**	**,113**	**,107**	**,090**	**,155**	**,183**
F	**2,107 ***	**4,456 ******	**4,807 ******	**7,739 ******	**2,052 ***	**1,751**	**1,373**	**2,139 ***	**,817**	**1,372**	**1,396**	**2,403 ** **	**2,175 ***	**1,891***	**3,462 *** **	**4,215 *** **

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.3.1. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=1,933$, $p<0.10$). Il explique 9,7% de la variance de la variable : changement des attitudes des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,310$, $p<0.05$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,802$, $p<0.05$). Il explique 12,9% de la variance de la variable : changement des attitudes des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,276$, $p<0.01$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de

l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,978$, $p<0.05$). Il explique 13,8% de la variance de la variable : changement des attitudes des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,324$, $p<0.01$). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de ses attitudes.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,272$, $p<0.05$). Il explique 10,9% de la variance de la variable : changement des attitudes des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,290$, $p<0.01$). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de ses attitudes.

2.1.2.3.2. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=3,983$, $p<0.01$). Il explique 16,5% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) ($\beta=0,387$ $p<0.01$) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V4) ($\beta=0,239$, $p<0.05$) sont positivement significatifs alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V10_f1 x V1) ($\beta=-0,346$, $p<0.05$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial au changement de disposition de motivation en accompagnement. Par contre, ce premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur négatif sur la relations entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=5,690, p=0). Il explique 21,1% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f2 x V2_F1) (β=0,217, p<0.05), celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) (β=0,328, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V4) (β=0,212, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial au changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=8,947, p=0). Il explique 29,7% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f3 x V2_F1) (β=0,174, p<0.05), celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial

(V10_f3 x V3) (β=0,446, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V4) (β=0,238, p<0.05) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V10_f3 x V1) (β=-0,167, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial au changement de disposition de motivation en accompagnement. Cependant ce troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement a un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=9,708, p=0). Il explique 31,6% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f4 x V2_F1) (β=0,140, p<0.10), celui de la variable relative l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) (β=0,491, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V4) (β=0,167, p<0.10) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par

l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V10_f4 x V1) (β=-0,163, $p<0.10$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial au changement de disposition de motivation en accompagnement. Cependant ce quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement a un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.3.3. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement très significatif ($F=4,189$, $p<0.01$). Il explique 17,3% de la variance de la variable : l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) (β=0,365 $p<0.01$) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement

entrepreneurial (V10_f1 x V4) (β=0,282, p<0.01) sont positivement significatifs. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,052, p<0.01). Il explique 16,2% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f2 x V2_F1) (β=0, 212, p<0.05), celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) (β=0,217, p<0.05) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V4) (β=0,222, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,327, p<0.01). Il explique 17,2% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en

accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f3 x V2_F1) (β=0,161, p<0.10), celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V3) (β=0,259, p<0.01) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V4) (β=0,228, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,821, p=0). Il explique 18,9% de la variance de la variable : l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f4 x V2_F1) (β=0,184, p<0.05), celui de la variable relative l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) (β=0,281, p<0.01) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V4) (β=0,196, p<0.05) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de l'accumulation des expériences d'accompagnement

(V10_f4 x V1) (β=-0,181, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement, la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. Cependant ce quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement a un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.3.4. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif (F=2,688, p<0.05). Il explique 12,4% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) (β=0,355 p<0.01) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V4)

(β=0,235, p<0.05) sont positivement significatifs alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V10_f1 x V1) (β=-0,268, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. Par contre, ce premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois a un effet modérateur négatif sur la relations entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif (F=2,510, p<0.05). Il explique 11,1% de la variance de la variable : l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) (β=0,255, p<0.05) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V4) (β=0,197, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,709, p=0). Il explique 19,1% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V3) (β=0,371, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V4) (β=0,218, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=5,138, p=0). Il explique 20,6% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) (β=0,416, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V4) (β=0,162, p<0.10) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le

quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.3.5. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (le savoir) (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples.

2.1.2.3.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) : les connaissances spécifiques et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,107$, $p<0.10$). Il explique 10,7% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) ($\beta=0,438$ $p<0.01$) est positivement significatif alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de l'accumulation des expériences

d'accompagnement (V10_f1 x V1) (β=-0,250, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances spécifiques. Par contre, ce premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) a un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage en termes de développement de connaissances spécifiques.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,456, p=0). Il explique 19,4% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) est positivement significatif (β=0,460, p<0.01). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances spécifiques.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif (F=4,807, p=0). Il explique 20,9% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences

d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V3) est positivement significatif (β=0,474, p=0). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances spécifiques.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=7,739, p=0). Il explique 29,9% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) est positivement significatif (β=0,585, p=0). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances spécifiques.

2.1.2.3.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances (V6_f2) : les connaissances générales et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,052$, $p<0.10$). Il explique 10,4% de la variance de la variable : résultats de connaissances générales. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) ($\beta=0,303$ $p<0.05$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances générales.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,751$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances générales.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,373$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les

expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances générales.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,139$, $p<0.10$). Il explique 10.5% de la variance de la variable : résultats de connaissances générales. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,304$, $p<0.01$) alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V4) ($\beta=-0,196$, $p<0.10$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances générales. Cependant, il a un effet modérateur négatif sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances générales de l'accompagnateur.

2.1.2.3.6. L'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

Pour chacun des deux facteurs des résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples.

2.1.2.3.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1): le savoir-faire général et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,817$, $p<0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement du savoir-faire général des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,372$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de savoir-faire général des accompagnateurs.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,396$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la

durée des entretiens de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de savoir-faire général des accompagnateurs.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,403$, $p<0.10$). Il explique 11.3% de la variance de la variable : développement du savoir-faire général des accompagnateurs. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) est positivement significatif ($\beta=0,272$, $p<0.05$) alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de la variété des expériences d'accompagnement (V10_f4 x V2_F1) ($\beta=-0,185$, $p<0.10$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement de savoir-faire général. Cependant, il a un effet modérateur négatif sur la relation entre la variété des expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de savoir-faire général de l'accompagnateur.

2.1.2.3.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1, V10_f2, V10_f3, V10_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats basés sur les capacités (V7_f1): le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet et ce à travers quatre régressions

linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 55 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,175$, $p<0.10$). Il explique 10,7% de la variance de la variable : de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée de la relation d'accompagnement en mois et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f1 x V3) ($\beta=0,338$ $p<0.05$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f1) : la durée de la relation d'accompagnement en mois, a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=1,891$, $p<0.10$). Il explique 9% de la variance de la variable : de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur de l'accompagnement psychologique (V10_f2 x V2_F2) ($\beta=0,172$ $p<0.10$) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f2 x V3) ($\beta=0,211$ $p<0.05$) sont positivement significatifs. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'engagement dans la

relation d'accompagnement (V10_f2) : la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif (F=3,462, p=0). Il explique 15.5% de la variance de la variable : développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique (V10_f3 x V2_F2) (β=0,167, p<0.10) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la durée des entretiens de l'accompagnateur et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f3 x V3) (β=0,349, p=0) sont positivement significatifs. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f3) : la durée des entretiens de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,215, p=0). Il explique 18.3% de la variance de la variable : développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de l'accompagnement psychologique (V10_f4 x V2_F2) (β=0, 178 , p<0.10) et celui de la

variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V10_f4 x V3) (β=0,394 , p=0) sont positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V10_f4 x V1) (β=-0,177, p<0.10) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10_f4) : la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Cependant, il a un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.4. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.4)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des quatre catégories ou facteurs des motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que la première dimension de motivations d'accompagnement correspond aux motivations professionnelles, la deuxième dimension correspond aux motivations personnelles, la troisième dimension correspond aux motivations liées au porteur et à son projet et enfin, la quatrième dimension correspond aux motivations économiques et sociales.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque dimension des motivations d'accompagnement (V11.1, V11.2, V11.3, V11.4) et des dimensions relatives aux expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 56: définitions des variables modératrices relatives aux motivations d'accompagnement (V11)

Variable : *motivations d'accompagnement*	**Définition**
Facteur 1	
V11_f1 x V1	Effet combiné des motivations professionnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V11_f1 x V2_F1	Effet combiné des motivations professionnelles et de la variété des expériences d'accompagnement
V11_f1x V2_F2	Effet combiné des motivations professionnelles et de l'accompagnement psychologique
V11_f1 x V2_F3	Effet combiné des motivations professionnelles et de l'accompagnement technique
V11_f1 x V3	Effet combiné des motivations professionnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V11_f1 x V4	Effet combiné des motivations professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V11_f2 x V1	Effet combiné des motivations personnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V11_f2 x V2_F1	Effet combiné des motivations personnelles et de la variété des expériences d'accompagnement
V11_f2 x V2_F2	Effet combiné des motivations personnelles et de l'accompagnement psychologique
V11_f2 x V2_F3	Effet combiné des motivations personnelles et de l'accompagnement technique
V11_f2 x V3	Effet combiné des motivations personnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V11_f2 x V4	Effet combiné des motivations personnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 3	
V11_f3 x V1	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V11_f3 x V2_F1	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de la variété des expériences d'accompagnement
V11_f3 x V2_F2	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de l'accompagnement psychologique
V11_f3 x V2_F3	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de l'accompagnement technique
V11_f3 x V3	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V11_f3 x V4	Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 4	
V11_f4 x V1	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V11_f4 x V2_F1	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de la variété des expériences d'accompagnement
V11_f4 x V2_F2	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de l'accompagnement psychologique
V11_f4 x V2_F3	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de l'accompagnement technique
V11_f4 x V3	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V11_f4 x V4	Effet combiné des motivations économiques et sociales et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 57: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur des motivations d'accompagnement

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel															
	Changement des attitudes				Changement de disposition de motivation				Évolution de l'auto-efficacité				Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement			
Facteur 1	**Modèle 1**				**Modèle 2**				**Modèle 3**				**Modèle 4**			
V11_f1 x V1	-,043				-,149				-,018				-,216			
V11_f1 x V2_F1	-,011				,014				,028				,033			
V11_f1x V2_F2	-,010				,138				,021				,078			
V11_f1 x V2_F3	-,071				,094				,075				,009			
V11_f1 x V3	,055				,162				,039				,229			
V11_f1 x V4	,150				-,051				,300***				-,022			
Facteur 2																
V11_f2 x V1		-,086				,088				,165				,109		
V11_f2 x V2_F1		,093				,118				-,043				,220**		
V11_f2 x V2_F2		-,060				,050				,068				-,078		
V11_f2 x V2_F3		-,052				-,065				-,123				-,028		
V11_f2 x V3		,227				,208				,021				,034		
V11_f2 x V4		-,144				,023				-,106				-,108		
Facteur 3																
V11_f3 x V1			-,093				-,038				,173				,168	
V11_f3 x V2_F1			,079				,013				-,011				-,110	
V11_f3 x V2_F2			,109				,173*				,170*				,124	
V11_f3 x V2_F3			,028				-,075				-,001				-,104	
V11_f3 x V3			,284				-,010				-,196				-,090	
V11_f3 x V4			-,134				-,050				-,150				-,002	
Facteur 4																
V11_f4 x V1				,003				,042				-,162				,050
V11_f4 x V2_F1				-,243**				-,247**				,156				,078
V11_f4 x V2_F2				,068				-,128				-,100				,074
V11_f4 x V2_F3				-,097				,100				-,019				,071
V11_f4 x V3				,083				-,089				,134				,040
V11_f4 x V4				-,104				-,024				-,164				,097
R2	**,022**	**,065**	**,074**	**,094**	**,025**	**,089**	**,036**	**,078**	**,120**	**,058**	**,045**	**,068**	**,015**	**,115**	**,039**	**,025**
F	**,389**	**1,230**	**1,405**	**1,824**	**,506**	**1,964***	**,740**	**1,696**	**2,695****	**1,214**	**,939**	**1,440**	**,289**	**2,433****	**,764**	**,476**

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel															
	Résultats de connaissances (V6_f1) connaissances spécifiques				Résultats de connaissances (V6_f2) connaissances générales				Résultats de capacité (V7_f1) savoir-faire général				Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique			
Facteur 1	**Modèle 5**				**Modèle 6**				**Modèle 7**				**Modèle 8**			
V11_f1 x V1	-,799***				,119				-,709***				-,289			
V11_f1 x V2_F1	,066				,096				,016				,060			
V11_f1x V2_F2	,212*				-,012				,171				-,030			
V11_f1 x V2_F3	-,226**				-,131				-,039				-,016			
V11_f1 x V3	,894****				-,156				,765***				,394			
V11_f1 x V4	-,082				,277**				-,050				-,069			
Facteur 2																
V11_f2 x V1		,503**				-,276				,309				,000		
V11_f2 x V2_F1		-,132				,166				-,044				,126		
V11_f2 x V2_F2		-,093				,090				-,037				,153		
V11_f2 x V2_F3		-,038				,066				,058				-,010		
V11_f2 x V3		-,104				,427*				-,269				,240		
V11_f2 x V4		-,081				-,024				-,117				,009		
Facteur 3																
V11_f3 x V1			,063				-,330				-,170				-,488**	
V11_f3 x V2_F1			-,159				,050				,000				-,073	
V11_f3 x V2_F2			-,027				,178*				,013				,090	
V11_f3 x V2_F3			,032				-,098				,138				-,091	
V11_f3 x V3			-,006				,261				,248				,665***	
V11_f3 x V4			,000				-,161				-,055				-,027	
Facteur 4																
V11_f4 x V1				,087				-,322				-,082				-,196
V11_f4 x V2_F1				-,243**				-,106				-,124				-,008
V11_f4 x V2_F2				,093				,016				-,073				-,168
V11_f4 x V2_F3				,023				,072				,154				-,131
V11_f4 x V3				-,126				,317				,063				,169
V11_f4 x V4				-,167				-,053				-,093				-,044
R2	**,201**	**,190**	**,025**	**,088**	**,096**	**,062**	**,065**	**,049**	**,141**	**,039**	**,031**	**,045**	**,033**	**,064**	**,116**	**,098**
F	**4,361*****	**4,060*****	**,452**	**1,682**	**1,832**	**1,141**	**1,213**	**,888**	**2,931****	**,733**	**,574**	**,831**	**,605**	**1,216**	**2,338****	**1,942***

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.4.1. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,389, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur les motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,230, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,405, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,824, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

2.1.2.4.2. L'effet médiateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,506, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif au seuil de 10% (F=1,964, p<0.10). Il explique 8.9% de la variance de la variable changement de disposition de motivation en accompagnement. Cependant l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le

deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,740, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,696, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.4.3. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience

d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif (F=2,695, p<0.05). Il explique 12% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V11_f1 x V4) (β=0,300, p<0.05) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, a un effet modérateur sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,214, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,939, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,440, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le

quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.4.4. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,289$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,433$, $p<0.05$). Il explique 11.5% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations personnelles et de la variété des expériences d'accompagnement (V11_f2 x V2_F1) ($\beta=0.220$, $p<0.05$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles a un effet modérateur positif sur la relation entre la variété des expériences

d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,764, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0.476, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.4.5. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (le savoir) (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples.

2.1.2.4.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f1) : les connaissances spécifiques et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les

variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,361, p=0). Il explique 20.1% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de l'accompagnement psychologique (V11_f1x V2_F2) (β=0,212, p<0.10) et celui de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V11_f1 x V3) (β=0, 894, p=0) sont positivement significatif alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V11_f1 x V1) (β=-0,799, p<0.01) et celui de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de l'accompagnement technique (V11_f1 x V2_F3) (β=-0,226, p<0.05) sont négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de connaissances spécifiques. Cependant il a un effet modérateur négatif sur les relations qui lient l'accumulation des expériences d'accompagnement et l'accompagnement technique aux résultats de connaissances spécifiques.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=4,060, p<0.01). Il explique 19% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations personnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V11_f2 x V1) (β=0.220, p<0.05) est positivement

significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances spécifiques de l'accompagnateur.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,452, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances spécifiques.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,682, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances spécifiques.

2.1.2.4.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances (V6_f2) : les connaissances générales et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience

d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,832, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances générales.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,141, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances générales.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,213, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances générales.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,888, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de connaissances générales.

2.1.2.4.6. L'effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de capacités (le savoir-faire) (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples.

2.1.2.4.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de capacités (V7_f1) : le savoir-faire général, et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,931$, $p<0.05$). Il explique 14.1% de la variance de la variable : développement de savoir-faire général. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V11_f1 x V3) ($\beta=0,765$, $p<0.05$) est positivement significatif alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations professionnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V11_f1 x V1) ($\beta=-0,709$, $p<0.01$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, a un effet modérateur positif sur la relation qui lie la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de savoir-faire général. Cependant il a un effet modérateur négatif sur la relation qui lie l'accumulation des expériences d'accompagnement aux résultats de savoir-faire général.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de savoir-faire général expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0.733, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,574, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=0,831, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général.

2.1.2.4.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur des motivations d'accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des quatre facteurs mesurant les motivations d'accompagnement (V11_f1, V11_f2, V11_f3, V11_f4) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de capacités (V7_f2) : le savoir-faire

spécifique au porteur et à son projet, et ce à travers quatre régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 57 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur des motivations d'accompagnement (V11_f1) : les motivations professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0.605$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur des motivations d'accompagnement : les motivations professionnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f2) : les motivations personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,216$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations personnelles n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la troisième régression représentent le modèle de régression des résultats de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,338$, $p<0.05$). Il explique 11.6% de la variance de la variable : développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V11_f3 x V3) ($\beta=0,665$,

p<0.01) est positivement très significatif alors que le coefficient de la variable relative à Effet combiné des motivations liées au porteur et à son projet et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V11_f3 x V1) (β=-0,488, p<0.05) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le troisième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f3) : les motivations liées au porteur et à son projet a un effet modérateur positif sur la relation entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Cependant, les motivations liées au porteur et à son projet semble avoir un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la quatrième régression représentent le modèle de régression des résultats de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du quatrième facteur des motivations d'accompagnement (V11_f4) : les motivations économiques et sociales. Ce modèle est statistiquement significatif (F=1,942, p<0.10). Il explique 9.8% de la variance de la variable : développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Cependant l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le quatrième facteur des motivations d'accompagnement : les motivations économiques et sociales n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.5. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.5)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des deux catégories ou facteurs de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que la première dimension la réflexivité et l'autocritique correspond à la réflexivité et

l'autocritique personnelles, la deuxième dimension correspond à la réflexivité et l'autocritique professionnelles.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque dimension de la réflexivité et l'autocritique (V12.1, V12.2) et des dimensions relatives aux expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 58: définitions des variables modératrices relatives à la réflexivité et l'autocritique (V12)

Variable : *motivations d'accompagnement*	**Définition**
Facteur 1	
V12_f1 x V1	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V12_f1 x V2_F1	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de la variété des expériences d'accompagnement
V12_f1x V2_F2	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de l'accompagnement psychologique
V12_f1 x V2_F3	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de l'accompagnement technique
V12_f1 x V3	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V12_f1 x V4	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V12_f2 x V1	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V12_f2 x V2_F1	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la variété des expériences d'accompagnement
V12_f2 x V2_F2	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accompagnement psychologique
V12_f2 x V2_F3	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accompagnement technique
V12_f2 x V3	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V12_f2 x V4	Effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 59: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la réflexivité et de l'autocritique

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : la réflexivité et l'autocritique (V12)	Changement des attitudes		Changement de disposition de motivation		Évolution de l'auto-efficacité		Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement	
la réflexivité et l'autocritique 1	**Modèle 1**		**Modèle 2**		**Modèle3**		**Modèle 4**	
V12_f1 x V1	-,002		,040		,027		,027	
V12_f1 x V2_F1	,080		-,132		-,141		-,139	
V12_f1x V2_F2	,129		,006		-,054		,102	
V12_f1 x V2_F3	-,040		-,043		-,019		-,030	
V12_f1 x V3	,265		,183		,270		,151	
V12_f1 x V4	,055		,024		,114		,117	
la réflexivité et l'autocritique 2								
V12_f2 x V1		,290		,095		-,112		-,017
V12_f2 x V2_F1		,054		,134		,153		,093
V12_f2 x V2_F2		,128		,168*		,162*		,130
V12_f2 x V2_F3		,056		,107		,125		-,128
V12_f2 x V3		-,142		,228		,334*		,274
V12_f2 x V4		-,152		-,199**		-,147		-,235**
R2	**,116**	**,063**	**,068**	**,144**	**,139**	**,101**	**,080**	**,104**
F	**2,443****	**1,263**	**1,541**	**3,541*****	**3,327*****	**2,320****	**1,719**	**2,281****

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : la réflexivité et l'autocritique (V12)	Résultats de connaissances (V6_f1) connaissances spécifiques		Résultats de connaissances (V6_f2) connaissances générales		Résultats de capacité (V7_f1) savoir-faire général		Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique	
la réflexivité et l'autocritique 1	**Modèle 5**		**Modèle 6**		**Modèle 7**		**Modèle 8**	
V12_f1 x V1	-,096		,086		-,326		-,117	
V12_f1 x V2_F1	,049		,068		,275***		-,163	
V12_f1x V2_F2	,008		,349***		,162*		,151	
V12_f1 x V2_F3	-,008		,053		-,008		,107	
V12_f1 x V3	,398*		-,024		,522**		,257	
V12_f1 x V4	-,092		-,090		,086		-,103	
la réflexivité et l'autocritique 2								
V12_f2 x V1		,435**		-,230		,331		,065
V12_f2 x V2_F1		-,024		,048		-,039		,037
V12_f2 x V2_F2		,151		-,065		,051		,146
V12_f2 x V2_F3		,068		,118		,162*		-,057
V12_f2 x V3		-,252		,175		-,217		,148
V12_f2 x V4		-,220**		,005		-,042		,038
R2	**,085**	**,097**	**,122**	**,037**	**,144**	**,051**	**,086**	**,074**
F	**1,671**	**1,942***	**2,506****	**,693**	**3,159*****	**1,003**	**1,776**	**1,497**

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.5.1. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,443$, $p<0.05$). Il explique 11.6% de la variance de la variable : changement des attitudes. Cependant, l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,263$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement des attitudes des accompagnateurs.

2.1.2.5.2. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers deux

régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du le changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,541$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=3,541$, $p<0.01$). Il explique 14.4% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients monte que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accompagnement psychologique (V12_f2 x V2_F2) ($\beta=0.168$, $P<0.10$) est positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V12_f2 x V4) ($\beta=-0,199$, $p<0.05$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accompagnement psychologique et le changement de disposition de motivation en accompagnement. Cependant ce même facteur a un effet modérateur négatif sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et le changement de disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.5.3. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=3,327$, $p<0.01$). Il explique 13.9% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. Cependant, l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,320$, $p<0.05$). Il explique 10.1% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accompagnement psychologique (V12_f2 x V2_F2) ($\beta=0.162$, $P<0.10$) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V12_f2 x V3) ($\beta=0,334$, $p<0.10$) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.5.4. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,719$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,281$, $p<0.05$). Il explique 10.4% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V12_f2 x V4) ($\beta=-0,235$, $p<0.10$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, a un effet modérateur négatif sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.5.5. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (le savoir) (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples.

2.1.2.5.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances : les connaissances spécifiques (V6_f1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de développement des connaissances spécifiques expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,671$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de développement des connaissances spécifiques expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=1,942$, $p<0.10$). Il explique 9.7% de la variance de la variable : développement des connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement (V12_f2 x V1) ($\beta=0.435$, $p<0.05$) est positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique professionnelles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V12_f2 x V4) ($\beta=-0,220$, $p<0.05$) est

négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accumulation des expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques. Il a, cependant, un effet modérateur négatif sur la relation entre la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances spécifiques.

2.1.2.5.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances : les connaissances générales (V6_f2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de développement des connaissances générales expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,506$, $p<0.05$). Il explique 12.2% de la variance de la variable : développement des connaissances générales. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de l'accompagnement psychologique (V12_f1x V2_F2) ($\beta=0,349$, $p<0.01$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accompagnement psychologique et le développement des connaissances générales des accompagnateurs.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de développement des connaissances générales expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,693$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure

que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs.

2.1.2.5.6. L'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de capacités (le savoir-faire) (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples.

2.1.2.5.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de capacité : le savoir-faire général (V7_f1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=3,159$, $p<0.01$). Il explique 14.4% de la variance de la variable : développement du savoir-faire général. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de la variété des expériences d'accompagnement (V12_f1 x V2_F1) ($\beta=0,275$, $p<0.01$) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la réflexivité et l'autocritique personnelles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V12_f1 x V3) ($\beta=0,522$, $p<0.05$) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété des expériences d'accompagnement et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial aux

résultats de son apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire général.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de développement du savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,003, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement du savoir-faire général des accompagnateurs.

2.1.2.5.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de la réflexivité et l'autocritique

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant la réflexivité et l'autocritique (V12_f1, V12_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de capacité : le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 59 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f1) : la réflexivité et l'autocritique personnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,776, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique personnelles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant de la réflexivité et l'autocritique (V12_f2) : la réflexivité et l'autocritique

professionnelles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,497, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de la réflexivité et l'autocritique : la réflexivité et l'autocritique professionnelles, n'a aucun effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.6. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur l'effet des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel (H2.6)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de chacun des deux catégories ou facteurs de l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage. Rappelons que la première dimension de l'assimilation et de l'accommodation correspond au processus d'adaptation de l'accompagnateur, la deuxième dimension correspond au processus de préadaptation de l'accompagnateur.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de chaque dimension de l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) et des dimensions relatives aux expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 60: définitions des variables modératrices relatives à l'assimilation et l'accommodation (V13)

Variable : *motivations d'accompagnement*	**Définition**
Facteur 1	
V13_f1 x V1	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de l'accumulation de ses expériences d'accompagnement
V13_f1 x V2_F1	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de la variété de ses expériences d'accompagnement
V13_f1x V2_F2	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique
V13_f1 x V2_F3	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique
V13_f1 x V3	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V13_f1 x V4	Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial
Facteur 2	
V13_f2 x V1	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accumulation de ses expériences d'accompagnement
V13_f2 x V2_F1	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de la variété de ses expériences d'accompagnement
V13_f2 x V2_F2	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique
V13_f2 x V2_F3	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique

V13_f2 x V3	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V13_f2 x V4	Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 61: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de l'assimilation et l'accommodation

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : Assimilation accommodation (adaptation) (V13)	Changement des attitudes		Changement de disposition de motivation		Évolution de l'auto-efficacité		Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement	
Assimilation accommodation 1	**Modèle 1**		**Modèle 2**		**Modèle 3**		**Modèle 4**	
V13_f1 x V1	,269		,184		-,062		-,109	
V13_f1 x V2_F1	,137		,035		,175		,122	
V13_f1x V2_F2	,148		,242**		,113		,149	
V13_f1 x V2_F3	-,017		,091		,081		-,057	
V13_f1 x V3	-,065		,027		,216		,202	
V13_f1 x V4	-,133		-,186**		-,162*		-,160	
Assimilation accommodation 2								
V13_f2 x V1		,046		,203		,294*		,246
V13_f2 x V2_F1		,191*		,140		,158		-,043
V13_f2 x V2_F2		,175		-,015		-,031		,078
V13_f2 x V2_F3		-,060		,041		,161*		-,084
V13_f2 x V3		,071		,109		,054		-,058
V13_f2 x V4		-,139		-,064		-,038		-,055
R2	**,121**	**,084**	**,131**	**,109**	**,081**	**,160**	**,055**	**,056**
F	**2,465****	**1,638**	**3,047*****	**2,466****	**1,750**	**3,787*****	**1,087**	**1,126**

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel							
Variables modératrice : Assimilation accommodation (adaptation) (V13)	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales		Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général		Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique	
Assimilation accommodation 1	**Modèle 5**		**Modèle 6**		**Modèle 7**		**Modèle 8**	
V13_f1 x V1	,151		-,103		-,017		-,460**	
V13_f1 x V2_F1	-,022		,030		-,006		,125	
V13_f1x V2_F2	,102		,133		,051		,149	
V13_f1 x V2_F3	,124		-,089		,083		-,155	
V13_f1 x V3	-,011		,041		,259		,485**	
V13_f1 x V4	-,137		-,129		,003		-,116	
Assimilation accommodation 2								
V13_f2 x V1		,109		-,113		,093		-,035
V13_f2 x V2_F1		,048		,228**		,055		-,039
V13_f2 x V2_F2		,081		,251**		,054		,191*
V13_f2 x V2_F3		-,059		-,182**		-,044		,035
V13_f2 x V3		,033		,341*		-,108		,289
V13_f2 x V4		-,051		,001		,045		,046
R2	,054	,034	,037	,179	,075	,024	,075	,095
F	1,016	,616	,679	3,842***	1,452	,443	1,468	1,899*

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.6.1. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,465$, $p<0.05$). Il explique 12.1% de la variance de la variable : changement des attitudes. Cependant, l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de ses attitudes.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,638$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de ses attitudes.

2.1.2.6.2. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers

deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif ($F=3,047$, $p<0.01$). Il explique 13.1% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique (V13_f1x V2_F2) ($\beta=0.242$, $p<0.05$) est positivement significatif alors que celui de la variable relative à Effet combiné du processus d'adaptation de l'accompagnateur et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V13_f1 x V4) ($\beta=-0.186$, $p<0.05$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accompagnement psychologique et le changement de sa disposition de motivation en accompagnement. Ce facteur a, cependant, un effet modérateur négatif sur la relation entre la qualité perçue de sa relation d'accompagnement entrepreneurial et le changement de sa disposition de motivation en accompagnement

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=2,466$, $p<0.05$). Cependant, l'analyse des coefficients ne montre aucun coefficient significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de sa disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.6.3. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,750$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=3,787$, $p<0.01$). Il explique 16% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accumulation de ses expériences d'accompagnement (V13_f2 x V1) ($\beta=0.294$, $p<0.10$) et celui de la variable relative à Effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique (V13_f2 x V2_F3) ($\beta=0.161$, $p<0.10$) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accumulation des expériences d'accompagnement et l'accompagnement technique à l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.6.4. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,087, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,126, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.6.5. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

Pour chacun des deux facteurs des résultats de connaissances (V6_f1 et V6_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples.

2.1.2.6.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances : les connaissances spécifiques (V6_f1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,016$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances spécifiques.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,616$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et résultats de connaissances spécifiques.

2.1.2.6.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances : les connaissances générales (V6_f2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets

combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,679$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et des résultats de connaissances générales.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement très significatif ($F=3,842$, $p<0.01$). Il explique 17,9% de la variance de la variable : résultats de connaissances générales. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de la variété de ses expériences d'accompagnement (V13_f2 x V2_F1) ($\beta=0,228$, $p<0.05$), celui de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique (V13_f2 x V2_F2) ($\beta=0,251$, $p<0.05$) et celui de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V13_f2 x V3) ($\beta=0,341$, $p<0.10$) sont positivement significatif alors que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement technique (V13_f2 x V2_F3) ($\beta=-0,182$, $p<0.05$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient la variété de ses expériences d'accompagnement, l'accompagnement psychologique et sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial, aux résultats de connaissances générales. Cependant, le processus de préadaptation de l'accompagnateur semble avoir un

effet modérateur négatif sur la relation entre l'accompagnement technique et les résultats de connaissances générales.

2.1.2.6.6. L'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités

Pour chacun des deux facteurs des résultats de capacité (V7_f1 et V7_f2) nous avons effectué deux régressions linéaires multiples.

2.1.2.6.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de capacité : le savoir-faire général (V7_f1) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de développement du savoir-faire général expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,452$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de développement du savoir-faire général expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=0,443$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général.

2.1.2.6.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation

Nous avons testé l'effet modérateur de chacun des deux facteurs mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1, V13_f2) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de capacité : le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) et ce à travers deux régressions linéaires multiples intégrant les variables relatives aux effets combinés de chacun de ces facteurs avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 61 ci dessus.

Les résultats de la première régression représentent le modèle de régression des résultats de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du premier facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f1) : le processus d'adaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,468$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que le premier facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus d'adaptation de l'accompagnateur, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Les résultats de la deuxième régression représentent le modèle de régression des résultats de développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqués en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur du deuxième facteur mesurant l'assimilation et de l'accommodation (V13_f2) : le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Ce modèle est statistiquement significatif ($F=1,899$, $p<0.10$). Il explique 9.5% de la variance de la variable : développement du savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné du processus de préadaptation de l'accompagnateur et de l'accompagnement psychologique (V13_f2 x V2_F2) ($\beta=0.191$, $p<0.10$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que le deuxième facteur de l'assimilation et de l'accommodation: le processus de préadaptation de l'accompagnateur, a un effet modérateur positif sur la relation entre l'accompagnement psychologique et le développement de son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.2.7. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage (H2.7)

Les résultats des régressions linéaires présentées dans le tableau ci-dessous regroupent les modèles relatifs à l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer les expériences en connaissances utiles (V14) sur la relation entre les expériences d'accompagnement et chacun des trois niveaux des résultats d'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons créée des nouvelles variables qui correspondent chacune à l'effet combiné de la variable : capacité de l'accompagnateur à transformer les expériences en connaissances utiles et des dimensions relatives aux expériences d'accompagnement entrepreneurial en multipliant les deux variables (Voir tableau ci-dessous). Nous testerons ensuite l'effet de chacune de ces nouvelles variables sur la variable dépendante en question.

Tableau 62: définitions des variables modératrices relatives à la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles (V14)

Variable : *motivations d'accompagnement*	**Définition**
V14 x V1	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de l'accumulation des expériences d'accompagnement
V14 x V2_F1	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la variété des expériences d'accompagnement
V14 x V2_F2	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de l'accompagnement psychologique
V14 x V2_F3	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de l'accompagnement technique
V14 x V3	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial
V14 x V4	Effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Tableau 63: Résultats des régressions linéaires relatives à l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer les expériences en connaissances utiles

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel			
Variables modératrice : Capacité à transformer les expériences en connaissances utiles (V14)	Changement des attitudes	Changement de disposition de motivation	Évolution de l'auto-efficacité	Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement
	Modèle 1	**Modèle 2**	**Modèle 3**	**Modèle 4**
V14 x V1	,077	-,042	-,051	-,015
V14 x V2_F1	-,035	,134	,133	-,063
V14 x V2_F2	,122	-,035	-,059	-,020
V14 x V2_F3	-,163*	-,005	,038	-,116
V14 x V3	,259**	,462****	,377****	,468****
V14 x V4	,060	,244***	,185**	,222***
R2	**,143**	**,319**	**,212**	**,285**
F	**3,171*** **	**10,053**** **	**5,681**** **	**8,057**** **
	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel			
	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques	Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales	Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général	Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique
	Modèle 5	**Modèle 6**	**Modèle 7**	**Modèle 8**
V14 x V1	,012	-,023	,117	-,065
V14 x V2_F1	,036	-,023	-,165	,065
V14 x V2_F2	-,089	-,095	,040	,182**
V14 x V2_F3	,028	,083	-,014	,041
V14 x V3	,472****	,241**	,127	,326***
V14 x V4	,014	-,138	-,009	,049
R2	**,234**	**,074**	**,050**	**,158**
F	**5,651**** **	**1,489**	**1,010**	**3,609*** **

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

2.1.2.7.1. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et sur le changement des attitudes

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes (V5.1) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression du changement des attitudes (V5.1) expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif ($F=3,171$, $p<0.01$). Il explique 14,3% de la variance de la variable : changement des attitudes. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) ($\beta=0.259$, $p<0.05$) est positivement significatif alors que celui de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de l'accompagnement technique (V14 x V2_F3) ($\beta=-0.163$, $p<0.05$) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur la relation entre sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le changement de ses attitudes et un effet modérateur négatif sur la relation entre l'accompagnement technique et le changement des attitudes des accompagnateurs.

2.1.2.7.2. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation en accompagnement (V5.2.1) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité

à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression du changement de disposition de motivation en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=10,053, p=0). Il explique 31.9% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) (β=0.462, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V4) (β=0.244, p<0.01) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de sa relation d'accompagnement entrepreneurial au changement de sa disposition de motivation en accompagnement.

2.1.2.7.3. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (V5.2.2) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif

(F=5,681, p=0). Il explique 21.2% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) (β=0.377, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V4) (β=0.185, p<0.05) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de sa relation d'accompagnement entrepreneurial à l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.

2.1.2.7.4. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=8,057, p=0). Il explique 28.5% de la variance de la variable : évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) (β=0.468, p=0) et celui de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la qualité perçue de

la relation d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V4) (β=0.222, p<0.01) sont positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et la qualité perçue de sa relation d'accompagnement entrepreneurial à évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.2.7.5. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances (le savoir)

2.1.2.7.5.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances spécifiques sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de connaissances : les connaissances spécifiques (V6_f1) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances spécifiques expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=5,651, p=0). Il explique 23.4% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) (β=0.472, p=0) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur la relation entre sa perception de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de ses connaissances spécifiques.

2.1.2.7.5.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats de connaissances générales sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de connaissances : les connaissances générales (V6_f2) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression des résultats de connaissances générales expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement non significatif ($F=1,489$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de ses connaissances générales.

2.1.2.7.6. L'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

2.1.2.7.6.1. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le premier facteur des résultats de capacités : le savoir-faire général (V7_f1) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de

l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,010, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, n'a aucun effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de son savoir faire général.

2.1.2.7.6.2. L'impact des expériences d'accompagnement sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique sous l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Nous avons testé l'effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le deuxième facteur des résultats de capacités : le savoir faire spécifique au porteur et à son projet (V7_f2) et ce à travers un modèle de régression linéaire multiple intégrant les variables relatives aux effets combinés de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles avec les dimensions relatives aux expériences d'accompagnement comme le montre le tableau 63 ci dessus.

Les résultats de cette régression représentent le modèle de régression des résultats d'apprentissage en termes de développement de le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet expliqué en fonction des mesures de l'expérience d'accompagnement sous l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Ce modèle est statistiquement très significatif (F=3,609, p=0). Il explique 15,8% de la variance de la variable : développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de l'accompagnement psychologique (V14 x V2_F2) (β=0.182, p<0.05)et celui de la variable relative à l'effet combiné de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial (V14 x V3) (β=0.326, p<0.01) sont positivement significatifs. Nous pouvons donc conclure que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, a un effet modérateur positif sur les relations qui lient l'accompagnement psychologique et la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial au développement de son savoir faire spécifique au porteur et à son projet.

2.1.3. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats d'apprentissage expérientiel (H3)

A ce niveau d'analyse, nous testons la troisième hypothèse principale de notre modèle conceptuel. Cette hypothèse met en avant l'effet causal et direct entre les caractéristiques individuelles des accompagnateurs et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Comme nous l'avons déjà expliqué dans le développement précédent ; ces caractéristiques sont : les styles d'apprentissage (V8), les postures d'accompagnement (V9), l'engagement dans la relation d'accompagnement (V10), les motivations d'accompagnement (V11), la réflexivité et l'autocritique (V12), l'assimilation et l'accommodation (processus d'adaptation) (V13) et enfin, la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles (V114). Nous rappelons que cette hypothèse est la suivante :

Hypothèse 3 : Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de leur apprentissage expérientiel.

Dans le texte qui suit, nous examinons, successivement, l'effet direct des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur chacun des trois niveaux ou types de résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs: les résultats affectifs (le savoir-être), les résultats de connaissances (le savoir) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire). Le premier niveau de résultats d'apprentissage expérientiel, à savoir les résultats affectifs, sont démontrés aussi bien sur le changement des attitudes des accompagnateurs (V5.1) que sur le développement de leurs motivations (changement de disposition de motivation (V5.2.1), évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial (V5.2.2) et évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (V5.2.3). Nous ne testons pas l'effet des variables de contrôle car on déjà analysé leur effet sur chacune des variables dépendantes dans le test de l'hypothèse H1.

Tableau 64: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les caractéristiques individuelles des accompagnateurs et les résultats d'apprentissage expérientiel

	Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel			
	Changement des attitudes	Changement de disposition de motivation	Évolution de l'auto-efficacité	Évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement
Variables de contrôle	**Modèle 1**	**Modèle 2**	**Modèle 3**	**Modèle 4**
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	-,134	-,004	,096	-,035
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	,447*	-,174		-,049
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	-,041	-,279*	-,126	-,134
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	,057	,139	,143	,200
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	-,083	-,052	-,014	-,116
Tranche d'âge 6 (60 ans et plus)			-,047	
Bac+4 et plus	-,003	,252**	,062	-,062
Chef d'entreprise	-,290			
Chef d'entreprise retraité	-,203	-,138	,227	,077
Dirigeant salarié d'une entreprise		-,044	-,202	-,029
Dirigeant salarié retraité	,092	-,447****	-,189	-,151
Cadre d'une entreprise	,032	,048	-,050	,036
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	,060	-,250**	-,185	-,245
Variables Indépendantes				
Les styles d'apprentissage 1 : style d'apprentissage « assimilateur »	-,116	,350**	,102	,086
Les styles d'apprentissage 2 : l'Expérimentation Active	-,400	-,085	,009	-,152
Les styles d'apprentissage 3 : Expérience Concrète	,133	,147	-,269*	,130
Les postures d'accompagnement 1 : posture herméneutique /réflexive et critique	,076	-,123	,092	,052
Les postures d'accompagnement 2 : posture fonctionnaliste	,174	,122	,123	,080
La durée de la relation d'accompagnement en mois	,179	,037	,098	,083
La fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques	,240	,041	,192	,044
La durée des entretiens de l'accompagnateur	,105	-,007	-,097	-,077
Le degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui	-,062	,171	,084	,269
Les motivations d'accompagnement 1 : motivations professionnelles	-,037	-,060	-,003	,018
Les motivations d'accompagnement 2 : motivations personnelles	,032	,186	,170	-,315*
Les motivations d'accompagnement 3 : motivations liées au porteur et à son projet	,255	-,078	-,092	,159
Les motivations d'accompagnement 4 : motivations économiques et sociales	,135	,024	,101	-,044
La réflexivité et l'autocritique 1 : la réflexivité et l'autocritique personnelles	,255	,085	,212	-,109
La réflexivité et l'autocritique 2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles	-,155	-,135	,101	,018
L'assimilation et l'accommodation (adaptation) 1 : processus d'adaptation	,193	,116	,022	,104
L'assimilation et l'accommodation (adaptation) 2 : processus de préadaptation	,409*	,359**	,312*	,192
Le degré auquel l'accompagnateur a le sentiment qu'une expérience d'accompagnement au sein du Réseau Entreprendre lui a permis de se développer sur le plan personnel	-,072	,128	,130	,415**
R^2	**,589**	**,721**	**,635**	**,521**
F	**1,434**	**3,118*** **	**2,040****	**1,276**

	(Suite) Variable dépendante : Les résultats d'apprentissage expérientiel			
	Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques	Résultats de connaissances (V6_f2): connaissances générales	Résultats de capacité (V7_f1) : savoir-faire général	Résultats de capacité (V7_f2) : savoir-faire spécifique
Variables de contrôle	**Modèle 5**	**Modèle 6**	**Modèle7**	**Modèle 8**
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	-,138	-,262	,043	-,431**
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	-,260	-,139	-,360	,092
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	-,400*	-,056	-,349	-,039
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	-,470**	-,318	-,534**	-,137
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	-,114	-,232		
Tranche d'âge 6 (60 ans et plus)			-,064	-,194
Moins de bac+3	-,084	-,169		
Bac+4 et plus			-,061	,035
Chef d'entreprise			-,140	-,181
Chef d'entreprise retraité	-,304	-,032	-,356	-,135
Dirigeant salarié d'une entreprise	-,012	,555***		
Dirigeant salarié retraité	-,168	,185	-,103	-,130
Cadre d'une entreprise	,089	,029	,022	-,072
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	-,026	,112	,178	,019
Variables Indépendantes				
Les styles d'apprentissage 1 : style d'apprentissage « assimilateur »	,056	-,147	,071	-,216
Les styles d'apprentissage 2 : l'Expérimentation Active	,038	-,230	,136	-,435*
Les styles d'apprentissage 3 : Expérience Concrète	,078	-,326*	,088	,029
Les postures d'accompagnement 1 : posture herméneutique /réflexive et critique	-,063	,236	-,121	,635**
Les postures d'accompagnement 2 : posture fonctionnaliste	,122	-,140	-,060	,339**
La durée de la relation d'accompagnement en mois	,300**	-,035	,176	-,045
La fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques	-,060	-,033	-,144	,119
La durée des entretiens de l'accompagnateur	,068	-,171	,146	-,057
Le degré auquel l'accompagnateur considère que l'accompagnement est une activité impliquante pour lui	,214	,015	,391**	-,018
Les motivations d'accompagnement 1 : motivations professionnelles	,124	-,136	-,054	,133
Les motivations d'accompagnement 2 : motivations personnelles	,384**	,244	,193	-,237
Les motivations d'accompagnement 3 : motivations liées au porteur et à son projet	,113	-,079	,214	,213
Les motivations d'accompagnement 4 : motivations économiques et sociales	,099	-,168	,237	-,015
La réflexivité et l'autocritique 1 : la réflexivité et l'autocritique personnelles	,024	,328*	-,090	,384**
La réflexivité et l'autocritique 2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles	,009	-,274	,040	-,165
L'assimilation et l'accommodation (adaptation) 1 : processus d'adaptation	-,010	,095	-,024	,142
L'assimilation et l'accommodation (adaptation) 2 : processus de préadaptation	,223	,548**	-,015	,577***
Le degré auquel l'accompagnateur a le sentiment qu'une expérience d'accompagnement au sein du Réseau Entreprendre lui a permis de se développer sur le plan personnel	,262	-,165	,056	-,002
R^2	**,643**	**,512**	**,481**	**,620**
F	**1,924****	**1,120**	**1,023**	**1,802***

****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.1

2.1.3.1. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur le changement des attitudes (H3.1)

A ce niveau d'analyse, nous avons introduit, dans un seul modèle, les variables de contrôle et les variables indépendantes relatives à la mesure des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur à savoir ; les styles d'apprentissage (3 facteurs), les postures d'accompagnement (2 facteurs), l'engagement dans la relation d'accompagnement (4 facteurs), les motivation d'accompagnement (4 facteurs), la réflexivité et l'autocritique (2 facteurs), l'assimilation et l'accommodation (2 facteurs) et la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles.

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif du changement des attitudes en fonction es caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement non significatif ($F=1,434$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'ont pas d'effet direct sur le changement de leurs attitudes. Nous réfutons donc l'hypothèse H3.1 selon laquelle : les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes.

2.1.3.2. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur le changement de disposition de motivation en accompagnement (H3.2)

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif du changement de disposition de motivation en accompagnement en fonction es caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement significatif ($F=3,118$, $p<0.01$). Il explique 72,1% de la variance de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement. Le tableau des coefficients montre que les coefficients du premier facteur des styles d'apprentissage: style d'apprentissage « assimilateur » ($\beta=0,350$, $p<0.05$) et du deuxième facteur de l'assimilation et l'accommodation : processus de préadaptation, ($\beta=0,359$, $p<0.05$) sont significativement positif. Ces deux variables ont donc un effet positif sur changement de disposition de motivation en accompagnement. Nous acceptons donc l'hypothèse : H3.2 selon laquelle : les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de motivation en accompagnement.

2.1.3.3. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement (H3.3)

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement en fonction des caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement significatif ($F=2,040$, $p<0.05$). Il explique 63,5% de la variance de la variable : évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. Le tableau des coefficients montre que le coefficient du deuxième facteur de l'assimilation et l'accommodation : processus de préadaptation, ($\beta=0,359$, $p<0.05$) est significativement positif alors que celui de du troisième facteur des styles d'apprentissage: Expérience Concrète ($\beta=0,350$, $p<0.05$) est significativement négatif. Nous pouvons donc conclure que le processus de préadaptation de l'accompagnateur a un effet positif sur de l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement alors que l'appréhension des expériences via l'expérience concrète a un effet négatif sur l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.

2.1.3.4. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial (H3.4)

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif de l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial en fonction des caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement non significatif ($F=1,276$, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'ont pas d'effet direct sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. Nous réfutons donc l'hypothèse H3.4 selon laquelle : les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial.

2.1.3.5. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances (le savoir) (H3.5)

2.1.3.5.1. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances spécifiques

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances spécifiques en fonction des

caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement significatif (F=1,924, p<0.05). Il explique 64,3% de la variance de la variable : résultats de connaissances spécifiques. Le tableau des coefficients montre que le coefficient du premier facteur de l'engagement dans la relation d'accompagnement, à savoir ; la durée de la relation d'accompagnement en mois (β=0,300, p<0.05) et le deuxième facteur des motivations d'accompagnement, à savoir ; les motivations personnelles (β=0,384, p<0.05) sont significativement positif. Nous pouvons donc conclure que la durée de la relation d'accompagnement en mois et les motivations personnelles de l'accompagnateur ont un effet positif sur le développement de ses connaissances spécifiques.

2.1.3.5.2. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de connaissances générales

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats d'apprentissage en termes de développement des connaissances générales en fonction des caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement non significatif (F=1,120, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'ont pas d'effet direct sur de développement des connaissances générales des accompagnateurs.

2.1.3.6. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire)

2.1.3.6.1. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire général

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats d'apprentissage en termes de développement de savoir-faire général en fonction des caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement non significatif (F=1,023, p>0.10). Nous pouvons donc conclure que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'ont pas d'effet direct sur le développement de savoir-faire général des accompagnateurs.

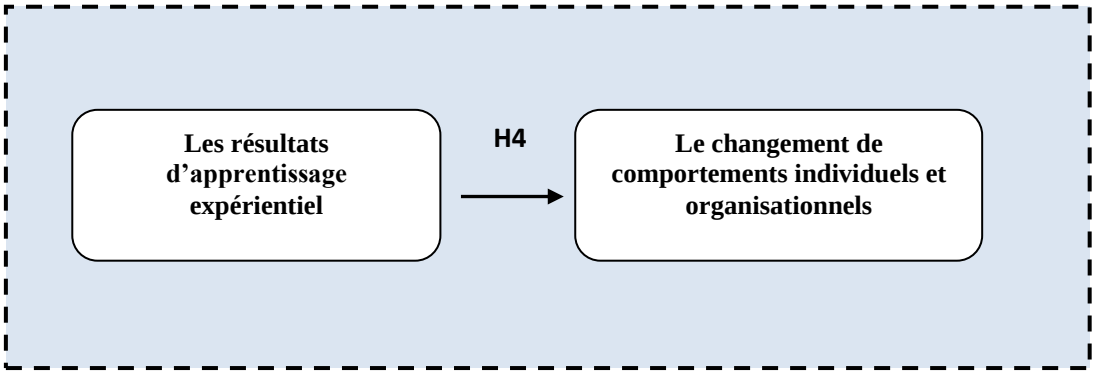
2.1.3.6.2. L'impact des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats basés sur les capacités ou le savoir-faire spécifique

Les résultats d'analyse du modèle de régression linéaire multiple explicatif des résultats d'apprentissage en termes de développement du savoir faire spécifique au porteur et à son

projet en fonction des caractéristiques individuelles des accompagnateurs montrent que ce modèle de régression est statistiquement significatif au seuil de 10% (F=1,802, p<0.10). Il explique 62% de la variance de la variable : développement du savoir faire spécifique au porteur et à son projet. Le tableau des coefficients montre que les coefficients des deux facteurs des postures d'accompagnement : la posture herméneutique /réflexive et critique (β=0,635, p<0.05) et la posture fonctionnaliste (β=0,339, p<0.05) ainsi que le coefficient de la réflexivité et l'autocritique personnelles (β=0, 384, p<0.05) et du processus de préadaptation (β=0, 577, p<0.01) sont positivement significatifs alors que le coefficient de l'expérimentation Active (β=0,435, p<0.10) est négativement significatifs. Nous pouvons donc conclure que les postures d'accompagnement : fonctionnaliste, herméneutique /réflexive et critique ainsi que de la réflexivité et l'autocritique personnelles et le processus de préadaptation ont un effet positif sur le développement du savoir faire spécifique au porteur et à son projet alors que la transformation de l'expérience via l'expérimentation active a un effet négatif sur le développement du savoir faire spécifique au porteur et à son projet**.**

2.2. Les déterminants de changement de comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs

Rappelons que ce niveau d'analyse se centre sur l'effet direct des résultats d'apprentissage expérientiel sur le changement de comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs comme le montre le schéma ci-dessous :



2.2.1. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements individuels et organisationnels (H4)

A ce niveau d'analyse, nous testons la quatrième hypothèse principale de notre modèle conceptuel. Cette hypothèse met en avant l'effet causal entre les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et le changement de leurs comportements individuels et

organisationnels. Comme nous l'avons déjà expliqué dans le développement précédent ; ces résultats sont de trois niveaux ou types : les résultats affectifs (le savoir-être) (V5), les résultats de connaissances (le savoir) (V6) et les résultats basés sur les capacités (le savoir-faire) (V7). Le premier niveau de résultats d'apprentissage expérientiel, à savoir les résultats affectifs, sont démontrés aussi bien sur le changement des attitudes des accompagnateurs (V5.1) que sur le développement de leurs motivations (changement de disposition de motivation (V5.2.1) et évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial (V5.2.2) et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement (V5.2.3). Nous rappelons que cette hypothèse est la suivante :

Hypothèse 4 : Les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leurs comportements individuels et organisationnels

Dans le texte qui suit, nous examinons, successivement, l'effet direct des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs sur chacun des deux niveaux ou types de changement de comportements: le changement ou évolution des comportements individuels et le changement ou évolution des comportements organisationnels. Le premier niveau de changement de comportements individuels a été démontré aussi bien sur le changement des comportements des accompagnateurs liés à leur apprentissage expérientiel (V15) qu'au changement ou évolution de leur posture d'accompagnement entrepreneurial (V16). Le deuxième niveau de changement de comportements organisationnels a été démontré aussi bien par l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre (V17) que par l'orientation entrepreneuriale de son entreprise (V18), sa rentabilité économique (V19) et sa rentabilité financière (V20).

Tableau 65: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les résultats d'apprentissage expérientiel et le changement des comportements individuels et organisationnel de l'accompagnateur

	Variable dépendante : Les changements de comportements individuels							
	Changt comport indivi (V15_f1) : le sens de l'orientation et développement personnel		Changt comport indivi (V15_f2) : la prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement		Changt comport indivi (V15_f3) : autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi		Changt comport indivi (V15_f4) : les comportements d'expérimentation et capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances	
Variables de contrôle	**Modèle 1**		**Modèle 2**		**Modèle 3**		**Modèle 4**	
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	-,126	-,020	,282**	,305*	-,292**	-,241	,129	,179
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	-,172	,034	,167	,221	-,320**	-,137	-,052	,221
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	-,138	,057	,083	,073	-,075	,111	-,152	,061
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	-,031	,041	,030	,045	-,082	,097	,000	,187
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	-,066	,064	,088	,004	-,057	,117	,123	,358
Bac+4 et plus	,067	-,004	-,220*	-,214	-,089	-,133	,001	,074
Chef d'entreprise	-,199		-,188		-,284*		-,019	
Chef d'entreprise retraité	-,292	-,062	-,035	,027	-,209	,157	-,084	,002
Dirigeant salarié d'une entreprise		,210		,055		,095		-,042
Dirigeant salarié retraité	-,139	,209	-,123	-,037	-,193	,017	,199	,310
Cadre d'une entreprise	-,097	,031	,058	,028	,125	,145	,162	-,055
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	,132	,196	-,002	,051	-,227	-,240*	,412****	,323**
Variables Indépendantes								
Changement des attitudes		-,074		,157		-,308**		,184
Changement de disposition de motivation en accompagnement		,200		,006		,105		-,051
Évolution de l'auto-efficacité en accompagnement		,150		,346**		-,081		,156
Évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs		-,002		-,028		,037		,029
Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		-,364*		-,180		,394**		,255
Résultats de connaissances (V6_f2) : connaissances générales		-,270		,107		,255*		-,190
Résultats basés sur les capacités facteur1 (V7_f1) savoir-faire général		,323*		-,009		,152		,074
Résultats basés sur les capacités facteur2 (V7_f2) savoir-faire spécifique au porteur et à son projet		,303*		-,037		,090		,126
R^2	,084	,248	,162	,338	,235	,503	,265	,441
F	,631	,815	1,332	1,264	2,126**	2,499***	2,494**	1,952**

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

	Variable dépendante : Les changements de comportements organisationnels									
	Engagement organisationnel		Orientation entrepreneuriale (V18_f1) : les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie		Orientation entrepreneuriale (V18_f2) : les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité.		Rentabilité économique		Rentabilité financière	
Variables de contrôle	**Modèle 7**		**Modèle 8**		**Modèle 9**		**Modèle 10**		**Modèle 11**	
Tranche d'âge 1 (moins de 40 ans)	,150	,108	-,115	-,073	,065	-,009	-,072	-,123	-,041	-,053
Tranche d'âge 2 (entre 40 et 45 ans)	-,054	-,055	-,237	-,214	-,266*	-,258	-,213	-,077	-,197	-,047
Tranche d'âge 3 (entre 45 et 50 ans)	,007	,010	-,261	-,321	,015	-,143	-,196	-,190	-,198	-,110
Tranche d'âge 4 (entre 50 et 55 ans)	,083		-,035	-,120	-,098	-,240	-,070	-,124	-,017	-,026
Tranche d'âge 5 (entre 55 et 60 ans)	,111	,146	-,064	,014	-,261	-,391*	-,017	,129	,013	,232
Bac+4 et plus		,014	,118	,200	,022	,043	,146	,191	,120	,097
Chef d'entreprise	-,083		-,009		,420**			,203		,111
Chef d'entreprise retraité		-,103		-,158		-,320	,091	,189	,134	,226
Dirigeant salarié d'une entreprise	,166	,128	-,113	-,131	,451**	,265	-,099		-,046	
Dirigeant salarié retraité	-,017	-,027	,179	,278*	,088	-,096	-,010	,240	,034	,315*
Cadre d'une entreprise	,109	,055	,175	,185	,390**	,044	,211*	,235	,269**	,282**
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	-,047	,015	,241**	,283*	,026	,080	,171	,251*	,210*	,343**
Variables Indépendantes										
Changement des attitudes		,024		-,027		,056		-,053		-,050
Changement de disposition de motivation en accompagnement		,550***		,381**		-,301		,375**		,452**
Évolution de l'auto-efficacité en accompagnement		,068		,100		-,111		,075		-,019
Évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs		-,005		-,179		,333*		,059		,091
Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		-,187		-,416**		,043		-,454***		-,367**
Résultats de connaissances (V6_f2) : connaissances générales		,084		-,335**		-,097		-,281*		-,284*
Résultats basés sur les capacités facteur1 (V7_f1) : savoir-faire général		,301*		,312*		-,134		,264		,140
Résultats basés sur les capacités facteur2 (V7_f2) : savoir-faire spécifique au porteur et à son projet		-,217		,123		,000		,037		,042
R^2	,103	,440	,235	,487	,198	,302	,185	,404	,225	,445
F	,845	2,152**	1,894*	2,000**	1,529	,912	1,655*	1,749*	2,088**	2,025**

2.2.1.1. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements individuels (H4.1)

2.2.1.1.1. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur le changement des comportements individuels

Nous avons effectué quatre régressions linéaires multiples pour tester l'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur chacun des quatre facteurs mesurant le changement des comportements individuels (V15_f1, V15_f2, V15_f3, V15_f4). Pour chaque modèle de régression, nous avons introduit, dans une première estimation, toutes les variables de contrôle, citées précédemment ; à savoir : tranche d'âge (6 catégories), niveau d'étude (2 catégories), statut professionnel (9 catégories) et l'existence d'expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial et, dans une deuxième estimation, les variables indépendantes, à savoir, les résultats d'apprentissage expérientiel.

D'après une première estimation, le premier modèle de régression linéaire multiple explicatif du premier facteur des changements des comportements individuels en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (le coefficient de régression (F) des variables de contrôle F=0,631, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur le sens de l'orientation et développement personnel des accompagnateurs. Dans une deuxième estimation, nous avons introduit les variables indépendantes relatives à la mesure des résultats d'apprentissage expérientiel à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités. Les résultats du premier modèle de régression linéaire multiple explicatif du premier facteur des changements des comportements individuels (V15_f1) en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel montrent que ce modèle est statistiquement non significatif (F=0.815, p>0.10). Les résultats d'apprentissage n'ont, donc, aucun effet sur le premier facteur du changement des comportements individuels : le sens de l'orientation et développement personnel des accompagnateurs.

D'après une première estimation, le deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif du deuxième facteur des changements des comportements individuels (V15_f2) en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (F=1,332, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur la prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement chez les accompagnateurs. Dans une deuxième estimation, les résultats du deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif du deuxième facteur des changements des comportements individuels en fonction des résultats d'apprentissage

expérientiel montrent que ce modèle est statistiquement non significatif (F=1,264, p>0.10). Nous pouvons, donc, déduire que les résultats d'apprentissage n'ont, donc, aucun effet sur le deuxième facteur du changement des comportements individuels : la prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement.

Dans une première estimation, le troisième modèle de régression linéaire multiple explicatif du troisième facteur des changements des comportements individuels (V15_f3) en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif (F=2,126, p<0.05). Il explique 23,5% de la variance de la variable : autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi. L'analyse des coefficients montre, en plus, que les coefficients des variables : tranche d'âge 1 (moins de 40 ans) (β=-0.292, p<0.05), tranche d'âge 2 (entre 40 ans et 45 ans) (β=-0.320, p<0.05) et chef d'entreprise (β=-0.284, p<0.10) sont négativement significatifs. Nous pouvons, donc, conclure que l'âge moins de 45 ans et le statut professionnel de chef d'entreprise ont un effet négatif sur le troisième facteur des changements des comportements individuels : autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et la maitrise de soi. Dans une deuxième estimation, les résultats du troisième modèle de régression linéaire multiple explicatif du troisième facteur des changements des comportements individuels en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel montrent que ce modèle est statistiquement très significatif (F=2,499, p<0.01). Il explique 50,3% de la variance de la variable : autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi. L'analyse des coefficients montre, en plus, que les coefficients des variables : connaissances spécifiques (β=0.394, p<0.05) et connaissances générales (β=0.255, p<0.10) sont positivement significatifs alors que le coefficient de changement des attitudes (β=-0.308, p<0.05) est négativement significatif. Nous pouvons donc conclure que les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement de connaissances (spécifiques et générales) ont un impact positif sur le développement par l'accompagnateur de l'autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et la maitrise de soi alors que le changement de leurs attitudes affecte négativement leur autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et leur maitrise de soi.

Dans une première estimation, le quatrième modèle de régression linéaire multiple explicatif du quatrième facteur des changements des comportements individuels (V15_f4) en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif (F=2,494, p<0.05). Il explique 26,5% de la variance de la variable : les comportements d'expérimentation et capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient de la variable : expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial

(β=0.412, p=0) est positivement très significatif. Nous pouvons donc conclure que l'expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial a un effet positif sur les comportements d'expérimentation des accompagnateurs et leurs capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances. Dans une deuxième estimation, les résultats du quatrième modèle de régression linéaire multiple explicatif du quatrième facteur des changements des comportements individuels en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel montrent que ce modèle est statistiquement significatif (F=1,952, p<0.05). Il explique 44,1% de la variance de la variable : les comportements d'expérimentation et capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances. L'analyse des coefficients montre, cependant, qu'aucun coefficient n'est significatif. Nous pouvons donc conclure que les résultats d'apprentissage expérientiel n'ont aucun effet sur les comportements d'expérimentation des accompagnateurs et leurs capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances.

2.2.1.1.2. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur le changement ou évolution des postures d'accompagnement

Nous avons testé l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs sur le changement ou évolution des postures d'accompagnement en appliquant deux méthodes : la régression logistique et l'analyse discriminante**.**

Rappelons que le concept du changement des postures d'accompagnement est mesuré par deux variables. La première variable : « l'évolution de la posture d'accompagnement » est de nature qualitative dichotomique (réponse par : oui ou non). La deuxième variable : « le sens de l'évolution de la posture d'accompagnement » : est de nature nominale à 6 modalités. Dans ce cas, nous avons utilisé deux méthodes différentes. Une régression logistique pour tester l'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur la variable dichotomique et une analyse discriminante pour tester l'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur la variable nominale multidimensionnelle.

Concernant les résultats de la régression logistique (voir tableau ci-dessous), dans une première estimation, le modèle de régression logistique de l'évolution de la posture d'accompagnement en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (P=1.83). Nous pouvons déduire que les variables de contrôle n'ont aucun effet sur la perception par l'accompagnateur de l'évolution de sa posture d'accompagnement. Dans une deuxième estimation, le modèle de régression est significatif au seuil de 10% de risque d'erreur (p=0,055<0,10). Dans ce modèle, c'est seulement le deuxième facteur des résultats

de connaissances parmi les résultats d'apprentissage d'accompagnement qui a un impact positif sur le changement ou évolution des postures d'accompagnement puisque le coefficient attribué à ces résultats est significatif et de signe positif (B=0,649, p=0,016). Nous pouvons donc déduire que les connaissances générales sur l'entrepreneuriat et l'accompagnement entrepreneurial ont un impact positif sur l'évolution dans le temps des postures d'accompagnement des accompagnateurs.

Tableau 66: Résultats des régressions linéaires relatives à la relation entre les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et l'évolution de leurs postures d'accompagnement

Régression Logistique	**Variable dépendante** Évolution des postures d'accompagnement	
Variables de contrôle	**Modèle 5**	
Tranche d'âge 1	-21,149	-20,604
Tranche d'âge 2	,345	,256
Tranche d'âge 3	,742	1,058
Tranche d'âge 4	,864	1,143
Tranche d'âge 5	-,428	,645
Moins de Bac+3	,217	,194
Chef d'entreprise	-,665	-2,010
Chef d'entreprise retraité	-1,333	-1,123
Dirigeant salarié d'une entreprise	-,332	-1,170
Dirigeant salarié retraité	-,366	-,972
RE est la première expérience en accompagnement entrepreneurial	,677	1,136
Variables Indépendantes		
Changement des attitudes		-,346
Changement de disposition de motivation en accompagnement		-,227
Évolution de l'auto-efficacité en accompagnement		-,444
Évolution de l'acceptation des objectifs par les accompagnateurs		,366
Résultats de connaissances (V6_f1) : connaissances spécifiques		-,082
Résultats de connaissances (V6_f2) : connaissances générales		,649**
Résultats basés sur les capacités facteur1 (V7_f1) (savoir-faire général		,004
Résultats basés sur les capacités facteur2 (V7_f2) (savoir-faire spécifique au porteur et à son projet		,106
Significativité	**1.83**	**0,055**

*****p = 0.000 ; ***p<0.01 ; **p<0.05 ; *p<0.10*

La méthode de l'analyse discriminante nous a fait sortir un modèle significatif au seuil de risque d'erreur de 1%. Les résultats montrent alors que le statut professionnel des accompagnateurs cadres d'une entreprise a un impact sur le sens de l'évolution de leurs postures d'accompagnement avec une significativité de p= 0.002. L'analyse des tests d'égalité des moyennes montre qu'il y'a une différence de moyenne entre les six postures pour un accompagnateur cadre d'une entreprise. La plus grande moyenne du statut professionnel des accompagnateurs cadres d'une entreprise (M=0.5) est attribuée au deuxième sens d'évolution des postures d'accompagnement, à savoir ; évolution d'une posture (position) axée sur le porteur de projet à une posture axée sur le projet lui-même.

2.2.1.2. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'évolution de leurs comportements organisationnels (H4.2)

2.2.1.2.1. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'engagement organisationnel de l'accompagnateur

D'après une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (F=0,845, p>0.10). Les variables de contrôle n'ont, donc, aucun effet sur l'engagement organisationnel des accompagnateurs. Dans une deuxième estimation, nous avons introduit les variables indépendantes relatives à la mesure des résultats d'apprentissage expérientiel à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités. Les résultats du modèle de régression linéaire multiple explicatif l'engagement organisationnel de l'accompagnateur en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel montrent que ce modèle est statistiquement significatif (F=2,152, p<0.05). Il explique 44% de la variance de la variable : engagement organisationnel de l'accompagnateur. L'analyse des coefficients montre, en plus, que le coefficient du changement de disposition de motivation en accompagnement (β=0.550, p<0.01) et du premier facteur des résultats basés sur les capacités: savoir-faire général (β=0.301, p<0.10) sont positivement significatifs. Nous pouvons donc conclure que les résultats affectifs et, plus précisément, le changement de disposition de motivation en accompagnement ainsi que les résultats d'apprentissage expérientiel en termes de développement du savoir-faire général, ont un effet positif sur l'engagement organisationnel de l'accompagnateur.

2.2.1.2.2. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur l'orientation entrepreneuriale de leur entreprise

Nous avons effectué deux régressions linéaires multiples pour tester l'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur chacun des deux facteurs mesurant l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur (V18_f1 et V18_f2). Pour chaque modèle de régression, nous avons introduit, dans une première estimation, toutes les variables de contrôle et, dans une deuxième estimation, les variables indépendantes mesurant les résultats d'apprentissage expérientiel.

Dans une première estimation, le premier modèle de régression linéaire multiple explicatif du premier facteur de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif (F=1,894, p<0.10). Il

explique 23.5% de la variance de la variable : les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable de l'expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial (β=0.241, $p<0.05$) est positivement significatif. Nous pouvons donc conclure que l'expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial a un effet positif sur les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie dans l'entreprise de l'accompagnateur chef d'entreprise. Dans une deuxième estimation, le premier modèle de régression linéaire multiple explicatif du premier facteur de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel est statistiquement significatif (F=2,000, $p<0.05$). Il explique 48.7% de la variance de la variable : les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie. L'analyse des coefficients montre que les coefficients des variables : changement de disposition de motivation en accompagnement (β=0.381, $p<0.05$) et le développement de savoir-faire général (β=0.312, $p<0.10$) sont positivement significatifs alors que ceux des variables : développement des connaissances spécifiques (β=-0.416, $p<0.05$) et développement des connaissances générales (β=-0.335, $p<0.05$) sont négativement significatifs. Nous pouvons donc conclure que le changement de disposition de motivation en accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs ont un effet positif sur les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de leur entreprise alors que le développement de leurs connaissances (spécifiques et générales) a, plutôt, un effet négatif sur les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de leur entreprise.

Dans une première estimation, le deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif du deuxième facteur de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur en fonction des variables de contrôle est statistiquement non significatif (F=1,529, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que les variables de contrôle n'ont aucun effet sur les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur. Dans une deuxième estimation, le deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif du deuxième facteur de l'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel est statistiquement non significatif (F=0.912, $p>0.10$). Nous pouvons donc conclure que les résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur n'ont aucun effet sur les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de son entreprise.

2.2.1.2.3. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur la rentabilité économique de leur entreprise

Dans une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif de la rentabilité économique en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif (F=1,655, p<0.10). Il explique 18.5% de la variance de la variable : la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable : cadre d'une entreprise (β=0.211, p<0.10) est positivement significatif. Nous pouvons, donc, conclure que le statut professionnel de l'accompagnateur cadre d'une entreprise a un effet positif sur la rentabilité économique de l'entreprise. Dans une deuxième estimation, le deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif la rentabilité économique en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel est statistiquement significatif (F=1,749, p<0.10). Il explique 40,4% de la variance de la variable : la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement (β=0.375, p<0.05) est positivement significatif alors que ceux des deux variables connaissances spécifiques (β=-0.454, p<0.01) et connaissances générales (β=-0.281, p<0.10) sont négativement significatifs. Nous pouvons conclure que le changement de disposition de motivation en accompagnement a un impact positif sur la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur alors que le développement des connaissances spécifiques et générales a un impact négatif sur le la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur.

2.2.1.2.4. L'impact des résultats d'apprentissage des accompagnateurs sur la rentabilité financière de leur entreprise

Dans une première estimation, le modèle de régression linéaire multiple explicatif de la rentabilité financière en fonction des variables de contrôle est statistiquement significatif (F=2,088, p<0.05). Il explique 22.5% de la variance de la variable : la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur. L'analyse des coefficients montre que le coefficient des variables : cadre d'une entreprise (β=0.211, p<0.05) et expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial (β=0.210, p<0.10) sont positivement significatifs. Nous pouvons, donc, conclure que le statut professionnel de l'accompagnateur cadre d'une entreprise ainsi que l'existence d'une expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial ont un effet positif sur la rentabilité financière de l'entreprise. Dans une deuxième estimation, le deuxième modèle de régression linéaire multiple explicatif la

rentabilité financière en fonction des résultats d'apprentissage expérientiel est statistiquement significatif ($F=2,025$, $p<0.05$). Il explique 44,5% de la variance de la variable : la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur. L'analyse des coefficients montre que le coefficient de la variable : changement de disposition de motivation en accompagnement ($\beta=0.452$, $p<0.05$) est positivement significatif alors que ceux des deux variables connaissances spécifiques ($\beta=-0.367$, $p<0.05$) et connaissances générales ($\beta=-0.284$, $p<0.10$) sont négativement significatifs. Nous pouvons conclure que le changement de disposition de motivation en accompagnement a un impact positif sur la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur alors que le développement des connaissances spécifiques et générales a un impact négatif sur le la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur.

Conclusion de chapitre

Globalement, les résultats de ce chapitre nous ont permis de valider certaines hypothèses de cette recherche. D'autres restent encore invalides et constituent tout de même un résultat intéressant qui suscite de nouvelles et plus amples perspectives d'investigation afin d'éclairer le champs de l'entrepreneuriat et, plus particulièrement, l'accompagnement entrepreneurial. Le recours aux techniques de régression simple ou multiple, de régression logistique ou encore de l'analyse discriminante comme méthodes d'analyse des données nous a facilité la mise à jour des déterminants ou facteurs explicatifs des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs en termes de développement de leurs attitudes, connaissances et capacités. Nos résultats s'étalent aussi à l'explication de développements de certains comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur suite à son apprentissage expérientiel.

Les expériences d'accompagnement entrepreneurial, mesurées d'une manière quantitative, à travers l'accumulation des nombres et profils des porteurs et des projets accompagnés, et surtout d'une manière qualitative, à travers la perception de la qualité de l'expérience et de la relation professionnelle d'accompagnement, représentent l'une des principales variables explicatives des trois niveaux d'apprentissage expérientiel tels que décrits par Kraiger & alliés, (1993). Plus que la quantité, c'est la qualité et la perception qu'ont les accompagnateurs de la richesse de leurs expériences et du caractère communicationnel et ouvert de leurs relations d'accompagnement qui détermine leurs résultats d'apprentissage expérientiel. Mesurées sur l'échantillon des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre et combinées avec certaines caractéristiques clés de l'apprentissage expérientiel, ces expériences

d'accompagnement, actuelles ou vécues antérieurement, semblent être pertinentes pour expliquer le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être des accompagnateurs dans la plupart des associations Réseau Entreprendre en France.

Confronté à la réalité, notre modèle conceptuel de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur engagé dans les relations d'accompagnement dans Réseau Entreprendre, semble conforter le cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb, (1983) et apporter un appui empirique et pratique aux travaux de recherche antérieurs dans le domaine de l'éducation et de l'entrepreneuriat. Si certains résultats d'apprentissage et comportements individuels et organisationnels ont pu être expliqués tels que ; l'autoréflexion de l'accompagnateur sur les pratiques d'accompagnement et la maitrise de soi, les comportements d'expérimentation et les capacités individuelles de l'accompagnateur à créer de nouvelles connaissances, d'autres comportements n'ont pas pu être expérimentés par notre recherche, tels que ; le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur ou encore la prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement ainsi que les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de son entreprise. Même si certains résultats restent abstraits, nous pouvons, tout de même conclure que le développement des savoirs, savoir-faire et savoir être des accompagnateurs, dans notre étude, résulte bien d'une expertise et d'un professionnalisme poussé et surtout d'une perception positive de leurs expériences professionnelles. Un certain nombre de caractéristiques individuelles, telles que le style d'apprentissage, la posture d'accompagnement, l'engagement et la motivation des accompagnateurs, leur réflexivité et capacité d'adaptation semblent être modérateurs de la relation entre leurs expériences d'accompagnement et les résultats de leur apprentissage expérientiel.

Nous tacherons au cours du chapitre suivant de capitaliser et réunir tous les résultats de notre recherche afin d'en donner un aperçu général et détaillé et de pouvoir en discuter les principaux chiffres.

Chapitre 6 : La Discussion des Résultats

Introduction

Rappelons que notre objectif de la recherche est de contribuer à une meilleure compréhension du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans les structures d'accompagnement post-création et, notamment, dans Réseau Entreprendre. A travers notre modèle conceptuel, nous souhaitons tester l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur les résultats d'apprentissage expérientiel et les changements de comportements individuels et organisationnels de l'accompagnateur.

En se basant sur la revue de la littérature sur l'accompagnement entrepreneurial et, notamment, sur l'importance de la prise en compte de l'acteur professionnel, ou l'accompagnateur, dans l'amélioration de la qualité d'accompagnement [Messeghem, Naro & Sammut (2010) ; Granger (2000) ; Cullière (2004) ; Cuzin & Fayolle, (2006) ; Vanderstraeten & Matthyssens (2010)] et l'urgence que représente la remise en question de son rôle dans le processus d'accompagnement (Leger-Jarniou, 2009), nous avons adopté une approche basée sur la théorie d'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984). Cette théorie nous a permis d'étudier le rôle des expériences d'accompagnement sur la dynamique d'apprentissage des accompagnateurs tout en prenant en considération certaines caractéristiques jugées indispensables au processus d'apprentissage. En effet, la théorie d'apprentissage nous a permis d'observer de plus près l'accompagnateur dans son contexte professionnel au sein du Réseau Entreprendre et dans ses rapports avec les lauréats (entrepreneurs naissants). C'est dans le cadre de ces interactions et les allers-retours entre conceptualisations et expérimentations que se constitue la trajectoire expérientielle et le professionnalisme des accompagnateurs ; signe d'un savoir, savoir faire et savoir-être acquis.

Orientés par les principes fondateurs de la théorie d'apprentissage expérientiel, nous avons reconstitué les différentes phases du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre au sein duquel les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités se développent, dans un premier temps, grâce aux expériences d'accompagnement entrepreneurial et aux caractéristiques individuelles déjà précitées des accompagnateurs. Dans un deuxième temps, ce sont les

comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs qui changent et qui évoluent.

Le test du modèle conceptuel de notre recherche nous a permis de repartir nos résultats sur deux temps. Nous discutons successivement les résultats de notre recherche se rapportant aux déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs puis, dans un deuxième temps, les déterminants des changements ou évolutions de leurs comportements individuels et organisationnels.

1.1. Les déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

Rappelons qu'à ce niveau d'analyse, notre discussion se rapporte aux résultats des tests de l'effet direct des expériences d'accompagnement entrepreneurial (H1) ainsi que l'effet direct (H3) et modérateur (H2) des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur les résultats d'apprentissage expérientiel comme le montre le schéma ci-dessous :

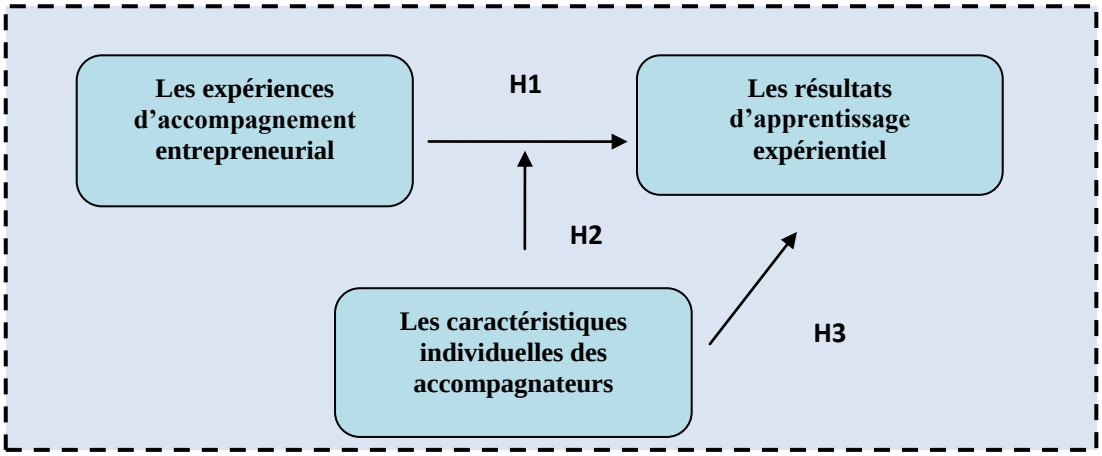


Figure 36: les déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

Pris dans leur ensemble, nos résultats confirment la légitimité du choix des expériences d'accompagnement entrepreneurial et les caractéristiques individuelles comme déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. Ces deux variables principales de notre modèle affectent, donc, significativement les résultats d'apprentissage des accompagnateurs en plus, les caractéristiques individuelles des accompagnateurs confirment leur rôle modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel. Nous présentons, en détail, les discussions de ces résultats.

1.1.1. Les expériences d'accompagnement entrepreneurial

Les résultats de test de la première hypothèse principale de notre modèle conceptuel mettent, globalement, en avant l'impact significatif des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. Ce résultat confirme l'importance du rôle de l'expérience dans le processus d'apprentissage selon les écrits de Dewey, Piaget, Lewin, Kolb, Argyris et Rogers et, plus particulièrement, dans le domaine entrepreneurial (Collins & Moore, 1970; Deakins & Freel, 1998; Minniti & Bygrave, 2001; Reuber & Fischer, 1993; Sarasvathy, 2001 ; Sullivan, 2000). Nous pouvons confirmer alors que les expériences d'accompagnement entrepreneurial affectent significativement les résultats d'apprentissage des accompagnateurs.

Regardons, de plus prés, l'impact de chacune des dimensions des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage des accompagnateurs. Ces dimensions sont aussi bien quantitatives, à savoir ; l'accumulation des expériences d'accompagnement mesurée par le nombre totale des personnes accompagnées et le niveau de variété des expériences d'accompagnement, que qualitative : la perception de la qualité des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs et leur perception de la qualité de leur relation d'accompagnement entrepreneurial.

1.1.1.1. L'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial

La variable de l'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial est l'une des mesures quantitatives des expériences d'accompagnement. Elle a été mesurée par le nombre total ou cumulé de personnes accompagnées dans et hors Réseau Entreprendre. Nos résultats montrent que cette variable n'a pas d'impact significatif sur les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur à travers le changement de ses attitudes, le changement de disposition de sa motivation, l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement. Nous remarquons, également, que l'accumulation des expériences d'accompagnement chez les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'explique pas les résultats de leur apprentissage expérientiel au niveau de développement de savoir-faire général ni de son savoir-faire spécifique. Le seul impact positif et significatif de l'accumulation des expériences d'accompagnement entrepreneurial a été enregistré au niveau cognitif à travers le développement des connaissances générales de l'accompagnateur sur les spécificités du monde de l'entreprise et de la PME, sur les acteurs de l'accompagnement

entrepreneurial et les secteurs d'activité. Même si ce résultat confirme les propos de Nonaka & Takeuchi, (1995) ; Patel, Arocha & Kaufman, (1999) ; Dewey, (1938), Lewin (1951) ; Kolb, (1984) qui ont démontré l'importance de l'accumulation des expériences dans la production des connaissances tacites des individus, il est, cependant, surprenant que la quantité des expériences d'accompagnement vécues par les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'affecte pas les résultats affectifs et les résultats basés sur les capacités.

Une interprétation possible de ce résultat peut résider dans la faible quantité de personnes accompagnées par l'accompagnateur. En effet, les résultats de l'enquête de satisfaction réalisée par Réseau Entreprendre lui-même en mois septembre 2011 montre que près de la moitié des accompagnateurs déclare n'avoir accompagné qu'un seul lauréat (47%) depuis l'intégration au Réseau Entreprendre. Ce qui explique que ces accompagnateurs n'ont pas vu leurs attitudes (savoir-être), leur niveau de motivation et leur niveau de savoir-faire changer en fonction des expériences vécues.

1.1.1.2. Le niveau de variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial

La variable du niveau de variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial est la deuxième mesure quantitative de notre variable principale des expériences d'accompagnement. L'analyse en composante principale appliquée sur cette mesure a fait ressortir trois facteurs. Nous en présentons successivement les principaux résultats dans le développement qui suit.

1.1.1.2.1. La variété des expériences d'accompagnement

Ce premier facteur est relatif à la mesure de la variété des âges et des profils des personnes accompagnées ainsi que la variété des secteurs d'activités et des degrés d'innovation des projets accompagnés. Nos résultats montrent que ce premier facteur n'a pas d'impact significatif ni sur les changements des attitudes de l'accompagnateur ni sur le changement de sa disposition de motivation ni sur le développement de ses connaissances et de ses capacités. Le seul impact positif et significatif de la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial a été enregistré sur l'évolution de l'auto efficacité des accompagnateurs. Cependant, les résultats montrent que ce facteur agit négativement sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

S'il est admis dans la littérature que l'accumulation et la diversification des expériences dans tout domaine pourraient améliorer le niveau d'apprentissage des individus (Nonaka, 1994), leur niveau de connaissances et leur sentiment d'efficacité et de performance ainsi que la formation de leurs attitudes, leurs désirs et leurs objectifs (Dewey, 1938), notamment, dans le domaine d'accompagnement entrepreneurial (Verzat & Gaujard, 2009 ; Cuzin & Fayolle, 2004 ; Bruyat, 1993), notre recherche ne démontre aucun impact entre la variété des expériences d'accompagnement et les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs. A notre sens, ce résultat peut être expliqué par la nature monotone et répétitive des expériences vécues par les accompagnateurs. Le nombre réduit de personnes accompagnées peut, également, y jouer un rôle déterminant. L'absence d'expériences nouvelles et enrichissantes aura tendance, au fil de temps, à réduire le niveau de créativité des accompagnateurs et de formation de nouvelles connaissances ce qui explique l'impact négatif que subit leur acceptation des objectifs d'accompagnement. L'accompagnateur, au sens de Kolb, se retrouve donc, « *non pas, avec tant d'années d'expérience mais, plutôt, avec une année d'expérience répétée tant de fois* ».

1.1.1.2.2. L'accompagnement psychologique

Le deuxième facteur de la mesure de niveau de variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial est relatif à l'accompagnement psychologique. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, cette forme nous renvoi à un accompagnement destiné à répondre à un besoin qui porte sur le porteur de projet plus que celui de son projet (Cuzin & Fayolle, 2004). Le rôle de l'accompagnateur est de coacher le porteur de projet novice afin de faire face à ses enjeux personnels et managériaux.

Nos résultats montrent que cette forme d'accompagnement n'a aucun impact sur le changement des attitudes, l'évolution de l'auto-efficacité, les résultats de connaissances et le développement de savoir-faire spécifique de l'accompagnateur. Cette forme agit, plutôt, positivement sur les résultats d'apprentissage basés sur les capacités de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre et plus particulièrement, sur le développement de son savoir-faire général relatif à son métier d'accompagnement. Cependant, nos résultats montrent que l'accompagnement psychologique agit négativement sur le changement de disposition de motivation et sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par les accompagnateurs.

Malgré le premier principe fondateur instauré par André Mulliez et relatif à l'importance et au privilège que réserve Réseau Entreprendre à l'Homme et à la promotion de son potentiel entrepreneurial, une des explications que nous pouvons avancer pour expliquer ce résultat est que les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre sont peu ou pas sensibilisés ni motivés par cette forme d'accompagnement entrepreneurial orientée vers la psychologie de l'entrepreneur et au travail de coaching pour le développement personnel du lauréat. Nous pouvons, également, expliquer ce résultat par le manque de diversité des profils des personnes accompagnées précédemment évoqué. Il se peut, encore, que le rôle des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre consiste plus à réaliser les objectifs de l'association en termes de développement des projets accompagnés plus que le développement personnel des porteurs de projet eux-mêmes. D'ailleurs, ce résultat a été confirmé par l'étude de satisfaction réalisée par Réseau Entreprendre en 2011 qui indique qu'aux yeux de la majorité des lauréats représentant 79%, le principal impact de l'accompagnement touche leur projet et consiste en l'aide à la décision. Cette même enquête, révèle que seulement 31% des lauréats pense que le rôle de leur accompagnateur est d'abord de les soutenir et de les appuyer moralement.

1.1.1.2.3. L'accompagnement technique

Ce troisième et dernier facteur de mesure du niveau de la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial nous renvoie vers l'accompagnement technique. Cette forme d'accompagnement, telle que décrite par Cuzin & Fayolle, (2004), est centrée sur le projet de création lui-même et est orientée vers les questions techniques de types financières, juridiques, commerciales etc. A ce niveau, l'accompagnateur a pour rôle d'apporter son expertise technique pour aider le porteur de projet à résoudre les problèmes rencontrés.

Nos résultats de la recherche montrent que cette forme d'accompagnement n'a aucun impact direct sur les trois niveaux de résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités. Ce résultat de non amélioration du niveau de savoir, de savoir-être et de savoir-faire des accompagnateurs peut être expliqué par l'absence de variété et de diversité des projets d'entreprise accompagnés, précédemment évoquée, en termes de secteurs d'activité et de degré d'innovation. Les accompagnateurs suivent, au fil du temps, des projets répétitifs et similaires nécessitants, à peu près, le même niveau d'expertise technique, les mêmes connaissances et compétences et qui ne stimulent pas, forcement, de nouveaux acquis en termes d'attitudes et de motivations des accompagnateurs.

1.1.1.3. La qualité perçue des expériences d'accompagnement entrepreneurial

La variable de la qualité perçue des expériences d'accompagnement entrepreneurial est l'une des mesures qualitatives des expériences d'accompagnement. Elle représente une évaluation et une perception personnelle de la qualité enrichissante et formatrice des expériences d'accompagnement. Une expérience professionnelle de haute qualité est une expérience créatrice de nouvelles connaissances professionnelles.

Conformément aux propos de Nonaka, (1994) ; Minniti & Bygrave, (2001) et L'hotellier, 2001), nos résultats montrent que la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial a un impact positif, aussi bien, sur le niveau affectif, le niveau de connaissances que le niveau de capacités des résultats d'apprentissage expérientiel. En effet, même si aucun impact de cette variable n'a été enregistré sur le développement des connaissances générales des accompagnateurs, notre étude montre qu'une perception positive de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences professionnelles en accompagnement entrepreneurial agit positivement sur le changement de ses attitudes, le changement de disposition de sa motivation, l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial, l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement, le développement de ses connaissances spécifiques sur les PME et le développement de son savoir-faire général et spécifique au porteur et à son projet. Ce résultat montre que, plus que la quantité, c'est la qualité des expériences qui est prise en compte dans l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

1.1.1.4. La qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial

La qualité perçue de la relation d'accompagnement entrepreneurial constitue la deuxième mesure qualitative des expériences d'accompagnement. Dans cette mesure, seront évalués la perception de l'accompagnateur de la quantité de partage des informations confidentielles avec le lauréat, l'ouverture de la communication dans cette relation, le maintien d'une relation à long terme avec le lauréat et son entreprise et, enfin, le degré de satisfaction de l'accompagnateur à l'égard de la relation d'accompagnement (Lages & alliés, 2005).

Même si nos résultats de la recherche ne montrent aucun effet entre la perception de l'accompagnateur de la qualité de sa relation d'accompagnement et le changement de ses attitudes ni le développement de ses connaissances et de ses capacités, ils révèlent, tout de

même, que la perception de l'accompagnateur de la qualité de se relation d'accompagnement avec le lauréat, en termes de confiance réciproque, de communication et de coopération, agit positivement sur les résultats affectifs de son apprentissage expérientiel et notamment, sur le changement de disposition de sa motivation, l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement. Ces résultats concordent avec les propos de Allen & Eby, (2008) ; Poteat & alliés, (2009) ou encore, Wanberg & alliés, (2003) qui mettent en exergue l'importance de la nature de la relation d'accompagnement qui se développe entre un accompagnateur et un accompagné tout comme la confiance qui doit caractériser la relation entre ces deux protagonistes (Kram, 1985 ; Rempel & Holmes, 1986). Dans le cadre de notre recherche, l'amélioration qu'apporte cette perception positive de la relation d'accompagnement se limite, malheureusement, à enrichir le rapport entre l'accompagnateur et son lauréat (le savoir-être) et non l'accompagnateur à soi-même (le savoir et le savoir-faire).

1.1.2. Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs

A ce niveau, nous présentons les discussions des résultats relatifs aux tests de la deuxième et troisième hypothèse. Ces deux hypothèses supposent, respectivement, l'existence d'un effet modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de leur apprentissage expérientiel et d'un effet direct de ces caractéristiques sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs.

Pour ce faire, nous avons recensé un nombre de caractéristiques de la littérature sur la théorie d'apprentissage expérientiel. Ces caractéristiques nous semblent être indispensables pour le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être des accompagnateurs dans un processus d'apprentissage. Il s'agit du style d'apprentissage de l'accompagnateur, sa posture ou son positionnement d'accompagnement, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations d'accompagnement entrepreneurial, son caractère réflexif et autocritique, son processus d'assimilation et d'accommodation (processus d'adaptation) et sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles dans son domaine d'expertise.

1.1.2.1. Les styles d'apprentissage expérientiel

Le style d'apprentissage expérientiel est la première caractéristique individuelle de l'accompagnateur traitée dans notre étude. Un style d'apprentissage reflète la façon d'apprendre par rapport aux idées et aux situations quotidiennes, c'est-à-dire, la façon qu'un individu a tendance à privilégier lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage (Kolb, 1984). L'analyse en composante principale appliquée sur cette variable nous a fait ressortir trois facteurs. Le premier facteur rappelle les particularités du style d'apprentissage assimilateur. Le deuxième facteur correspond à l'expérimentation active en tant que l'une des deux façons de transformer les expériences d'accompagnement entrepreneurial. Le troisième facteur correspond à l'expérience concrète en tant que l'une des deux façons d'appréhender les expériences d'accompagnement entrepreneurial (Kolb, 1984).

1.1.2.1.1. Le style d'apprentissage assimilateur

Rappelons que le style assimilateur (le chercheur) est orienté vers l'observation réfléchie, comme façon de transformer les expériences, et la conceptualisation abstraite, comme façon d'appréhender les expériences. Un accompagnateur qui adopte un style d'apprentissage assimilateur est, forcement, un professionnel qui assimile ses expériences d'accompagnement entrepreneurial par des informations théoriques et par des modèles. Il est, donc, orienté vers des idées et des concepts abstraits plus que les relations et les actions qu'elles engagent. Son champ de recherche se concentre sur l'explication de tout ce qui l'entoure grâce à l'appui des analyses.

Nos résultats montrent que les accompagnateurs ayant un style d'apprentissage assimilateur ont plus tendance à développer les résultats affectifs et, précisément, à connaitre un changement de disposition de leur motivation suite à leur apprentissage expérientiel. Ce résultat va dans le même sens que la déclaration de Boyatzis & alliés, (1995) selon qui, les styles d'apprentissage intègrent des stratégies affectives permettant de modifier le savoir-être des individus. Ces mêmes résultats ne révèlent, cependant, aucun effet direct du style d'apprentissage assimilateur sur les autres résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur, notamment, le changement des attitudes des accompagnateurs, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement, ni sur les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités.

En plus, l'analyse de l'effet modérateur de cette variable montre que le style d'apprentissage assimilateur a un effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, plus précisément, le développement de leurs connaissances générales.

Conformément aux travaux de Kolb, (1984) ; Anderson (1993) ; Armstrong & Mahmud (2004) ; Wagner & Sternberg, (1987) ; Chou & Wangle (2000) et Sadler-Smith (1996), le style d'apprentissage, en général, et le style d'apprentissage assimilateur, en particulier, représente ici une partie du style cognitif de l'accompagnateur qui lui permet d'utiliser les informations dans son environnement d'apprentissage afin d'acquérir des connaissances. A notre sens, l'absence de l'effet modérateur de ce style sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes et le savoir-faire des accompagnateurs est surtout expliquée par les particularités de ce style qui privilégie un travail d'apprentissage du professionnel fondé sur une compréhension purement intellectuelle et abstraite des situations et des problèmes techniques plus qu'une confrontation réelle entre les deux protagonistes dans le cadre des situations vivantes qui engagent des interactions interpersonnelles et relationnelles. Ce style d'apprentissage crée en quelque sorte une certaine distance entre l'accompagnateur et l'accompagné qui n'influence, forcement pas, le développement du savoir-être et du savoir-faire du professionnel dans le cadre de la relation d'accompagnement entrepreneurial.

1.1.2.1.2. L'Expérimentation Active

L'accompagnateur peut recourir à l'expérimentation active pour mettre en pratique et transformer ses expériences professionnelles en connaissances utiles. Cette façon lui permet, bien évidemment, de vérifier en permanence l'efficacité et l'utilité, aussi bien, de ses concepts et de son répertoire de connaissances théoriques que de ses expériences concrètes et de ses connaissances pratiques.

Les résultats de notre recherche montrent que le recours des accompagnateurs à l'expérimentation active comme moyen de transformer leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial n'a pas d'impact direct sur les résultats affectifs ni les résultats de connaissances de leur apprentissage expérientiel. L'expérimentation active semble, en plus, avoir un impact négatif sur les résultats d'apprentissage basés sur les capacités et, plus précisément, le développement de savoir faire spécifique au porteur et à son projet. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'ont pas

forcement un esprit pratique leur permettant d'apprendre grâce à la mise en pratique de leurs idées dans des situations concrètes. En effet, c'est en se trouvant en interaction avec des environnements qui se complètent avec leurs propres styles d'apprentissage que les accompagnateurs atteignent des résultats d'apprentissage élevés (Dunn & Griggs, 2003). Or les accompagnateurs dans réseau Entreprendre semblent privilégier l'observation réfléchie des actions et des réactions de leur entourage (Kraut, 1976). Ils recourent aux analyses des faits et apprennent tout en écoutant et observant afin de recueillir les données pour comprendre la situation. A ce niveau, nos résultats nous permettent encore d'affirmer que, pendant la phase d'accompagnement, les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ne prennent pas de risque. Ils s'appuient plutôt sur leurs expériences antérieures ou actuelles et mêmes celles des autres pour apprendre.

L'analyse de l'effet modérateur de cette variable montre que l'expérimentation active a un effet modérateur positif sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, plus précisément, le développement de leurs connaissances spécifiques.

Ce résultat nous semble logique, en effet, c'est à travers les expériences professionnelles et grâce à l'expérimentation active mise en œuvre au profit du porteur et de son projet, que l'accompagnateur a tendance à accorder de la valeur à la résolution des problèmes techniques mais, aussi, relationnels tout en mettant en pratique ses idées. Ce cycle n'influence pas, forcement, les résultats affectifs et les résultats de l'apprentissage expérientiel basés sur les capacités de l'accompagnateur au sein du Réseau Entreprendre mais enrichit et transforme, bien évidemment, ses expériences en connaissances sur les différents aspects de l'entreprise tels que ; l'aspect financier, juridique, humain.

1.1.2.1.3. L'Expérience Concrète

L'expérience concrète caractérise un accompagnateur de terrain qui aime l'action, la prise de décision et qui résout immédiatement les problèmes qu'il rencontre. Il apprend surtout par essai et par erreur tout en agissant plutôt qu'en réfléchissant.

Les résultats de notre enquête montrent que l'expérience concrète, en tant façon d'appréhender les expériences chez les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, n'a aucun impact direct sur le changement de leurs attitudes ni sur le changement de disposition de leur motivation, ni sur l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement ni

sur le développement de leurs capacités. Nos résultats révèlent, en plus, un impact direct et négatif de l'expérience concrète sur l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances générales des accompagnateurs.

En ce qui concerne l'effet modérateur de l'expérience concrète, nous avons pu montrer que cette variable influence la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, plus précisément, le développement de leurs connaissances spécifiques.

En effet, c'est seulement à travers les expériences professionnelles en accompagnement entrepreneurial que le recours à l'expérience concrète permet à l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre de développer une attitude privilégiant ses intuitions et ses émotions pour apprendre. Cette phase d'apprentissage expérientiel permet à l'accompagnateur d'ouvrir son esprit à de nouvelles expériences d'accompagnement ce qui lui permettra de faire évoluer et développer ses connaissances tout en apprenant grâce aux échanges avec le lauréat (Sadler-Smith, 1996). A travers nos résultats, nous pouvons encore affirmer que, durant cette phase d'apprentissage, les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre sont parfaitement impliqués dans le processus d'accompagnement et par conséquent sont motivés à aider le lauréat à faire face à ces problèmes et à les résoudre.

1.1.2.2. Les postures d'accompagnement entrepreneurial

Les postures d'accompagnement entrepreneurial, appelés aussi par Paul, (2004) « degré de portage », relèvent de la question du positionnement relationnel de l'accompagnateur spécifiant sa place dans son rapport avec le lauréat. Bien évidement, chaque professionnel de l'accompagnement entrepreneurial doit adopter une posture générique d'accompagnement lui permettant de s'ajuster à la demande spécifique de chaque porteur de projet. La nature de chaque posture dépend de l'état d'autonomie de l'accompagné et correspond à un type de besoin exprimé par ce dernier (Cuzin & Fayolle, 2004).

L'analyse en composante principale appliquée sur cette deuxième caractéristique nous a fait sortir deux facteurs ou dimensions. Le premier facteur correspond à une combinaison entre la posture herméneutique et la posture réflexive et critique. Le deuxième facteur correspond à la posture fonctionnaliste (Paul, 2004)

1.1.2.2.1. La posture herméneutique /réflexive et critique

Ce premier facteur réunit les caractéristiques communes des deux types de postures : la posture herméneutique et la posture réflexive et critique. Ce premier facteur réunit des accompagnateurs qui sont confrontés à la fois à une demande de clarification, d'orientation et de développement personnel et professionnel de l'accompagné et à une demande d'aide à la décision. Leurs méthodologies consistent, alors, à combiner aussi bien l'écoute active et les entretiens que la confrontation et le dialogue avec les personnes accompagnées. L'accompagnateur qui adopte cette posture mixte se centre, aussi bien, sur la relation de la personne à son projet que sur la situation globale. Son rôle consiste, alors, à mobiliser les ressources de l'entrepreneur et à confronter leurs points de vue respectifs afin de faire évoluer le projet de création.

Les résultats de notre recherche montrent que la posture herméneutique/réflexive et critique n'a aucun effet direct sur les résultats affectifs et les résultats de connaissances des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre suite à leur apprentissage expérientiel. Le seul impact direct et positif de cette posture a été enregistré sur les résultats d'apprentissage basés sur les capacités et, plus particulièrement, sur le développement du savoir-faire spécifique des accompagnateurs relatif au porteur et à son projet.

L'étude de l'effet modérateur de cette variable montre, en plus, que la posture herméneutique/réflexive et critique n'a aucun effet modérateur sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats affectifs, aux résultats cognitifs et aux résultats basés sur les capacités, suite à l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

Même si nos résultats confirment le rôle de la posture herméneutique/réflexive et critique dans la promotion de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, notamment, le développement de la dimension pratique et des savoirs techniques qu'ils mettent en œuvre pendant le processus d'accompagnement (Vermersch, 1994; Minet, 2000), encore une fois, ce résultat nous confirme, plus ou moins, le non recours des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre à un accompagnement de type psychologique afin de répondre au besoin des porteurs de projet en terme de coaching et de développement personnel.

1.1.2.2.2..La posture Fonctionnaliste

Ce deuxième facteur correspond à la posture fonctionnaliste. Les accompagnateurs qui adoptent cette posture sont souvent confrontés à des demandes d'aide, d'assistance pour faire face à une difficulté ou réaliser un objectif. L'accompagnateur se centre plus sur le problème et fait appel à ses ressources d'expert tout en mettant en œuvre des règles et des procédures bien définies afin de résoudre le problème.

L'analyse de l'effet direct de ce facteur sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre montre que les accompagnateurs ayant une posture fonctionnaliste développent mieux leur savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Par contre, cette posture n'a aucun effet direct sur les résultats affectifs et les résultats de connaissances développés par les accompagnateurs suite à leur apprentissage expérientiel.

La posture fonctionnaliste a, en plus, un effet modérateur sur les trois relations qui lient les expériences d'accompagnement entrepreneurial au changement de disposition de motivation des accompagnateurs, au développement de leurs connaissances générales et, enfin, au développement de leur savoir-faire spécifique.

A travers nos résultats, nous pouvons identifier la posture fonctionnaliste en tant que positionnement dominant qui marque le plus la relation entre les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre et leurs accompagnés et qui détermine, par conséquent, leur processus d'apprentissage expérientiel. Les accompagnateurs se trouvent, alors, souvent confrontés à des problèmes qui touchent principalement le projet de création sur l'aspect financier, juridique, commercial, etc. D'ailleurs, l'enquête de satisfaction réalisée par Réseau Entreprendre en septembre 2011 montre que la principale attente de la majorité des lauréats accompagnés, représentant 56%, est la mise en place d'une aide spécifique au développement de l'entreprise (conseils d'experts, mise en réseau et aide financière).

1.1.2.3. L'engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial

Pour mesurer l'intensité de l'implication de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement, nous avons privilégié des mesures quantitatives indiquant la durée en mois de la relation d'accompagnement, la fréquence des rendez-vous physiques et téléphoniques, la durée des rendez-vous mais, également, une mesure qualitative permettant de prendre en compte de l'implication morale et/ou physique des accompagnateurs et d'apprécier leur degré d'implication ou d'engagement dans l'activité d'accompagnement

1.1.2.3.1. La durée de la relation d'accompagnement en mois

Notre étude montre que la durée de la relation d'accompagnement n'a pas d'impact significatif sur les résultats affectifs et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs. Le seul impact direct et positif de la durée de la relation d'accompagnement est observé sur le développement des connaissances spécifiques au porteur et à son projet.

L'étude de l'effet modérateur de la durée de la relation d'accompagnement montre que cette variable affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et tous les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, à savoir ; les résultats affectifs à travers le changement des attitudes, le changement de disposition de motivation, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement, les résultats de connaissances à travers le développement des connaissances spécifiques et le développement des connaissances générales des accompagnateurs et les résultats basés sur les capacités à travers le développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Nos résultats tracent l'importance accordée à l'engagement du professionnel dans la relation d'accompagnement, d'une manière générale, et à la durée de la période d'accompagnement passée avec l'accompagné, d'une manière particulière. Nos résultats reprennent l'une des conditions fondatrices et éléments déterminants l'accompagnement entrepreneurial. En effet, Cuzin & Fayolle, (2004 : 79) définissent l'accompagnement comme « *une pratique d'aide à la création d'entreprise, fondée sur une relation qui s'établit dans la durée et n'est pas ponctuelle, entre un entrepreneur et un individu externe au projet de création…* ».

C'est évidemment, la durée de la relation qui détermine la qualité de l'accompagnement entrepreneurial (Wanberg & alliés, 2006, St-Jean & alliés, 2012) mais aussi le degré de l'implication (Paul, 2004) et, par conséquent, la qualité de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur au sein de Réseau Entreprendre (Tannenbaum & alliés (1991) à travers l'amélioration de leur savoir-être, savoir et savoir-faire.

1.1.2.3.2. La fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur y compris les appels téléphoniques

Notre recherche montre que la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur n'a aucun effet direct significatif sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs.

L'étude de l'effet modérateur de la fréquence habituelle des entretiens de l'accompagnateur montre que cette variable affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et tous les résultats affectifs liés à l'apprentissage expérientiel à travers le changement des attitudes, le changement de disposition de motivation, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement. Cette forme d'engagement du professionnel agit, positivement, sur les relations qui lient ses expériences d'accompagnement aux résultats de connaissances ; à travers le développement de ses connaissances spécifiques et aux résultats basés sur les capacités ; à traves le développement de son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Mis à part l'importance d'une fréquence soutenue et régulière des rencontres entre l'accompagnateur et l'accompagné dans la détermination d'une meilleure qualité et une meilleure perception des avantages et apports d'une relation d'accompagnement entrepreneurial (Wanberg & alliés, 2006, St-Jean & alliés, 2012, Smallbone & alliés, 1998; Waters & alliés, 2002, Couteret & Audet, 2006), cet indicateur de l'engagement du professionnel dans la relation varie de moins de 4 fois par an jusqu'à 5 fois par mois et plus. Il marque, ainsi, le degré d'attachement et d'implication de l'accompagnateur dans un processus d'apprentissage expérientiel progressif à travers lequel il partage ses expériences avec l'accompagné et apprend, alors, à développer son répertoire de savoir, savoir-faire et savoir-être après chaque rencontre avec l'accompagné.

1.1.2.3.3. La durée des entretiens de l'accompagnateur

Notre recherche montre que la durée des entretiens de l'accompagnateur n'a aucun effet direct significatif sur les résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur, c'est-à-dire, sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et sur les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs suite à leur apprentissage expérientiel.

Cependant, si la durée des entretiens entre l'accompagnateur et l'accompagné représente un facteur déterminant de la qualité de la relation d'accompagnement (Wanberg & alliés, 2006,

St-Jean & alliés, 2012), nos résultats montrent qu'au-delà des avantages dont bénéficie l'accompagné, cet indicateur d'engagement du professionnel lui permet, aussi, d'apprendre grâce à ses rencontres et ses débats avec l'accompagné. En effet, l'étude de l'effet modérateur de la durée des entretiens de l'accompagnateur montre que cette variable affecte positivement et significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats affectifs liés à l'apprentissage expérientiel à travers le changement des attitudes, le changement de disposition de motivation, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement. La durée des entretiens de l'accompagnateur affecte, aussi, positivement les relations qui relient les expériences d'accompagnement aux résultats de connaissances spécifiques sur les entreprises et les PME, tels que les aspects techniques et managériaux, et aux résultats basés sur les capacités ou le savoir faire spécifique des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

1.1.2.3.4. La perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement

L'analyse des données de l'enquête montre que la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement entrepreneurial n'a aucun effet direct significatif sur les résultats affectifs et les résultats de connaissances. Le seul impact direct et positif de cette variable a été observé sur les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs et, plus précisément, sur le développement de leur savoir-faire général.

C'est sans doute, plus que son implication physique à travers ses rencontres avec le porteur de projet, c'est l'implication morale de l'accompagnateur et sa perception du degré d'implication de sa relation qui engagent son esprit et qui stimulent chez l'accompagnateur l'envie de continuer. En effet, l'étude de l'effet modérateur de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de l'activité d'accompagnement entrepreneurial montre que cette variable affecte significativement aussi bien la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats affectifs liés à l'apprentissage expérientiel à travers le changement des attitudes, le changement de disposition de motivation, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement que la relation entre ses expériences et les résultats de connaissances d'une part, et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs, d'autre part. Nos résultats montrent, alors, qu'au-delà d'un engagement institutionnel et professionnel, l'accompagnement entrepreneurial se transforme en une initiative, un engagement personnel [Rogers (1969)] et une passion de l'accompagnateur [Bruner (1966)] à travers lequel l'apprentissage est réalisé non seulement par l'engagement de

l'accompagnateur et son implication dans le contexte d'accompagnement mais surtout par la manière dont il s'engage dans le processus d'apprentissage (Nonaka, 1994). L'impact positif de la perception par l'accompagnateur du degré d'implication de sa relation d'accompagnement sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats de son apprentissage expérientiel nous permet également de confirmer que les expériences d'accompagnement des accompagnateurs répondent exactement à leurs attentes et correspondent à leur estimation quant à l'accomplissement et la réalisation du projet de création (Tannenbaum S. I & alliés, 1991).

1.1.2.4. Les motivations d'accompagnement entrepreneurial

Dans cette rubrique, nous avons regroupé les différentes motivations des accompagnateurs susceptibles d'augmenter leur implication dans l'activité d'accompagnement. L'analyse en composante principale nous a fait sortir quatre types de motifs qui renforcent certaine volonté de l'accompagnateur pour atteindre les objectifs d'accompagnement et satisfaire les besoins des lauréats. Ces motivations proviennent de la personne de l'accompagnateur elle-même ou de sa profession. Elles sont parfois liées au porteur et à son projet ou à l'environnement économique et social.

1.1.2.4.1. Les motivations professionnelles et personnelles de l'accompagnateur

Le premier facteur des motivations est constitué de motivations principalement professionnelles de l'accompagnateur. Elles se rapportent à l'acquisition de compétences professionnelles dans différents domaines ainsi qu'à l'amélioration des résultats et de la performance de son entreprise si l'accompagnateur est chef ou cadre d'une entreprise.

L'analyse des données de l'enquête montre que les motivations professionnelles de l'accompagnateur n'ont aucun effet direct sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités, liés à son apprentissage expérientiel.

Un examen de l'effet modérateur des motivations professionnelles de l'accompagnateur montre que ces motivations agissent significativement sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats affectifs liés à l'apprentissage expérientiel et, plus particulièrement, l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs en accompagnement entrepreneurial. Les motivations professionnelles des accompagnateurs agissent, également, sur les relations qui lient leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats

de connaissances spécifiques et aux résultats basés sur les capacités des accompagnateurs et, plus particulièrement, le développement de leur savoir-faire général.

Le deuxième facteur des motivations regroupe les motivations personnelles de l'accompagnateur. Celles-ci sont liées, plutôt, à sa satisfaction personnelle et au plaisir qu'il éprouve en accompagnant les porteurs et leur de projet.

L'analyse des résultats de l'enquête montre que les motivations personnelles de l'accompagnateur ont un effet direct et négatif sur les résultats affectifs et, plus particulièrement, sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial alors que leur effet direct sur les résultats de connaissances et, plus précisément, le développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur, est plutôt significativement positif .

L'étude complémentaire du rôle modérateur que jouent les motivations personnelles sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats d'apprentissage expérientiel montre que ce type de motivation a un effet positif sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats affectifs et, plus précisément, l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur et aux résultats de connaissances spécifiques développées par celui-ci.

Même si l'effet positif des motivations personnelles des accompagnateurs n'est pas directement observé sur l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement mais plutôt à travers leurs expériences professionnelles antérieures, nos résultats confirment, toute de même, l'importance des motivations professionnelles et personnelles des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre en tant que sources de leur orientation et déterminants de l'intensité de leur apprentissage expérientiel cognitif et basé sur les capacités (LePine & alliés, 2004, Baldwin, Magjuka, & Loher. 1991; Martocchio & Webster, 1992; Mathieu, Tannenbaum, & Salas, 1992; Quinones, 1995, Kraiger & alliés, 1993, Colquitt, LePine, & Noe, 2000). Grâce à leurs motivations, les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre sont auto-conscients de leur performance en accompagnement entrepreneurial. Ils sont convaincus qu'ils peuvent améliorer leurs compétences grâce à leurs propres actions et expériences professionnelles antérieures (Smith-Jentsch, Jentsch, Payne, & Salas, 1996). Le sentiment d'efficacité des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre agit aussi comme une capacité productrice au sein de laquelle sont organisées leurs compétences affectives, cognitives, techniques et comportementales (Bandura, 1986). Nos résultats viennent appuyer les travaux de Fisher &

Ford (1998) qui attestent que les modèles de la motivation et des efforts de l'apprenant lui permettent d'être performant sur deux niveaux de résultats d'apprentissage: les connaissances et l'application des capacités.

1.1.2.4.2. Les motivations liées au porteur et à son projet et les motivations économiques et sociales des accompagnateurs

Le troisième facteur de motivation prend en compte le porteur et son projet en tant que sources principales de motivation de l'accompagnateur. On y trouve, par exemple, la réussite de l'accompagné et de son projet, le partage de la passion et des expériences entrepreneuriales avec l'accompagné.

Notre recherche montre que les motivations liées au porteur et à son projet n'ont aucun effet direct sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités liés à l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. Quand à leur effet modérateur, nos résultats montrent que les motivations liées au porteur et à son projet influencent, uniquement, la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs.

Le quatrième facteur de motivations d'accompagnement étudiées est d'ordre économique et social. Ces motivations d'accompagnement sont liées à la promotion de la structure d'accompagnement elle-même et au développement de l'environnement économique et social en général.

Dans notre étude, à l'instar des motivations liées au porteur et à son projet, les motivations économiques et sociales ne montrent aucun effet direct sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités, liés à l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. De même, l'effet modérateur de ces motivations n'a été observé sur aucune des relations qui relient les expériences d'accompagnement entrepreneurial aux trois niveaux de résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, à savoir, le niveau affectif, cognitif et basé sur les capacités.

Nous pouvons, donc, conclure que si le défi que se fixe l'accompagnateur pour voir réussir le porteur et son projet lui permet en même temps de développer son savoir-faire spécifique suite à ses expériences d'accompagnement, les motivations dont la source principale est la structure d'accompagnement ainsi que le souci de l'accompagnateur qui l'engage dans la participation au développement économique et local à travers la création d'entreprise et des

emplois, ne constituent pas des antécédents aux résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

1.1.2.5. La réflexivité et l'autocritique

Cette variable nous renvoi vers l'identification du degré au quel les accompagnateurs s'engagent dans la réflexion sur leur pratique d'accompagnement durant le processus d'apprentissage. L'analyse en composante principale appliqué sur cette variable nous a fait sortir deux facteurs. Alors que le deuxième facteur nous indique des signes d'une réflexivité et d'une autocritique envers le métier ou la mission d'accompagnement entrepreneurial, le premier facteur, lui, nous renvoie, plutôt, vers des indicateurs d'une réflexivité et d'une autocritique envers la personne de l'accompagnateur lui-même.

1.1.2.5.1. La réflexivité et l'autocritique personnelles

Ce premier facteur de réflexivité et d'autocritique est de type personnel. Il énumère certaines attitudes personnelles qu'adopte l'accompagnateur suite à ses expériences telles que ; la mise à jour et le changement de ses actions et de ses perceptions des choses ainsi que le changement de ses idées.

Notre étude montre que la réflexivité et l'autocritique personnelles n'ont aucun effet direct sur les résultats affectifs. Par contre, elles ont un effet direct et positif sur les résultats de connaissances générales et les résultats basés sur les capacités spécifiques des accompagnateurs.

Les résultats de notre recherche montrent, en plus, que la réflexivité et l'autocritique personnelles de l'accompagnateur ont un effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats affectifs liés à son apprentissage expérientiel dans Réseau Entreprendre et ce à travers le changement de ses attitudes et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial. L'effet de cette variable a été, également, observé sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement entrepreneurial aux résultats de connaissances générales et aux résultats basés sur les capacités et le savoir-faire général de l'accompagnateur.

1.1.2.5.2. La réflexivité et l'autocritique professionnelles

Ce deuxième facteur de réflexivité et d'autocritique est de type professionnel. Il regroupe certains comportements que l'accompagnateur adopte pour améliorer son activité

d'accompagnement entrepreneurial tels que l'évaluation continue des compétences professionnelles et la recherche permanente des moyens pour l'amélioration de ses pratiques et de sa performance d'accompagnement.

Dans notre étude, la réflexivité et l'autocritique professionnelles des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'ont aucun effet direct sur les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs suite à leur apprentissage expérientiel. Cependant, l'analyse de l'effet modérateur de cette caractéristique montre que la réflexivité et l'autocritique professionnelles ont un effet sur la relation entre les expériences d'accompagnement et les résultats affectifs d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs à travers le changement de disposition de leur motivation, l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial et l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement. Un effet de cette variable a été, également, démontré sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs.

Nos résultats mettent en avance le rôle central de la réflexivité et l'autocritique, aussi bien personnelles que professionnelles des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, dans le traitement de leurs expériences d'accompagnement et la détermination des résultats de leur apprentissage expérientiel (Mezirow 1990, Freire, 2000, Schön, 1983). Les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre semblent progresser dans leur processus de pensée et de prise de conscience de l'importance que peut représenter une meilleure réflexion sur leurs actions et leurs pratiques d'accompagnement au sein de l'association. Les changements engendrés par ce processus sont aussi bien au niveau affectif, cognitif, qu'au niveau de leurs pratiques professionnelles leur permettant, ainsi, de revoir l'efficacité de leur prestation et la pertinence et le sens de leurs expériences (Collins, 1991, Rae & Carswell, 2000).

1.1.2.6. Le processus d'assimilation et d'accommodation

Cette caractéristique nous a semblée pertinente dans une situation d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre puisqu'elle nous renvoie vers les deux processus par lesquels l'accompagnateur assimile et accommode son répertoire de connaissances afin de s'adapter à son environnement et retrouver une situation d'équilibre. A l'issue de l'analyse en composante principale, nous avons pu extraire deux facteurs principaux. Si le premier facteur correspond au processus d'adaptation proprement dit de l'accompagnateur dans son environnement et inclut les actions prises et les formations suivies

pour assurer l'apprentissage de son métier, le deuxième facteur, lui, traduit l'étape de préadaptation de l'accompagnateur pendant laquelle il exprime son intention et sa prise d'initiative pour apprendre.

1.1.2.6.1. Le processus d'adaptation des accompagnateurs

Notre recherche montre que le processus d'adaptation proprement dit de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre n'a aucun effet direct sur les résultats de son apprentissage expérientiel. Par contre, nos résultats montrent que le processus d'adaptation de l'accompagnateur a un effet sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats affectifs de leur apprentissage expérientiel à travers le changement de leurs attitudes et le changement de disposition de leur motivation en accompagnement. Ce processus n'a, cependant, aucun effet modérateur sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement aux résultats de connaissances, d'une part, et aux résultats basés sur les capacités, d'autre part.

1.1.2.6.2. Le processus préadaptation des accompagnateurs

Les résultats de la recherche montrent que le processus de préadaptation de l'accompagnateur influence directement et positivement les résultats affectifs de son apprentissage expérientiel. En effet, ce processus a un effet positif direct, aussi bien, sur le changement des attitudes des accompagnateurs, sur le changement de disposition de leur motivation que sur l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial. L'effet direct et positif de cette variable touche aussi le développement des connaissances générales et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs. Les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs se trouvent, donc, significativement et positivement, influencés par leur processus de préadaptation.

A travers l'examen de l'effet modérateur du processus de préadaptation de l'accompagnateur, nous pouvons, encore, confirmer que cette variable a un effet significatif sur les relations qui relient les expériences d'accompagnement au changement de disposition de motivation des accompagnateurs et à l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial. Cet effet du processus de préadaptation de l'accompagnateur est aussi significatif sur les relations qui relient ses expériences d'accompagnement au développement de ses connaissances générales et au développement de son savoir-faire spécifique suite à ses expériences d'accompagnement.

Nos résultats constituent un appui matériel et tangible à la théorie de l'apprentissage et de développement cognitif de Piaget (1975). Ils mettent en valeur le processus d'équilibration ou d'adaptation à travers lequel le professionnel dans Réseau Entreprendre cherche constamment un équilibre entre ses représentations et ses perceptions des faits et le milieu institutionnel dans lequel il se trouve en action et en interaction permanente avec son accompagné (Paul, 2004 ; Minet, 2000). La dialectique de l'assimilation et de l'accommodation nait d'une situation de déséquilibre et de contradiction entre un savoir ou une expérience antérieure et une situation présente vécue par le professionnel. Cette dialectique permet, alors, à l'accompagnateur de se retrouver dans un cycle d'apprentissage expérientiel qui correspond à une émergence et une amélioration permanentes de ses attitudes, ses connaissances et de ses capacités.

1.1.2.7. La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles

Cette dernière caractéristique représente une étape importante du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. En effet, une fois l'accompagnateur saisie et appréhende l'expérience, il doit être capable de la transformer en des connaissances utiles pour son travail d'accompagnement entrepreneurial. Cette caractéristique mesure, donc, une perception de l'intensité de sentiment de développement personnel et de l'enrichissement des connaissances de l'accompagnateur suite à ses expériences d'accompagnement.

Les résultats de la recherche montrent que la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles n'a aucun effet direct sur les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités. Le seul effet direct et positif de cette variable a été enregistré sur les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et, plus précisément, sur l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement.

L'analyse de l'effet modérateur de la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles montre que cette capacité de l'accompagnateur agit d'une manière significative sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et les résultats affectifs de son apprentissage expérientiel. Cette capacité de l'accompagnateur influence, aussi, les relations qui relient ses expériences d'accompagnement entrepreneurial au développement de ses connaissances spécifiques et au développement de ses capacités et savoir-faire spécifique.

Notre travail de recherche montre, ainsi, que l'apprentissage du professionnel dans Réseau Entreprendre résulte, aussi bien, de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial, mais surtout, de sa capacité à transformer ses acquis professionnels en connaissances pouvant lui servir dans ses activités d'accompagnement. En effet, la transformation permanente des expériences en connaissances représente une condition indispensable qui détermine même le processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et le développement de ses compétences (Kolb, 1984, Holmqvist, 2000).

1.1.3. Les résultats d'apprentissage expérientiel

Ce niveau de discussion représente une description synthétique de ce que l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre implique en termes de développement de leur savoir, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit du référentiel de compétences qui détaille ce que doit savoir maitriser et apprendre un accompagnateur afin d'accomplir sa mission d'accompagnement.

Rappelons que les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs ont été classés sous trois catégories conformément aux travaux de recherches antérieures (Gagne, 1984; Krathwohl, Bloom, & Masia, 1964; Kraiger, Ford, & Salas, 1993). Nous reverrons une synthèse des déterminants de chacune des trois catégories de résultats d'apprentissage expérientiel testées dans le contexte du Réseau Entreprendre à savoir ; les résultats affectifs, les résultats de connaissances et les résultats basés sur les capacités.

1.1.3.1. Les résultats affectifs (le savoir-être)

Inspirés des travaux de Kraiger & alliés (1993), nous avons placé, dans cette première catégorie, les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs qui se rapportent au changement de leurs attitudes et au changement de leur motivation.

1.1.3.1.1. Le changement des attitudes des accompagnateurs

Les résultats de notre étude empirique montrent que les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel et, plus précisément, le changement des attitudes des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre dépendent de leurs expériences d'accompagnement (Gagne, 1984, Campbell & alliés, 1970, Kraiger et al, 1993). En effet, ces expériences expliquent 32.1% de la variance de changement des attitudes des accompagnateurs.

Ce type de résultat est surtout expliqué par une meilleure perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial. En effet, une amélioration des attitudes du professionnel dépend plus de la qualité que de la quantité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial.

L'analyse des données de notre enquête montre que le changement des attitudes des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'est pas influencé par leur style d'apprentissage, leur posture d'accompagnement et leurs motivations. Par contre, il se trouve indirectement influencé par certaines de leurs caractéristiques individuelles et surtout par leur engagement dans la relation d'accompagnement lorsque la durée en mois de la relation d'accompagnement, la fréquence habituelle des entretiens avec l'accompagné, la durée de ces entretiens et la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement sont associés à une meilleure perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial.

A l'issue de notre enquête, nous pouvons remarquer, aussi, que le changement des attitudes des accompagnateurs suite à leur apprentissage expérientiel est indirectement influencé par leur caractère réflexif et autocritique au niveau personnel, par leur processus d'assimilation et d'accommodation ou processus d'adaptation. Le changement des attitudes de l'accompagnateur dépend indirectement d'une meilleure capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles. Enfin, notre recherche a permis de conclure que le processus de préadaptation de l'accompagnateur est un déterminant du changement de ses attitudes dans Réseau Entreprendre.

1.1.3.1.2. Le changement de motivations

Dans cette catégorie de résultats, nous avons réuni trois types de changement qui peuvent influencer la motivation des accompagnateurs et le degré auquel ils s'attachent à appliquer les connaissances qu'ils ont acquises de leurs expériences d'accompagnement (Sitzmann et al. 2008). Le premier type de changement touche directement la disposition de motivation qui joue un rôle très important dans l'amélioration de la tache d'accompagnement à travers l'apprentissage expérientiel. Le deuxième type de changement affecte le sentiment d'auto-efficacité de l'accompagnateur et sa capacité à accomplir les taches avec performance. Enfin, le troisième type de changement influence la fixation ou l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur. Ce changement est un facteur très important dans

l'explication des motivations des accompagnateurs. Il traduit le transfert des comportements de l'accompagnateur, acquis par l'apprentissage, au contexte de son travail.

1.1.3.1.2.1. Le changement de disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial

Ce deuxième résultat affectif de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur est très significativement expliqué par leurs expériences d'accompagnement (Kraiger & alliés, 1993). En effet, 54,3% de la variance de changement de disposition de motivation en accompagnement est expliqué par les expériences d'accompagnement. Notre travail empirique montre que le changement de disposition de motivation des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre est négativement influencé par l'accompagnement psychologique et est positivement influencé par une meilleure perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences et de la qualité de sa relation d'accompagnement entrepreneurial. Les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre semblent être moins motivés par une approche plutôt psychologique de leurs activités accompagnement.

Le changement de disposition de motivation des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ne semble pas subir l'effet modérateur de leur style d'apprentissage. Ce sont, surtout, la posture d'accompagnement fonctionnaliste et l'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement, matérialisé par la durée en mois de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de ses entretiens avec l'accompagné, la durée de ces entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement, qui influencent la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation de l'accompagnateur (Bernard, Cyr & Fontaine, 1981). Cette relation est, également, influencée par d'autres caractéristiques individuelles telles que : les motivations personnelles de l'accompagnateur, sa réflexivité et son autocritique professionnelles, son processus d'assimilation et d'accommodation et, bien évidemment, sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles pour son domaine d'intervention (Sitzmann & al. 2008).

Notre recherche nous permet, encore, de conclure d'une manière générale que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs influencent très significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement. En effet, ces caractéristiques expliquent 72.1% de la variance de ce type de résultat affectif. En plus, il existe deux caractéristiques qui influencent directement et positivement le changement de

disposition de motivation des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre à savoir ; le style d'apprentissage assimilateur et le processus de préadaptation des accompagnateurs qui leur permet de prendre l'initiative dans l'acquisition et le traitement des informations de leur environnement.

1.1.3.1.2.2. L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial

Dans notre recherche, l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre est fortement déterminée par leurs expériences d'accompagnement (Kraiger & al, 1993, Gist & Mitchell, 1992). D'ailleurs, ces dernières expliquent 44% de la variance de l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs. Ce sont, surtout, la variété des expériences d'accompagnement entrepreneurial et une meilleure perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences et de la qualité de sa relation d'accompagnement entrepreneurial qui améliorent son auto-efficacité e accompagnement.

Nos résultats montrent que le style d'apprentissage des accompagnateurs et leur posture d'accompagnement ne font pas partie des caractéristiques individuelles qui ont un effet sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement. Cette relation est, plutôt, influencée par l'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement et, notamment, par la durée en mois de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de ses entretiens avec l'accompagné, la durée de ces entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Les motivations professionnelles, la réflexivité et l'autocritique, aussi bien, professionnelles que personnelles, le processus de préadaptation ainsi que la capacité de l'accompagnateur à transformer les expériences en connaissances utiles, représentent aussi des caractéristiques qui affectent positivement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité de l'accompagnateur.

Nos résultats révèlent que ce troisième type de résultat affectif, à savoir, l'évolution de l'auto-efficacité de l'accompagnateur, est expliqué directement par les caractéristiques individuelles du professionnel. Celles-ci expliquent, alors, 63.5% de la variance de l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement. Les résultats montrent, en plus, que le processus de préadaptation du professionnel à son environnement affecte positivement l'amélioration de l'auto-efficacité de l'accompagnateur. Cependant, l'expérience concrète en tant que moyen d'appréhender ces expériences affecte négativement, ce type de résultat affectif.

1.1.3.1.2.3. L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

A l'issue de ce travail, l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement apparait comme un des résultats qui marque l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre (Kraiger & al, 1993). En effet, les expériences d'accompagnement expliquent 48.2% de la variance de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement. Ce quatrième résultat affectif est influencé positivement par la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences et de sa relation d'accompagnement entrepreneurial. Cependant, ce type de résultat affectif semble être négativement influencé par la variété des expériences d'accompagnement (variété des profils des accompagnés, des secteurs et degrés d'innovation des projets…) et par l'accompagnement psychologique. Cela confirme les résultats précédemment évoqués sur l'orientation technique des accompagnateurs dans leur intervention dans Réseau Entreprendre.

Curieusement, nos résultats empiriques ne démontrent aucun effet modérateur du style d'apprentissage, des postures d'accompagnement et du processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs, sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement. Nous avons pu, plutôt, mettre l'accent sur l'effet modérateur des indicateurs d'engagement de l'accompagnateur dans sa relation d'accompagnement, à savoir ; la durée en mois de la relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de ses entretiens avec l'accompagné, la durée de ces entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Les motivations personnelles, la réflexivité et l'autocritique professionnelles de l'accompagnateur ainsi que sa capacité à transformer ses expériences en connaissances utiles, n'en manquent pas d'importance dans l'explication de la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial. Ceci confirme le rôle de la personnalité de l'accompagnateur en ce qui concerne sa fixation des objectifs et l'exécution des tâches d'accompagnement (Austin & Klein, 1996; Kanfer & Heggestad, 1999, VandeWalle, 1999).

Concernant l'effet direct des caractéristiques individuelles des accompagnateurs, notre recherche retient deux caractéristiques susceptibles d'expliquer directement l'évolution de l'acceptation par l'accompagnateur des objectifs d'accompagnement. En effet, une meilleure perception de l'accompagnateur de sa capacité à transformer ses expériences en connaissances utiles a un effet positif sur l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement.

Cependant, les résultats de notre recherche montrent que les motivations personnelles de l'accompagnateur agissent, négativement, sur l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement. L'orientation des accompagnateurs, leur stimulation et la persistance de leur effort d'accompagnement dans Réseau Entreprendre semblent diverger avec leurs motivations personnelles.

1.1.3.2. Les résultats de connaissances (le savoir)

A ce niveau d'analyse, nous développons la deuxième catégorie de résultats d'apprentissage expérientiel qui touche, principalement l'aspect cognitif et le développement de répertoire de connaissances tacites des accompagnateurs. Ces résultats sont de deux types : le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs et le développement des connaissances plus générales.

1.1.3.2.1. Les connaissances spécifiques des accompagnateurs

Dans notre recherche, le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs est directement et positivement influencé par les expériences d'accompagnement entrepreneurial. Ce résultat confirme d'ailleurs les travaux de Kraiger & alliés, (1993), Nonaka & Takeuchi, (1995) et Patel & alliés, (1999) et la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) selon qui « l'apprentissage [Expérientiel] est le processus par lequel les connaissances sont créées par la transformation de l'expérience ». D'ailleurs, ces dernières expliquent 43.2% de la variance de développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre. Notre recherche montre aussi que c'est, surtout, la perception par l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial qui a un impact positif très significatif sur le développement de ses connaissances spécifiques. Nous trouvons ici une meilleure illustration de l'importance d'une expérience de haute qualité dans la création de connaissances (Nonaka, 1994).

Si la posture d'accompagnement et le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs n'ont aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs, la caractéristique du style d'apprentissage et, plus particulièrement, l'expérimentation active et l'expérience concrète, semblent influencer cette relation de même que les quatre indicateurs ou dimensions mesurant l'engagement de l'accompagnateur dans la

relation d'accompagnement, à savoir ; la durée en mois de la relation d'accompagnement, la fréquence habituelle des entretiens avec l'accompagné, la durée de ces entretiens et la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement.

Nos résultats montrent, également, que la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs est influencée par les motivations personnelles et professionnelles des accompagnateurs, leur réflexivité et leur autocritique professionnelles ainsi que leur capacité à transformer les expériences en connaissances utiles.

Enfin, notre analyse montre que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs ont un impact significatif et direct sur le développement de leurs connaissances spécifiques. D'ailleurs ces caractéristiques expliquent 64.3% de la variance du développement de leurs connaissances spécifiques. Parmi les caractéristiques des accompagnateurs, notre recherche montre que c'est la durée en mois de la relation d'accompagnement ainsi que les motivations personnelles des accompagnateurs qui influencent positivement le développement de leurs connaissances spécifiques.

1.1.3.2.2. Les connaissances générales des accompagnateurs

Pour expliquer le deuxième facteur des résultats cognitifs des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, notre travail de recherche ne montre aucun effet significatif direct des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur le développement des connaissances générales des accompagnateurs. Nous pouvons, tout de même remarquer qu'il existe un seul déterminant qui influence positivement ce type de résultat d'apprentissage expérientiel, à savoir ; le nombre total ou cumulé de personnes accompagnées dans et hors RE. Bien évidement, c'est la quantité des expériences d'accompagnement entrepreneurial qui explique directement le développement et l'accumulation des connaissances générales des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

L'étude des caractéristiques individuelles qui jouent un rôle de modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs, a montré que le style d'apprentissage assimilateur, la posture fonctionnaliste, l'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement et, plus particulièrement, la durée de la relation d'accompagnement en mois et la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement, ont un effet sur

la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances générales des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

Dans ce contexte et contrairement à la réflexivité et l'autocritique personnelles et au processus de préadaptation, les motivations d'accompagnement et la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles ne semblent pas être des caractéristiques modératrices de la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs.

La recherche des déterminants directs de développement des connaissances générales chez les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre nous a conduits à déduire que les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'influencent pas directement le développement de leurs connaissances générales. Trois principales caractéristiques semblent cependant avoir un effet significatif. Les deux premières caractéristiques sont la réflexivité et l'autocritique personnelles ainsi que le processus de préadaptation de l'accompagnateur. Elles influencent positivement le développement de leurs connaissances générales. La troisième caractéristique est l'expérience concrète en tant que façon d'appréhender les expériences chez les accompagnateurs. Elle influence négativement le développement des connaissances générales des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre. Ce résultat vient appuyer nos précédentes constations sur l'effet négatif de l'expérience concrète, en tant façon d'appréhender les expériences chez les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, sur le développement de leurs connaissances. Ces accompagnateurs privilégient, donc, une approche rationnelle et systématique avec l'utilisation de méthodes et de logiques d'accompagnement. Ils se fient peu à leurs intuitions et leurs émotions pour accompagner les porteurs de projet et, par conséquent, pour apprendre et développer leurs connaissances générales.

1.1.3.3. Les résultats basés sur les capacités

Un aperçu général des déterminants des résultats d'apprentissage expérientiel basés sur les capacités nous renvoie automatiquement vers les deux niveaux de savoir-faire des accompagnateurs : le savoir-faire général et le savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

1.1.3.3.1. Le développement de savoir-faire général des accompagnateurs

Dans notre contexte de recherche et contrairement aux travaux de Kraiger, Ford & Salas (1993) ; Weiss, (1990), le développement de savoir-faire général utile au travail des

accompagnateurs dans Réseau Entreprendre ne dépend pas directement de leurs expériences d'accompagnement. Ce résultat peut être dû à la nature et/ou la quantité des expériences d'accompagnement qui sont parfois peu variées et moins enrichissantes. Nous pouvons, tout de même, remarquer un impact significatif mais faible de la part de l'accompagnement psychologique et de la perception de l'accompagnateur de la qualité de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial.

Certaines caractéristiques individuelles, telles que ; le style d'apprentissage des accompagnateurs, la posture d'accompagnement, le processus d'assimilation et d'accommodation et la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, n'ont aucun effet modérateur sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre. Nos résultats montrent que cette relation est, plutôt, influencée par l'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement et, plus précisément, par la perception qu'il a du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Les motivations professionnelles et la réflexivité et l'autocritique personnelles de l'accompagnateur y jouent, également, un rôle de modérateur important.

Même si les caractéristiques individuelles des accompagnateurs n'influencent pas directement leurs résultats d'apprentissage relatifs au développement des capacités ou de savoir-faire général, une seule caractéristique semble expliquer directement le développement de ce résultat chez les accompagnateurs. Il s'agit de la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement entrepreneurial. Elle influence positivement ce type de résultat basé sur les capacités des accompagnateurs. Une meilleure perception de l'accompagnateur de son engagement dans l'activité d'accompagnement lui permet ainsi de développer son savoir-faire général pour répondre aux besoins liés à l'accompagnement.

1.1.3.3.2. Le développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet

Le développement par les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre de leur savoir-faire spécifique au porteur et à son projet n'est pas déterminé directement par leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Même si cet impact direct est absent, nos pouvons, tout de même, remarquer qu'une perception positive de la qualité des expériences d'accompagnement entrepreneurial stimule le développement par les accompagnateurs de leur savoir-faire spécifique au porteur et à son projet.

Nos résultats montrent aussi que la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs n'est pas modérée par leur style d'apprentissage et par leur réflexivité et autocritique. Cette relation se trouve plutôt influencée très significativement par la posture fonctionnaliste des accompagnateurs dont l'intérêt est porté sur le projet de création et les problèmes techniques qui y sont liés.

L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement constitue une caractéristique importante qui influence la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. En effet, cette relation est modérée par, aussi bien, la durée de la relation d'accompagnement en mois, la fréquence habituelle des entretiens, la durée de ces entretiens que par la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement. L'étude de l'effet modérateur des motivations d'accompagnement montre, aussi, que les motivations de l'accompagnateur liées au porteur et à son projet ainsi que ses motivations économiques et sociales ont un effet modérateur significatif sur la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement du son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. D'autres caractéristiques, telles que le processus d'assimilation et d'accommodation (processus de préadaptation) et la capacité de l'accompagnateur à transformer ses expériences en connaissances utiles, affectent significativement le développement par l'accompagnateur de son savoir-faire spécifique suite à ses expériences d'accompagnement entrepreneurial.

La recherche des déterminants du développement de savoir-faire spécifique de l'accompagnateur révèle l'effet direct et significatif des caractéristiques individuelles des accompagnateurs. Celles-ci expliquent alors 62% de la variance de développement de savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. L'analyse de nos données montre en plus que c'est surtout la posture herméneutique /réflexive et critique, la posture fonctionnaliste, la réflexivité et l'autocritique personnelles et le processus de préadaptation de l'accompagnateur qui affectent positivement le développement de son savoir-faire spécifique. Par contre, nos résultats font apparaitre que le développement de savoir faire spécifique de l'accompagnateur est négativement influencé par l'expérimentation active en tant que moyen employé par les accompagnateurs pour transformer leurs expériences en connaissances utiles. Ce résultat traduit moins l'esprit pratique des accompagnateurs pour mettre en œuvre leurs idées dans de nouvelles situations concrètes. L'accompagnateur dans Réseau Entreprendre semble aussi être averse à tout risque qui l'engage professionnellement. Il préfère trouver des solutions grâce à

son observation réfléchie sur les faits et les problèmes et non grâce à l'expérimentation de ses acquis et expériences professionnelles.

1.2. Les déterminants des changements de comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs

Au delà de l'acquisition et le développement d'un nouveau savoir, savoir-être et un savoir-faire, le changement des comportements est le deuxième niveau de résultat escompté du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et constitue sa réponse à son environnement et regroupe les manifestations concrètes et tangibles de son état d'esprit aussi bien au niveau personnel que professionnel. Ce type de résultats ou de conséquences est de type comportemental agissant sur les comportements de l'accompagnateur au niveau individuel et au niveau organisationnel dans Réseau Entreprendre et dans le cadre de sa propre entreprise s'il est chef ou cadre d'une entreprise exerçant ou retraité.

1.2.1. Changement au niveau individuel

A ce niveau d'analyse, nous discutons l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs aussi bien sur le changement de leurs comportements individuels que sur l'évolution et le sens de l'évolution de leur posture d'accompagnement entrepreneurial.

1.2.1.1. Le changement des comportements individuels de l'accompagnateur

A la suite de le l'analyse en composantes principales et en se basant sur la littérature sur l'apprentissage organisationnel, nous éclatons le changement des comportements individuels de l'accompagnateur en quatre principaux axes traduisant sa manière de régir dans différentes situations et en interaction avec les autres membres du Réseau Entreprendre. Ces changements touchent, bien évidemment, le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur, sa prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial, son autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi et, enfin, ses comportements d'expérimentation ainsi que sa compétence et sa capacité individuelles de créer de nouvelles connaissances.

1.2.1.1.1. Le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur

Nos résultats de la recherche montrent que le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur n'est pas expliqué directement par les résultats de son apprentissage expérientiel. Seulement, si les résultats d'apprentissage expérientiel

n'expliquent pas en globalité ce premier facteur de changement de comportement individuel, celui-ci semble être sensible à trois types de résultats d'apprentissage expérientiel. En effet, les résultats d'apprentissage basés sur les capacités, c'est-à-dire ; le développement de savoir-faire général et de savoir-faire spécifique de l'accompagnateur, sont susceptibles d'améliorer positivement le sens de son orientation et son développement personnel. En effet, c'est bien l'acquisition de nouveau savoir ou le développement d'un savoir déjà existant qui permet à l'accompagnateur de modifier ses attitudes ou habiletés (Guitard, 1996). Cependant, nos résultats montrent, aussi, que le développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur suite à ses expériences d'accompagnement semble influencer négativement le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur. Vu le nombre assez faible de personnes accompagnées par chaque professionnel dans réseau Entreprendre, il se peut, donc, que ces connaissances spécifiques concernant le porteur et son projet ne soient pas assez riches et assez formatrices pour être source de développement personnel de l'accompagnateur. Ce résultat peut être expliqué, aussi, par l'absence ou le non recours des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre à un accompagnement psychologique qui leur permet de confronter les besoins propres de l'accompagné en termes de coaching. Le développement personnel du professionnel dans Réseau Entreprendre dépend plus de l'amélioration de son expertise technique et de son professionnalisme et surtout de sa capacité à résoudre les problèmes liés à l'entreprise.

1.2.1.1.2. La prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial

Nos résultats montrent que le développement du comportement de prise de responsabilité de la part de l'accompagnateur pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial n'est pas expliqué directement par les résultats de son apprentissage expérientiel. Nos résultats montrent, tout de même, que l'un des résultats affectifs liés à l'apprentissage expérientiel et, plus précisément, l'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial, influence positivement la prise de responsabilité de la part de l'accompagnateur pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial. En effet, c'est bien le sentiment d'auto-efficacité et de performance qui stimule l'esprit d'initiative de l'accompagnateur et son implication dans de nouvelles actions d'accompagnement.

1.2.1.1.3. L'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur

Dans le contexte de notre travail, l'autoréflexion de l'accompagnateur sur ses pratiques d'accompagnement ainsi que sa maitrise de soi est directement et significativement expliquée par les résultats de son apprentissage expérientiel. Ces derniers expliquent alors 50.3% de la variance de l'autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et la maitrise de soi chez les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre.

Pour expliquer l'autoréflexion de l'accompagnateur sur ses pratiques d'accompagnement ainsi que sa maitrise de soi, nos résultats de l'enquête nous orientent vers trois types de résultats d'apprentissage expérientiel déterminants de ce comportement chez les accompagnateurs. En effet, les résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur en termes de développement de ses connaissances spécifiques et générales expliquent son autoréflexion sur ses pratiques d'accompagnement ainsi que sa maitrise de soi. L'apprentissage de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre intègre bien un changement de comportement (Boyd & Apps, 1980) qui engage ses composantes cognitives Rogers (1969) En tant que résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel, le changement des attitudes des accompagnateurs a un impact négatif sur le développement de leur comportement d'autoréflexion et de maitrise de soi. A travers ce résultat, l'évolution ou le changement de savoir-être de l'accompagnateur ne semble pas aller dans le même sens que l'amélioration de son autoréflexion et sa maitrise de soi. L'accompagnateur prend des habitudes communicationnelles qui lui permettent de garder une certaine distance avec son entourage et qui marquent son positionnement en face de l'autre. Ces attitudes lui permettent, bien évidemment, de concevoir les situations et de les interpréter tout en assurant une certaine maitrise de soi et de son environnement. Contrairement aux travaux d'Honoré (1990, 1992, 1999), même si la profession d'accompagnement place la relation à autrui au centre de son action, il parait qu'une évolution de la prise en considération de la personne et un changement au niveau de la forme de travail et des attitudes risque alors de déstabiliser l'accompagnateur au niveau personnel.

1.2.1.1.4. Les comportements d'expérimentation et la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur à créer de nouvelles connaissances

Les résultats de notre travail empirique confirment l'existence d'un impact direct des résultats d'apprentissage expérientiel sur le développement des comportements d'expérimentation de l'accompagnateur ainsi que sa compétence et sa capacité individuelles à créer de nouvelles

connaissances. En effet, ces résultats d'apprentissage expliquent 44.1% de la variance de ce quatrième comportement individuel de l'accompagnateur. Cependant, aucun des coefficients relatifs aux résultats affectifs, aux résultats de connaissances et aux résultats basés sur les capacités liés à son apprentissage expérientiel, n'est significatif.

1.2.1.2..Évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial

Dans un premier temps, nous discutons l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur sur l'évolution de sa posture d'accompagnement dans le temps et dans un deuxième temps, nous examinons le(s) sens possible(s) qu'a suivi(s) cette évolution durant les expériences d'accompagnement entrepreneurial.

1.2.1.2.1..L'évolution des postures ou positionnement de l'accompagnateur

Les résultats de notre recherche montrent que les résultats d'apprentissage affectifs et les résultats basés sur les capacités des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre n'ont aucun effet sur l'évolution de leurs postures d'accompagnement durant leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Cette évolution est expliquée, uniquement, par les résultats cognitifs de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et, plus précisément, par le développement de leurs connaissances générales. Nous pouvons conclure que, plus l'accompagnateur développe et enrichit ses connaissances générales à travers ses expériences d'accompagnement, plus sa posture d'accompagnement est susceptible d'évoluer dans le temps. Ces constatations rejoignent les conclusions de Paul (2002a) qui reconnait que toutes les pratiques d'accompagnement ont des ponts en commun et sont caractérisées par des changements afin de s'adapter aux novelles situations.

1.2.1.2.2..Le sens de l'évolution des postures d'accompagnement entrepreneurial

Concernant l'étude de l'impact des résultats d'apprentissage sur le sens de l'évolution de la posture d'accompagnement du professionnel, notre analyse des résultats montre qu'aucun des résultats affectifs, de connaissances et basés sur les capacités, ne détermine le sens de l'évolution de la posture d'accompagnement entrepreneurial du professionnel dans Réseau Entreprendre. Nos résultats montrent que le sens de cette évolution est, plutôt, fonction du statut professionnel des accompagnateurs et, plus précisément, du statut professionnel des accompagnateurs qui sont des cadres d'une entreprise. Nos tests montrent, en plus, qu'un accompagnateur chef d'entreprise évolue, principalement, d'une posture d'accompagnement entrepreneurial (position) axée sur le porteur de projet à une posture d'accompagnement

entrepreneurial axée sur le projet lui-même. Ce résultat vient, encore appuyer nos précédentes constatations concernant la posture dominante des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre. Ces professionnels adoptent et évoluent difficilement vers une posture centrée sur le porteur plutôt que son projet.

1.2.2..Changement au niveau organisationnel

Au niveau organisationnel, nous discutons l'impact des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs sur l'évolution de leur engagement organisationnel au sein de Réseau Entreprendre ainsi que l'amélioration de l'orientation entrepreneuriale, de la rentabilité économique et de la rentabilité financière de leur entreprise.

1.2.2.1..L'Engagement Organisationnel de l'accompagnateur

La recherche des déterminants de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur et de son implication dans Réseau Entreprendre montre que le développement de ce comportement organisationnel est directement associé aux résultats de son apprentissage expérientiel. En effet, ces résultats expliquent 44% de la variance de l'engagement organisationnel de l'accompagnateur dans Réseau Entreprendre. D'une manière plus particulière, ce sont les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et, plus particulièrement, le changement de disposition de sa motivation en accompagnement entrepreneurial ainsi que ses résultats basés sur ses capacités et savoir-faire général qui influencent positivement l'engagement organisationnel de l'accompagnateur dans l'association du Réseau Entreprendre. En effet, c'est la motivation de l'accompagnateur et son engagement dans son travail d'accompagnement qui constitue une étape indispensable lui permettant de s'engager affectivement au sein de Réseau entreprendre Meyer & Allen (1991). C'est à travers ce lien tissé entre le professionnel et l'organisation que ce premier s'engage à appliquer et à mettre en œuvre son savoir-faire général au profit des personnes accompagnées. Nos résultats confirment les travaux de Gouillart & Kelly, (1995) qui stipulent que : plus l'individu développe des connaissances et des compétences de son apprentissage, plus sa contribution et son encagement dans l'organisation augment.

1.2.2.2..L'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur

Ce type de changement de comportement au niveau organisationnel est testé sur les accompagnateurs ayant un statut professionnel de chef ou cadre d'entreprise exerçant ou même retraité. L'objectif est de comprendre en quoi leurs expériences d'accompagnement

entrepreneurial et les résultats de leur apprentissage expérientiel leur ont permis de développer l'orientation entrepreneuriale de leur entreprise. Deux grands axes ou dimensions de l'orientation entrepreneuriale ont été regroupés et explorés.

1.2.2.2.1..Les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie

En management stratégique, le comportement d'agressivité caractérise des entreprises prospectrices qui font preuve de la plus grande agressivité dans leur recherche continuelle de nouvelles opportunités sur le marché (Miles & Snow, 1978). Les comportements d'autonomie, quand à eux caractérisent le management des ressources humaines au sein de l'entreprise et influencent, non seulement la conduite des employés mais aussi peuvent les inciter à adopter une attitude dynamique et active au sein de l'entreprise.

Ce premier axe de l'orientation entrepreneuriale recherché dans le cadre de notre travail se rapportant au comportement d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur est, bien évidemment, intensifié chez les accompagnateurs ayant un statut professionnel de dirigeant salarié retraité. L'existence d'expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial trouve aussi tout son poids dans l'explication des comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise chez les accompagnateurs les plus expérimentés. En effet, les résultats d'apprentissage expérientiel expliquent 48.7% de la variance de ce premier facteur d'orientation entrepreneuriale de l'entreprise de l'accompagnateur. Notre étude montre, aussi, que ce premier axe de l'orientation entrepreneuriale est positivement influencé par le changement de disposition de motivation en accompagnement et par le développement de savoir-faire général des accompagnateurs qui interviennent dans leur entreprise. Cependant, il est, négativement, influencé par les résultats de connaissances de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur, à savoir ; le développement de ses connaissances générales et de ses connaissances spécifiques. Même si nos résultats semblent être contradictoires à la logique d'apprentissage expérientiel et au développement organisationnel de l'entreprise de l'accompagnateur, ils peuvent, cependant, être expliqués par la quantité réduite des connaissances développées par l'accompagnateur et qui est influencée par un nombre réduit et un profil peu varié des accompagnés rencontrés. Ces connaissances développées par l'accompagnateur peuvent, aussi, lui sembler être trop théoriques et préliminaires et ne correspondent pas réellement au monde de l'entreprise en perpétuelles mutations comme elles peuvent être, aussi, le résultat d'une confrontation des points de vue sur des secteurs

d'activités et des degrés d'innovation différents de ceux qui caractérisent l'entreprise de l'accompagnateur. Ce problème de la rigidité des connaissances a été, même, souligné par des auteurs comme Morrison & Bergin-Seers (2002) qui voient que les programmes d'appui sont souvent perçus comme étant trop théoriques et pas assez pertinents et adaptés au contexte des PME. Les connaissances acquises, aussi bien pour l'accompagné que par son accompagnateur, manquent souvent de prise en compte du caractère dynamique et variable de l'environnement de l'entreprise. Nous pensons, donc, que cette généralisation et diversification des informations pas toujours ciblés et pointues nécessite souvent beaucoup de temps et d'investissement de la part du professionnel. Elles peuvent, ainsi, compromettre une potentielle spécialisation de l'accompagnateur dans son secteur d'activité et affectent, ainsi, négativement sa recherche d'opportunité qui demande souvent de développer des connaissances très pointues dans son domaine d'activité.

1.2.2.2.2..Les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité

Les résultats montrent que les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité au niveau de l'entreprise de l'accompagnateur ne sont pas directement expliqués par les résultats de son apprentissage expérientiel. Ces dimensions importantes qui caractérisent une entreprise entrepreneuriale (Miller, 1983) ne semblent pas dépendre du niveau d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur. Nous pouvons, tout de même remarquer que les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité sont influencés par l'un des résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur, à savoir ; l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement. En effet, accepter les objectifs d'accompagnement c'est accepter de prendre l'initiative et les risques pour les atteindre. Ce développement du savoir-être et de savoir-faire de l'accompagnateur sculpte et construit, en quelque sorte, son image en tant que chef d'entreprise et lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances et méthodes de faire les choses au sein de son organisation (Sinkula, 1994 ; Slater & Narver, 1995). Nos résultats montrent aussi que le développement de ce deuxième axe de l'orientation entrepreneuriale en termes d'innovation, de prise de risque et proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur est significativement favorisé par les accompagnateurs ayant un statut professionnel de chef d'entreprise, de dirigeant salarié d'une entreprise ou, encore, de cadre d'une entreprise. Ce résultat nous confirme les propos de Cooper & Gascon, (1992) qui ont conclu que les expériences entrepreneuriales antérieures de l'entrepreneur ont un impact sur les comportements organisationnels en relation avec l'orientation entrepreneuriale de son entreprise. Cependant, notre recherche montre que les

comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité au niveau de l'entreprise de l'accompagnateur sont inhibés ou entravés pour les accompagnateurs âgés entre 40 et 45 ans. Bien évidemment, l'expérience et l'âge de l'entrepreneur représente des éléments fondateurs et entrent en jeu dans la réussite de son entreprise. Au Canada et aux États-Unis, par exemple, la majorité des personnes qui se lancent dans les affaires ont souvent entre 25 et 40 ans Reynolds (1997). En effet, être un entrepreneur très jeune peut se traduire par un manque d'expérience, de financement, de réseaux d'affaires. Les entrepreneurs les plus âgés ont souvent des contraintes familiales et professionnelles.

1.2.2.3..La rentabilité économique et la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur

Notre recherche sur les déterminants et les facteurs explicatifs de l'amélioration de la rentabilité économique et de la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur montre que ces deux indicateurs de performance sont directement expliqués par les résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur. D'ailleurs ces résultats expliquent 40.4% de la variance de la rentabilité économique et 44.5% de la variance de la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur. Ces deux types de rentabilité sont positivement influencés par les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et, plus précisément, par le changement de disposition de sa motivation en accompagnement entrepreneurial. A travers les résultats de notre recherche, nous remarquons, en plus, que la rentabilité économique et la rentabilité financière sont assurées par des accompagnateurs ayant un statut professionnel de cadre d'une entreprise ou encore du dirigeant salarié retraité. Elles sont plus garanties par un accompagnateur expert ayant vécu des expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial.

En effet, il est claire qu'une entreprise qui veut tirer bénéfices aussi bien économiques que financiers de l'orientation entrepreneuriale, doit s'engager à l'apprentissage de ses membres, à leur motivation et à l'ouverture de leur esprit à de nouvelles connaissances et méthodes de faire les choses (Sinkula, 1994 ; Slater & Narver, 1995) afin d'améliorer sa performance (Covin & alliés, 2006 ; Kirkpatrick, 1967) et mettre à jour ses ressources et ses capacités en fonction de la demande interne et externe (Wang, 2008).

Cependant, notre recherche montre aussi que ces deux types de performance sont négativement influencés par les résultats de connaissances de l'accompagnateur suite à ses

expériences d'accompagnement, à savoir ; le développement des connaissances spécifiques et des connaissances générales. Ce résultat nous rappelle encore une fois l'effet négatif que subissent les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise et remet en cause la cohérence entre les connaissances développées par l'accompagnateur durant ses expériences d'accompagnement et les exigences de ses activités professionnelles au sein de son entreprise.

1.3. Les variables de contrôle

A l'issue de ce travail de recherche, l'analyse des données de l'enquête montre que, globalement, le profil de l'accompagnateur détermine certains résultats de son apprentissage expérientiel ou encore certains changement de ses comportements que ce soit au niveau individuel qu'au niveau organisationnel et institutionnel.

Nous examinons l'effet de chacune des variables caractérisant le profil de l'accompagnateur, à savoir ; l'âge, le niveau d'étude, le statut professionnel et le niveau d'expertise et l'existence d'expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial.

1.3.1. L'âge de l'accompagnateur

L'âge de l'accompagnateur influence positivement les résultats affectifs de son apprentissage expérientiel. En effet, les accompagnateurs âgés de moins de 40 ans sont plus susceptibles d'évoluer leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial suite à leur apprentissage expérientiel. Ils développent facilement leur comportement individuel en termes de prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement. Cependant, suite à leur apprentissage expérientiel, ils sont moins sensibles au développement de leur savoir-faire spécifique au porteur et à son projet ainsi qu'au changement de leur comportement d'autoréflexion sur leurs pratiques d'accompagnement et leur maitrise de soi. Les accompagnateurs les plus jeunes dans Réseau Entreprendre sont, donc, plus rigides au niveau de développement de leur savoir faire et de leur comportements individuels suite à leurs expériences d'accompagnement.

Pour les accompagnateurs âgés entre 40 et 45 ans, ils sont les plus susceptibles de changer leurs attitudes suite à leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Cependant, ils ont plus de mal à connaitre du changement de disposition de leur motivation. Ils développent mal, aussi, leur autoréflexion sur leurs pratiques et leur maitrise de soi. Nos résultats montrent

aussi que cette tranche d'âge des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre influence négativement l'orientation entrepreneuriale de leur entreprise en termes de développement de comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité.

Curieusement, quand ils sont un peu plus âgés entre 45 et 50 ans, les accompagnateurs dans Réseau Entreprendre semblent, également, changer difficilement la disposition de leur motivation en accompagnement entrepreneurial et développer moins leurs connaissances spécifiques suite à leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Les accompagnateurs âgés entre 50 et 55 ans, quand à eux, sont plus capables de faire évoluer leur acceptation et leur fixation des objectifs d'accompagnement. Cependant, ils sont aussi moins capables de faire évoluer ou changer leurs connaissances spécifiques suite à leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Enfin, nos résultats montrent qu'un accompagnateur âgé entre 55 et 60 ans peut facilement changer ses attitudes suite à ses expériences d'accompagnement entrepreneurial.

1.3.2..Le niveau d'étude de l'accompagnateur

Le niveau d'étude de l'accompagnateur représente un critère sélectif au sein des associations Réseau entreprendre. En effet, cette structure d'accompagnement fait appel à des accompagnateurs bénévoles ayant un niveau d'étude élevé afin d'assurer un accompagnement de qualité.

D'ailleurs, les résultats de notre recherche montrent que le niveau d'étude de moins de Bac+3 n'a aucun effet significatif sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs ni sur les changements de leurs comportements individuels et organisationnels dans Réseau Entreprendre. Effectivement, ce sont, plutôt, les accompagnateurs ayant un niveau d'étude de Bac+4 et plus qui connaissent des résultats d'apprentissage expérientiel au niveau affectif et, plus particulièrement, un changent au niveau de la disposition de leur motivation en accompagnement entrepreneurial.

1.3.3..Le statut professionnel de l'accompagnateur

Le statut professionnel des accompagnateurs, et plus précisément ceux qui interviennent ou qui se sont intervenus dans des entreprises, prend une valeur importante dans l'explication des différents résultats de leur apprentissage expérientiel. D'ailleurs, notre recherche a exclu les accompagnateurs dans les professions libérales, en transition professionnelle ou autres.

L'analyse des données de l'enquête montre qu'un accompagnateur chef d'entreprise change souvent de comportement organisationnel suite à son apprentissage par les expériences d'accompagnement entrepreneurial. Ce changement touche l'orientation entrepreneuriale et, notamment, les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité développés au sein de son entreprise. Cependant, ces accompagnateurs chefs d'entreprise au sein du Réseau Entreprendre ont du mal à développer leur comportement d'autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et de maitrise de soi. Ces accompagnateurs sont, peut être, novices et jeunes. Leur engagement au sein de l'association n'est pas intense et ils connaissent peu ou prou les pratiques d'accompagnement.

Les accompagnateurs ayant un statut professionnel de chefs d'entreprise retraités dans Réseau Entreprendre sont plus susceptibles d'évoluer au niveau affectif suite à leur apprentissage expérientiel. Suite à leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial, ces accompagnateurs connaissent une évolution au niveau de leur auto-efficacité et se perçoivent plus compétents en accompagnement entrepreneurial.

Nos résultats montrent en plus que le statut professionnel des accompagnateurs dirigeants salariés d'une entreprise influence positivement les résultats cognitifs de leur apprentissage expérientiel, à savoir ; le développement de leurs connaissances générales. Ce statut professionnel de dirigeant salarié d'une entreprise permet, également, à l'accompagnateur de changer ses comportements au niveau de son entreprise et d'améliorer son orientation entrepreneuriale en termes d'innovation, de prise de risque et de proactivité. Un accompagnateur dirigeant salarié d'une entreprise apprend aussi à développer les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie et à améliorer la rentabilité financière de son entreprise. Cependant, il a plus du mal à évoluer au niveau affectif et à améliorer la disposition de sa motivation en accompagnent entrepreneurial.

Enfin, nos résultats de la recherche montrent que le statut professionnel d'un accompagnateur cadre d'une entreprise permet au professionnel d'améliorer, aussi bien, son auto-efficacité et son sentiment de compétence en accompagnement entrepreneurial que l'orientation entrepreneuriale de son entreprise en termes d'amélioration des comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de son entreprise. Le statut professionnel d'un accompagnateur cadre d'une entreprise lui permet également d'agir positivement sur la rentabilité économique et la rentabilité financière de son entreprise.

1.3.4..L'expérience antérieure en accompagnement entrepreneurial

Une expérience en accompagnement entrepreneurial constitue surement un atout pour l'accompagnateur aussi bien dans l'accomplissement de ses activités d'accompagnement des projets de création que dans ses activités entrepreneuriales au sein de son entreprise. Nos résultats montrent, d'ailleurs, que le niveau d'expertise en accompagnement, c'est-à-dire ; l'existence d'expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial, permet à l'accompagnateur de développer ses capacités et son savoir-faire général. Les avantages de l'expertise de l'accompagnateur touchent également le développement de ses comportements individuels à travers une amélioration des comportements d'expérimentation et de ses capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances. Au niveau organisationnel, un accompagnateur plus expérimenté a plus tendance à améliorer l'orientation entrepreneuriale de son entreprise à travers une meilleure mise au point des comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie et à travers l'optimisation de sa rentabilité économique et de sa rentabilité financière.

Curieusement, nos résultats montrent que les accompagnateurs qui ont déjà vécu des expériences d'accompagnement entrepreneurial ont du mal à changer la disposition de leur motivation en accompagnement et à faire évoluer leur acceptation des objectifs d'accompagnement. Ils changent difficilement leur comportement individuel d'autoréflexion sur les pratiques d'accompagnement et de maitrise de soi. En effet, même si un haut niveau d'expertise et de professionnalisme dans tout domaine traduit une certaine maturité professionnelle pour répondre aux besoins qui s'imposent, atteindre ce seuil peut, également, induire le professionnel dans une certaine autonomie et une indépendance intellectuelle qui nuisent, parfois, aux échanges et à l'autoréflexion sur ses pratiques au travail. Notre résultat peut être expliqué, alors, par les habitudes professionnelles que prennent les accompagnateurs les plus expérimentés en termes d'accompagnement et qui peuvent expliquer leur rigidité pratique et cognitive.

Conclusion de la partie empirique

Confronté à des activités d'accompagnement entrepreneurial dynamiques et interactives, l'accompagnateur se doit, en même temps que son accompagné, tirer profit de ce contexte et apprendre de ses expériences d'accompagnement entrepreneurial. Il doit pouvoir développer

des compétences mais aussi changer et faire évoluer certains comportements afin de favoriser sa progression au niveau individuel et au niveau organisationnel.

Si ce processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur semble être systématique, il mérite toutefois d'être investigué et exploré. Il est important donc d'envisager les dimensions expérientielles qui permettent à l'accompagnateur d'apprendre. Il est important aussi de penser les différents niveaux et comportements atteints par l'apprentissage apprentissage. Une adéquation avec certaines caractéristiques individuelles permet également de compléter cette conception du cycle d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur.

Nous avons tenté, au cours de cette deuxième partie de la thèse, de répondre à cet impératif en testant un modèle conceptuel tout en proposant un cadre empirique et méthodologique que nous avons défini au cours du premier chapitre de cette deuxième partie. Étalée sur une période de trois mois successifs et destinée aux accompagnateurs adhérents dans différentes associations membres du Réseau entreprendre, notre enquête met en avant le processus de stimulation de l'apprentissage expérientiel du professionnel et la construction de ses compétences affectives, cognitives et comportementales. Nous avons jugé opportun d'articuler certaines caractéristiques de l'accompagnateur dont l'implication semble être une condition de la réussite de ce processus.

Le troisième chapitre de cette partie a été consacré à la discussion de nos résultats empiriques afin d'apprécier et de classifier l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial et des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la dynamique de leur apprentissage expérientiel et plus précisément sur trois niveaux de résultats : le niveau affectif, le niveau cognitif et le niveau de capacité.

Nos résultats montrent que les expériences d'accompagnement entrepreneurial représentent une source pertinente qui explique les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur à travers le changement de ses attitudes, le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement, l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement. Ces expériences déterminent aussi les résultats cognitifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur à travers le développement de ses connaissances spécifiques mais elles n'expliquent pas les résultats basés sur ses capacités.

Le détail de nos résultats nous renvoi à reconnaitre l'effet direct et modérateur des caractéristiques individuelles des accompagnateurs dans la détermination des résultats de leur processus d'apprentissage expérientiel. En effet, chacune de ces caractéristiques individuelles de l'accompagnateur, à savoir ; son style d'apprentissage, sa posture d'accompagnement entrepreneurial, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations d'accompagnement, sa réflexivité et son autocritique, son processus d'assimilation et d'accommodation et enfin sa capacité à transformer ses expériences en connaissances utiles, affecte directement au moins un des trois niveaux des résultats d'apprentissage expérientiel. Chacune de ces caractéristiques a, également, un effet modérateur sur la relation qui relie les expériences d'accompagnement entrepreneurial à au moins un de ces trois niveaux de résultats d'apprentissage expérientiel (le niveau affectif, cognitif ou de capacité).

Cette recherche met aussi en lumière l'influence des résultats d'apprentissage expérientiel dans la détermination de l'évolution de certains comportements individuels de l'accompagnateur ainsi que le changement de sa posture d'accompagnement entrepreneurial. L'influence des résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur est, également, observée sur l'amélioration de son engagement organisationnel au sein du Réseau Entreprendre et sur l'orientation entrepreneurial, la rentabilité économique et la rentabilité financière de son entreprise.

Conclusion Générale

La question qui s'est trouvée à l'origine de nos investigations était celle de la place de l'accompagnement entrepreneurial dans l'évolution des idées et des pratiques entrepreneuriales et dans l'intensification du tissu économique à travers la création des entreprises. Comme tout travail de recherche, cette thèse constitue le début d'une réflexion sur la promotion des structures d'accompagnement, en général, et en France en particulier. Elle constitue une première architecture qui tend à relier deux piliers et domaines scientifiques distincts mais complémentaires ; le domaine de l'entrepreneuriat à travers le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial et le domaine des sciences cognitives et de l'éducation à travers la notion de l'apprentissage et, plus précisément, l'apprentissage expérientiel.

Pour compléter les travaux antérieurs sur les apports et contributions de l'accompagnement entrepreneurial à la réussite des porteurs de projet, notre recherche porte un intérêt particulier sur l'autre facette souvent cachée de la relation d'accompagnement qui est l'accompagnateur dans ces structures d'accompagnement. Malgré les nombreux travaux qui ont pour objectif de mettre en valeur les avantages qu'offrent l'accompagnement en termes de services offerts [Dottenwill & Marion, (1993); Albert, Fayolle & Marion, (1994)], de légitimité [Messeghem & Sammut, (2007)], de contribution au succès du projet de création [Sammut, (1995); Albert, (2003); Bergek & Norrman, (2008)] et de développement des compétences des porteurs de projets [Cuzin & Fayolle (2004) ; Sammut, (2003a, b) ; Albert, Fayolle & Marion, (1994) ; Gibb, (2002); Aldrich & Martinez, (2001); Fiet, (2001); Rae & Carswell, (2000, 2001b); Corbett, (2005); Cope, (2005); Politis, (2005) ; Pittaway & Cope, (2007)], très rares sont les recherches qui ont tenté d'apporter une meilleure connaissance sur l'apport de l'accompagnement entrepreneurial dans le développement des compétences des accompagnateurs eux-mêmes.

Nous souhaitons par le présent travail apporter une meilleure contribution à la compréhension du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et le développement de leurs compétences à travers leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial. Notre travail de recherche offre, donc, un éclairage théorique et empirique du processus d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs tel que décrit par Kolb (1984). Étudier ce processus constitue une tache par laquelle nous espérons classifier les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et identifier les différents comportements individuels et organisationnels modifiés suite à leurs expériences d'accompagnement.

Au terme de ce travail, il est important de rappeler la démarche et les conclusions auxquelles cette recherche a abouties. Comme pour tout travail de recherche, il convient aussi d'apprécier un certain nombre d'apports mais aussi de souligner les limites et les questions ouvertes et les pistes de réflexions futures.

1. Retour sur la démarche de la recherche

Dans ce travail, nous avons tenté de mettre en lumière le caractère dynamique et interactif de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur dans la structure d'accompagnement tout en apportant un éclairage sur les aspects cognitifs et comportementaux de ce processus d'apprentissage. La question qui s'est trouvée à l'origine de nos investigations était celle relative à la compréhension du processus à partir duquel l'accompagnateur construit et enrichit son répertoire de savoir, savoir-faire et savoir-être et progresse, par conséquent, sa maturité individuelle et organisationnelle. Face à ce défi, nous nous sommes posé la question de savoir dans quelle mesure les expériences d'accompagnement entrepreneurial affectent-elles les résultats d'apprentissage expérientiel et les comportements individuels et organisationnels des accompagnateurs, en général, et dans Réseau Entreprendre ®, en particulier?

Pour répondre à cette question, nous avons mobilisé deux grandes parties qui forment, en quelque sorte, les étapes suivies pour répondre à notre problématique de recherche. Dans une première partie, nous nous sommes attachées à mettre en évidence la cadre théorique tout en apportant un intérêt spécifique aux deux dimensions centrales du phénomène de l'accompagnement entrepreneurial et de la théorie de l'apprentissage expérientiel. Après avoir offert un panorama de l'évolution du phénomène d'accompagnement entrepreneurial et revu le quotidien professionnel de l'accompagnateur tout en insistant sur ses actes, ses rôles, ses fonctions et ses postures d'accompagnement, nous avons examiné les fondements historiques et théoriques de la théorie de l'apprentissage expérientiel tout en mettant l'accent sur le cadre théorique retenu pour notre recherche qui est le modèle de Kolb (1984). La rencontre entre ces deux sphères nous a permis d'imaginer, à travers un modèle conceptuel hypothético-déductif, le processus par lequel l'accompagnateur appréhende et transforme ses expériences d'accompagnement en nouvelles compétences, capacités et comportements.

Ayant pointé les différentes acceptions des variables de notre modèles et les relations qui les relient, nous nous sommes tournés, dans un deuxième temps, vers le terrain de notre étude pour confronter nos réflexions théoriques et valider notre modèle conceptuel. Nous avons,

donc, réalisé une étude quantitative étalée sur trois mois pendant lesquelles nous avons administré puis relancé un questionnaire en ligne aux accompagnateurs adhérents aux différentes associations membres du Réseau Entreprendre en France.

Ce travail au sein du Réseau Entreprendre, dans lequel une place centrale est accordée aux expériences d'accompagnement entrepreneurial, nous a permis de caractériser et de discuter en profondeur les déterminants de la dynamique d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et les changements potentiels que peuvent subir ses comportements individuels et organisationnels qu'il exprime aussi bien au sein de la structure d'accompagnement qu'au sein de son entreprise en tant qu'entrepreneur.

2. Retour sur les principaux résultats empiriques observés et la validation du modèle conceptuel de la recherche

En enquêtant sur le parcours professionnel, les différentes expériences vécues en accompagnement entrepreneurial et les caractéristiques des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre, nous avons distingué quatre principales hypothèses qui qualifient le cheminement du cycle d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs. La synthèse de validation de nos hypothèses de recherche est exposée dans l'annexe X.

Dans une première hypothèse et conformément aux travaux de Kraiger & alliés, (1993), nous avons cherché à tester l'impact direct des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur la réalisation de trois niveaux de résultats d'apprentissage expérientiel. Dans un premier niveau, nous avons examiné les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et ce en termes de changement de ses attitudes et de ses motivations. Dans un deuxième niveau, ce sont les résultats de connaissances et de développement de savoir de l'accompagnateur qui ont été testés. Les résultats basés sur les capacités et l'amélioration de savoir-faire de l'accompagnateur ont fait l'objet d'un troisième niveau d'investigation. Le test de la première hypothèse montre qu'aussi bien les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire, le changement des attitudes des accompagnateurs, le changement de leur disposition de motivation et l'évolution de leur auto-efficacité et de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial, que les résultats de connaissances sont directement associés aux expériences d'accompagnement et plus particulièrement à une meilleure perception par l'accompagnateur de la qualité de ses expériences et de sa relation d'accompagnement. Cependant, les résultats d'apprentissage des accompagnateurs basés sur leurs capacités ne sont pas directement expliqués par leurs expériences d'accompagnement

entrepreneurial. Certains résultats affectifs, tels que le changement de disposition de motivation des accompagnateurs ou encore l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement, se trouvent même être entravés par la forme de l'accompagnement psychologique.

La deuxième et la troisième hypothèse nous renseignent simultanément sur l'effet modérateur et l'effet direct des caractéristiques individuelles de l'accompagnateur sur les résultats de son apprentissage expérientiel. Nous avons pu montrer, alors, que la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial de l'accompagnateur et le changement de ses attitudes est modérée par l'effet de sa posture d'accompagnement fonctionnaliste, des quatre indicateurs de son engagement dans la relation d'accompagnement, à savoir ; la durée de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de ses entretiens, la durée de ces entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Cette relation est, également, modérée par la réflexivité et l'autocritique personnelles de l'accompagnateur, son processus d'adaptation et enfin, sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles. Nos résultats montrent aussi que le changement des attitudes des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre est positivement influencé par leur processus de préadaptation quand à l'acquisition et le traitement des informations dans l'environnement.

La relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre et le changement de disposition de leur motivation est influencée par leur engagement dans la relation d'accompagnement et plus précisément par la durée de leur relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de leurs entretiens, la durée de ces entretiens et leur perception du degré d'implication de leur activité d'accompagnement. Cette relation est modérée, aussi, par l'effet des motivations personnelles de l'accompagnateur, sa réflexivité et son autocritique professionnelles, son processus d'adaptation et de préadaptation et enfin par sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles. Le changement de disposition de motivation de l'accompagnateur dans réseau Entreprendre se trouve directement et positivement influencé par le style d'apprentissage assimilateur des accompagnateurs et par son processus de préadaptation.

Concernant la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial des accompagnateurs et l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement, nos résultats montrent que cette relation est influencée par l'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement. Cet engagement est matérialisé par la durée de la relation

d'accompagnement, la fréquence habituelle des entretiens, la durée de ces entretiens et la perception de l'accompagnateur du degré d'implication de son activité d'accompagnement. La relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs est, également, influencée par leurs motivations professionnelles, leur réflexivité et autocritique personnelles et professionnelles, leur processus de préadaptation et enfin, par leur capacité à transformer leurs expériences d'accompagnement en connaissances utiles. Même si ce troisième résultat affectif d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur ; à savoir ; l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement, est positivement influencé par le processus de préadaptation du professionnel, il semble cependant être négativement influencé par l'expérience concrète en tant que méthode d'appréhension des expériences professionnelles.

Nos résultats montrent aussi que l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement subit l'effet modérateur des quatre indicateurs de l'engagement de l'accompagnateur dans sa relation d'accompagnement et notamment, la durée de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle de ses entretiens, la durée de ses entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Un autre effet modérateur sur cette relation a été également détecté et notamment celui des motivations personnelles de l'accompagnateur, de sa réflexivité et autocritique professionnelles et enfin de sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles. L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement par l'accompagnateur est positivement influencée par sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles. Cependant elle est négativement influencée par ses motivations personnelles.

L'étude du deuxième niveau des résultats de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs, à savoir, les résultats cognitifs, montre que la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement des connaissances spécifiques de l'accompagnateur est modérée par les deux phases correspondant au recours du professionnel à l'expérimentation active et à l'expérience concrète. Cette relation est également influencée par les quatre indicateurs de l'engagement du professionnel dans sa relation d'accompagnement, bien évidemment, à travers la durée de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle et la durée de ses entretiens et par sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Les motivations professionnelles et personnelles de l'accompagnateur, sa réflexivité et autocritique professionnelles et sa capacité à transformer

ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles ont, aussi, un effet modérateur sur la relation entre ses expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de ses connaissances spécifiques. Nous pouvons tout de même observer que le développement des connaissances spécifiques par l'accompagnateur est positivement influencé par la durée de sa relation d'accompagnement et par ses motivations personnelles.

Les résultats de notre recherche a pu montrer aussi que l'impact des expériences d'accompagnement entrepreneurial sur le développement des connaissances générales de l'accompagnateur est modéré par son style d'apprentissage assimilateur, sa posture fonctionnaliste, la durée de sa relation d'accompagnement, sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement, sa réflexivité et autocritique personnelles et enfin par son processus de préadaptation afin d'acquérir et de traiter les informations de son environnement. Notre recherche montre que, parmi les caractéristiques individuelles de l'accompagnateur, ce sont sa réflexivité et autocritique personnelles ainsi que son processus de préadaptation qui influencent positivement le développement de ses connaissances générales. L'effet du recours à l'expérience concrète sur le développement de ce type de connaissances est plutôt négatif.

Le troisième niveau de résultats d'apprentissage enquêtés est basé sur les capacités développées par les accompagnateurs. Nos résultats montrent alors que la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et le développement de savoir-faire général de l'accompagnateur est influencée par ses motivations professionnelles, sa réflexivité et autocritique personnelles ainsi que par sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Cette perception a en plus un effet positif et direct sur le développement de savoir-faire général des accompagnateurs.

Concernant la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique de l'accompagnateur, notre recherche montre que certaines caractéristiques individuelles ont un effet modérateur sur cette relation ; telles que la posture fonctionnaliste de l'accompagnateur, son engagement dans la relation d'accompagnement à travers la durée de sa relation d'accompagnement, la fréquence habituelle et la durée de ses entretiens et sa perception du degré d'implication de son activité d'accompagnement. Les motivations liées au porteur et à son projet et les motivations économiques et sociales de l'accompagnateur ainsi que son processus de préadaptation et sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement en connaissances utiles, affectent aussi significativement la

relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique au porteur et à son projet. Parmi les caractéristiques qui influencent directement et positivement le développement de savoir-faire spécifique de l'accompagnateur on y trouve sa posture d'accompagnement, sa réflexivité et autocritique personnelles et son processus de préadaptation. L'effet direct de la phase de l'expérimentation active sur le développement de savoir faire spécifique de l'accompagnateur est plutôt négatif.

Dans une quatrième et dernière hypothèse de notre modèle de recherche, nous nous sommes concentrés sur l'étude de l'impact direct des résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur sur le changement de ses comportements aussi bien au niveau individuel qu'au niveau organisationnel. Notre recherche montre alors que quatre types de comportements individuels de l'accompagnateur peuvent être sujets d'amélioration suite à son apprentissage expérientiel. Or, si l'amélioration du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur ainsi que sa prise de responsabilité pour de nouvelles actions d'accompagnement ne sont pas directement expliquées par les résultats de son apprentissage expérientiel, il semble que le développement de son autoréflexion sur ses pratiques et sa maitrise de soi ainsi que le développement des comportements d'expérimentation et de ses capacités individuelles de créer de nouvelles connaissances sont significativement affectés par les résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et par le développement de son savoir, savoir-faire et savoir-être. Au niveau individuel aussi, l'évolution de la posture de l'accompagnateur dans le temps trouve sa seule explication le développement de leurs connaissances générales. Le sens de cette évolution ne dépend ni des résultats affectifs, ni des résultats de connaissances, ni des résultats basés sur les capacités. Seul le statut professionnel de l'accompagnateur peut expliquer le sens de l'évolution de leur posture d'accompagnement dans le temps. En effet, nos résultats montrent que les accompagnateurs cadres d'une entreprise évoluent, principalement, d'une posture ou d'une position d'accompagnement entrepreneurial axée sur le porteur de projet à une posture d'accompagnement entrepreneurial axée sur le projet lui-même.

Dans un deuxième niveau, notre recherche montre que le développement de certains comportements organisationnels de l'accompagnateur est directement expliqué par les résultats de son apprentissage expérientiel. Ces comportements se rapportent surtout à l'engagement organisationnel de l'accompagnateur au sein du Réseau Entreprendre ainsi qu'à l'orientation entrepreneuriale et la rentabilité économique et financière de son entreprise s'il est chef ou cadre d'une entreprise exerçant ou retraité. Nous avons, surtout, fait signaler

l'effet négatif de développement des connaissances générales et spécifiques de l'accompagnateur sur les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie ainsi que sur la rentabilité financière et économique de son entreprise.

3. Les principaux apports et implications de la recherche

Étudier le cycle d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs nous permet de comprendre non seulement leur manière d'appréhender leurs expériences professionnelles en accompagnement entrepreneurial mais aussi de comprendre leur manière de transformer ces expériences en nouvelles connaissances, capacités et comportements (Kolb, 1984). Ce travail de recherche, a notre sens et sur la base d'une consultation approfondie de la théorie existante, fut le premier à l'échelle nationale qui met en pratique les sciences cognitives et de l'éducation afin d'étudier le processus par lequel les accompagnateurs apprennent de leurs expériences dans les structures d'accompagnement, en général, et au sein du Réseau Entreprendre, en particulier.

L'étude de ce concept central dans différentes disciplines et dans le champ de l'entrepreneuriat apporte ainsi des implications et contributions aussi bien théoriques que pratiques.

3.1. Les apports théoriques et méthodologiques

Sur le plan théorique, notre recherche a recensé des travaux sur les principaux concepts utilisés. Deux cadres ont été, donc, mobilisés afin de répondre à notre problématique. Pour comprendre le processus d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur, notre recherche a suivi une démarche qui exige une compréhension préalable du phénomène de l'accompagnement entrepreneurial ainsi qu'une mise en exergue du rôle central de l'accompagnateur dans le processus d'accompagnement. Le positionnement théorique de notre recherche nous a conduits à passer en revue les différents modèles théoriques de l'apprentissage expérientiel pour en privilégier le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) qui convient parfaitement à notre problématique. Notre première contribution résulte, ainsi, de la rencontre, entre le phénomène de l'accompagnement entrepreneurial et la théorie de l'apprentissage expérientiel et consiste à enrichir et compléter les connaissances actuelles sur ce phénomène tout en apportant une nouvelle vision axée sur le professionnel de l'accompagnement et la nature de ses apprentissages expérientiels.

Notre recherche contribue, également, à proposer une redéfinition de l'accompagnement entrepreneurial, inspirée de celle de Cuzin & Fayolle (2004) et qui met l'accent sur la dynamique d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur qui vient compléter et interagir avec celle de l'accompagné. Ainsi l'accompagnement entrepreneurial peut se transformer en une pratique d'aide à la création d'entreprise et un processus co-construit d'apprentissage expérientiel réciproque à travers le quel les deux protagonistes vont réaliser des apprentissages et vont développer mutuellement des compétences et des connaissances utiles. Dans ce contexte, l'accompagnateur apprend de ses expériences professionnelles et de son contact avec l'accompagné et avec l'environnement institutionnel. Il développe, ainsi, de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il manifeste à travers l'amélioration d'un comportement existant ou le développement d'un nouveau comportement pour répondre aux exigences et aux besoins qu'il rencontre.

Malgré l'émergence remarquable des travaux en accompagnement entrepreneurial, la littérature ne nous renseigne pas assez facilement sur une classification des caractéristiques de l'accompagnateur. Ce travail de recherche propose, alors, une revue assez complète sur cet acteur. Il dénombre et spécifie ses rôles, ses fonctions ainsi que ses compétences requises qui lui permettent de réussir sa mission d'accompagnement entrepreneurial. Ce travail nous permet d'organiser et de maitriser, en quelque sorte, le sujet de notre thèse, à savoir l'accompagnateur ; sous ses différents aspects sans négliger un détail de sa personnalité qui peut déterminer la pertinence de son processus d'apprentissage expérientiel.

Après avoir « disséqué » le phénomène et le professionnel de l'accompagnement entrepreneurial, le cheminement de la recherche suppose de fournir un cadre théorique à notre réflexion grâce au recours à la théorie de l'apprentissage expérientiel. Celle-ci s'exprime par le processus par lequel l'individu transforme ses expériences en connaissances (Kolb, 1984). Ajusté au contexte de l'accompagnement entrepreneurial, ce cheminement accorde un intérêt particulier au processus par lequel l'accompagnateur développe trois types de résultats d'apprentissage ; les résultats affectifs, les résultats cognitifs et les résultats basés sur les capacités (Kraiger & alliés, 93). Nos résultats permettent alors de contribuer à une meilleure compréhension de la théorie d'apprentissage expérientiel, en général, et à travers sa mise en pratique et la transposition de ses fondements au contexte de l'accompagnement entrepreneurial, en particulier. A notre connaissance, notre travail de recherche fut parmi les pionniers qui ont cherché à opérationnaliser et à valider empiriquement le processus d'apprentissage expérientiel. Pour ce faire, nous avons conçu une modélisation du parcours

expérientiel chez les accompagnateurs dans Réseau entreprendre. Cette modélisation nous a permis d'observer et d'expliquer, dans un premier temps, trois types de résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur à partir de leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial et de leurs caractéristiques individuelles. Dans un deuxième temps, ce sont les changements des comportements des accompagnateurs au niveau individuel et organisationnel qui ont été examinés. Les résultats affectifs de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur soulèvent le changement de leur attitudes et le changement de leur motivation et ce à travers le changement de leur disposition de motivation, l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial et l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement. Ces résultats sont principalement expliqués par une meilleure perception de l'accompagnateur de qualité de ses expériences d'accompagnement vécues. Cependant le recours à un accompagnement de type psychologique risque de compromettre la disposition de motivation de l'accompagnateur ainsi que son acceptation des objectifs d'accompagnement. Les résultats affectifs de l'accompagnateur sont, également, expliqués directement et indirectement par certaines de ses caractéristiques individuelles telles que ; son style d'apprentissage, son engagement dans la relation d'accompagnement, ses motivations d'accompagnement, sa réflexivité et son autocritique, son processus d'adaptation et d'accommodation pour acquérir et traiter les informations et surtout sa capacité à transformer ses expériences d'accompagnement. Si l'appréhension concrète des expériences agit négativement sur l'évolution de l'auto-efficacité de l'accompagnateur, ses motivations personnelles semblent avoir un impact négatif sur l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement.

Les résultats cognitifs de l'apprentissage des accompagnateurs dans Réseau Entreprendre sont fortement influencés par leurs expériences d'accompagnement mais aussi par leurs caractéristiques individuelles. Plus précisément c'est la perception de l'accompagnateur de la qualité, plus que la quantité, de ses expériences qui lui permet de développer des connaissances. Son style d'apprentissage, son engagement dans la relation d'accompagnement, sa réflexivité et son autocritique ainsi que son processus d'assimilation et d'accommodation y jouent un rôle déterminant. Encore une fois, nos résultats montrent que le recours de l'accompagnateur à l'expérience concrète ne lui permet pas de développer ses connaissances.

Notre recherche a pu montrer que les résultats d'apprentissage basés sur les capacités des accompagnateurs ne sont pas expliqués directement par leurs expériences d'accompagnement

entrepreneurial. Ils dépendent, plutôt, directement et indirectement, de leurs caractéristiques individuelles et notamment, de leur posture d'accompagnement, leur engagement dans la relation d'accompagnement, leurs motivations, leur réflexivité et leur autocritique, leur processus d'assimilation et d'accommodation et surtout de leur capacité à transformer leurs expériences en connaissances utiles pour leur travail.

Pour aller jusqu'au bout de notre objectif, nous avons suivi les accompagnateurs dans la manifestation de leur résultats d'apprentissage en changements de comportements. Au niveau individuel, certains comportements, tel que l'autoréflexion de l'accompagnateur sur ses pratiques d'accompagnement et sa maitrise de soi, sont directement associés aux résultats d'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur et plus précisément au développement de ses connaissances. Cependant, le changement des attitudes de l'accompagnateur ne représente pas une source d'amélioration de ce comportement.

Tout au long de ses expériences d'accompagnement, si le changement ou évolution de la posture d'accompagnement de l'accompagnateur dépend du développement de ses connaissances générales en accompagnement entrepreneurial, le sens de cette évolution, lui, dépend plutôt du statut professionnel de l'accompagnateur et plus précisément des accompagnateurs cadres d'une entreprise. Au fil du temps, ceux-ci évoluent souvent d'une posture axée sur le porteur à une posture axée sur le projet lui-même.

Au niveau organisationnel, notre recherche contribue, aussi, à la compréhension de certains comportements des accompagnateurs tels que leur engagement organisationnel au sein de Réseau Entreprendre, l'orientation entrepreneuriale et l'amélioration de la rentabilité économique et financière de leur propre entreprise, s'ils sont des chefs ou des cadres des entreprises exerçants ou même retraités. Ces comportements sont significativement influencés par les résultats de l'apprentissage expérientiel de l'accompagnateur. Cependant le développement des connaissances de l'accompagnateur semble influencer négativement ses comportements organisationnels au sein de son entreprise.

Dans le protocole empirique et méthodologique, notre recherche constitue une première validation empirique d'un modèle original sur l'applicabilité de la théorie de l'apprentissage expérientiel dans le cadre de l'accompagnement entrepreneurial en France. Notre modèle a également surmonté le problème d'opérationnalisation des principaux concepts de notre recherche. En effet, notre construction et traduction des construits en variables mesurables a très peu emprunté à la littérature. En effet, les variables de notre modèle ont été peu ou prou

mesurées dans la littérature existante. Notre contribution a donc consisté à développer la majorité des échelles de mesure des variables explicatives et des variables à expliquer employées par notre recherche. A travers les résultats obtenus, nous pouvons affirmer que ces échelles de mesure sont caractérisées par un bon indice de fiabilité Alpha de Cronbach qui varie entre 0.6 et 0.96. Notre outil méthodologique, constitue alors une autre contribution importante de ce travail de recherche qui servira bien évidemment à appuyer des recherches quantitatives futures qui se trouvent au croisement des deux champs de l'accompagnement entrepreneurial et de l'apprentissage expérientiel.

Outre son apport méthodologique dans le monde académique et pour la communauté scientifique, notre outil empirique peut servir aux responsables dans les structures d'accompagnement entrepreneurial. Cet outil peut leur offrir un nouveau moyen scientifique d'évaluation de leurs accompagnateurs au niveau de leurs expériences, leurs caractéristiques individuelles, leurs compétences et capacités afin de prévoir des réponses ponctuelles et ciblées en termes de formation et d'apprentissage pour faire face à leurs lacunes et leurs faiblesses au niveau technique, cognitif et comportemental. A notre sens, l'apport de notre outil méthodologique s'étend aussi au niveau de la structure d'accompagnement tout en lui permettant d'avoir un nouveau regard sur les moyens d'évaluation et d'adaptation des services offerts à travers l'évaluation et la formation des professionnels impliqués dans le processus d'accompagnement.

3.2. Les apports pratiques

Les principales conclusions de notre travail de recherche proposent une révision et une adaptation des pratiques des différents acteurs impliqués dans le processus d'accompagnement entrepreneurial dans les structures d'accompagnement en général et dans Réseau Entreprendre en particulier.

En France et depuis quelques années, l'accompagnement entrepreneurial a pris une ampleur de plus en plus grande. Les demandes et les besoins des porteurs sont de plus en plus diversifiés. Les structures s'intègrent, désormais, dans une compétition de professionnalisme afin de répondre le plus pertinemment possible aux demandes des porteurs et de leur projet.

Notre recherche apporte des connaissances pratiques, d'abord, aux accompagnateurs eux-mêmes en tant qu'apprenants en leur permettant de suivre de prés leur processus d'apprentissage expérientiel et d'estimer l'apport de leurs expériences professionnelles et de

leurs caractéristiques individuelles dans l'explication de développement de leurs compétences, leurs connaissances et de leurs capacités. Notre travail représente, ainsi, un diagnostic de compétences qui permet au professionnel d'accompagnement dans Réseau Entreprendre d'apprécier la qualité de ses expériences et de ses relations d'accompagnement mais surtout de mettre en cause la variété de ses expériences et l'ouverture de son esprit à de nouvelles expériences. Dans notre travail, nous suggérons aux accompagnateurs des projets de création d'entreprise dans Réseau Entreprendre un renforcement de leur parcours professionnel en acceptant d'accompagner un plus grand nombre de porteurs de projet tout en cherchant à diversifier leur âge, leur profil, leurs secteurs d'activité et le degré d'innovation de leur projet. Pour réussir leur parcours et améliorer leur savoir-faire, nous suggérons aussi aux accompagnateurs de prendre des risques et de s'impliquer tout en mettant en pratique leurs connaissances dans des situations concrètes et de renforcer leurs échanges avec les membres du Réseau Entreprendre et avec les personnes accompagnées.

Notre travail cible aussi l'accompagnateur en tant qu'entrepreneur et le renseigne sur l'impact potentiel de son apprentissage expérientiel et de développement de sa motivation sur la promotion et l'orientation entrepreneuriale de son entreprise ainsi que l'amélioration de sa performance économique et financière. La progression de l'accompagnateur dans son métier de chef d'entreprise dépend certainement de l'amélioration de son savoir-faire tout au long de ses expériences d'accompagnement mais dépend aussi d'une remise en question de la qualité de ses connaissances acquises. Celles-ci émanant des expériences monotones et répétitives risquent d'être obsolètes et non enrichissantes pour le développement personnel et professionnel de l'accompagnateur. Une nouvelle perspective d'apprentissage cognitive doit, donc, être mise en place par le professionnel de l'accompagnement afin de lui permettre non seulement de mettre l'accent sur ses connaissances actuelles, mais aussi, de renforcer les processus dynamiques d'acquisition, d'organisation et d'application de nouvelles connaissances constructives et valorisantes.

Enfin notre recherche peut apporter ses fruits aux responsables et aux directeurs du Réseau Entreprendre chargés de promouvoir les services d'accompagnement entrepreneurial et son rôle dans la dynamique économique et territoriale à l'échelle régionale et à l'échelle nationale.

La performance des structures d'accompagnement et la promotion de son apprentissage organisationnel est fortement liée à la performance de ses intervenants et leur intégration et implication au sein de l'association. Notre étude fournit aux responsables du Réseau

Entreprendre un outil d'évaluation du degré d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et par conséquent de degré d'apprentissage de leur organisation. Cette évaluation constitue une étape indispensable de diagnostic organisationnel qui permet à l'organisation d'évaluer l'ensemble à travers l'individu tout en prenant en compte le rôle central de l'accompagnateur et du développement de ses compétences et ses comportements. Une veille permanente de l'association doit permettre de repérer les défaillances des accompagnateurs et de proposer des solutions afin de garantir une meilleure qualité des pratiques d'accompagnement entrepreneurial.

Sur la base des résultats de notre travail de recherche, nous suggérons aux responsables dans Réseau Entreprendre d'ouvrir de nouvelles pistes et perspectives de formations pédagogiques et professionnelles aux accompagnateurs tout en mettant l'accent sur l'obligation de dépasser le niveau de l'observation et de l'abstraction dans leur manière d'appréhender et de transformer leurs expériences professionnelles. Des formations doivent être mise en place pour stimuler l'esprit d'expérimentation de l'accompagnateur grâce à des mises en situation concrète et vivante. Ce jeu d'accompagnement doit permettre à l'accompagnateur d'aller au delà de sa conceptualisation abstraite des choses et des faits et d'apprendre à mettre en pratique ses connaissances et à prendre des risques. Ces formations doivent en même temps mettre l'accent sur l'importance de l'aspect psychologique dans les pratiques d'accompagnement entrepreneurial. Une nouvelle orientation professionnelle doit permettre à l'accompagnateur de repenser et de réviser sa posture d'accompagnement tout en accordant plus d'intérêt à l'aspect humain et au développement personnel de l'accompagné à travers le coaching et l'écoute active. A notre sens, c'est en augmentant l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs et en réduisant l'écart et la distance entre l'accompagnateur et l'accompagné que l'association Réseau Entreprendre assure une meilleure performance de l'accompagnement proposé.

4. Les limites et les perspectives de réflexions futures

Certes, notre travail de recherche avait pour objectif d'enrichir les connaissances sur l'accompagnement entrepreneurial en général et l'accompagnateur en particulier à travers l'étude de son processus d'apprentissage expérientiel, cependant il compte certaines limites qui suscitent d'être évoquées.

La principale limite est d'ordre méthodologique et concerne, certainement, la longueur du questionnaire administré aux accompagnateurs. Même si les accompagnateurs ont été

sensibilisés et informés grâce à l'intervention et à l'implication des associations Réseau Entreprendre dans ce travail de recherche, le questionnaire reste tout de même lourd à renseigner par les répondants. Ces biais ont été atténués par le mode d'administration en ligne que nous avons adopté grâce au logiciel Sphinx dont l'accès a été facilité par l'EM Lyon Business School. Ce mode en ligne nous a permis en plus de répartir le temps de la saisie des réponses par les répondants tout en leur permettant d'enregistrer et/ou de modifier chaque étape du questionnaire.

La deuxième limite explique certainement la première et concerne le nombre très important de variables traitées dans notre modèle. Dans notre modèle de recherche, même si les quatre principales variables à savoir ; les expériences d'accompagnement, les caractéristiques individuelles des accompagnateurs, les résultats d'apprentissages expérientiels et les changements de comportements individuels et organisationnels, reflètent parfaitement les phases à explorer dans un processus d'apprentissage expérientiel tel qu'il a été décrit par Kolb et développé par d'autres auteurs, ces variables sont multidimensionnelles et engagent, alors, plusieurs dimensions et plusieurs relations qui exigent des investigations supplémentaires afin d'être appuyées théoriquement. Dans le cadre du test de la deuxième hypothèse, par exemple, nous nous sommes contentés de la vérification de l'existence ou non d'un effet modérateur de chacune des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur la relation entre leurs expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats de leur apprentissage expérientiel. Par soucis de simplicité et pour ne pas embrouiller le lecteur, nous avons évité de discuter de la nature et du sens de cet effet modérateur. Ce détail reste tout aussi pertinent et fera partie de nos perspectives de recherche future.

La troisième limite est d'ordre statistique et se rapporte sans doute à la taille et à l'homogénéité de notre échantillon. Même si la population d'enquête de départ représente 1825 accompagnateurs adhérents dans les 38 associations ciblées, la taille de l'échantillon final peut paraitre modeste (205 répondants). La présence de seulement trois accompagnateurs répondants dans Réseau Entreprendre Languedoc-Roussillon et de 149 accompagnateurs répondants dans Réseau Entreprendre Bretagne limite, en quelque sorte, la possibilité de généraliser nos résultats aux différentes associations. En plus, l'intégration des associations membres du Réseau Entreprendre à l'étranger aurait pu permettre des études comparatives et d'élargir nos résultats à l'échelle nationale et internationale.

Nous aurions, également, souhaité respecter plus le facteur temps dans notre modèle de recherche. En effet, ce dernier est loin d'être ponctuel. Il manifeste des compétences et des comportements qui se développent et évoluent sur deux temps différents. Dans un premier temps, l'accompagnateur développe, à partir de ses expériences, des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui lui permettent, dans un second temps, de modifier et/ou d'améliorer ses comportements. Il serait plus pertinent, pour notre recherche, de prévoir une étude longitudinale qui nous permet d'observer dans le temps le développement de ces comportements. Nous pouvons, aussi, faire recours à un échantillon témoin afin de garantir un maximum d'objectivité quand à l'évaluation des variables dépendantes de notre modèle. Pour compléter nos données, nous pouvons prévoir, également, une approche mixte qui combine aussi bien l'étude quantitative que l'étude qualitative à travers des entretiens avec les accompagnateurs par exemple.

Ce champ de recherche présente plusieurs autres perspectives et pistes de recherches futures. Si notre travail de thèse apporte aujourd'hui un nouveau jalon à la compréhension de l'acteur professionnel et de son processus d'apprentissage expérientiel au sein des structures d'accompagnement, il reste cependant un long chemin à parcourir pour épuiser les connaissances dans ce domaine et pour atteindre tous les ambitieux objectifs de la communauté scientifique.

Bibliographie

Aernoudt, R., (2004). Incubators: tool for entrepreneurship? *Small Business Economics*, 23(2):127-135.

Agndal, H., (1999). Individual learning among entrepreneur: towards a research agenda. *In*: Salvato, C., Davidsson, P., Persson, A. (Eds.). Entrepreneurial Knowledge and Learning. Conceptual Advances and Direction for Future Research. *JIBS Research Report*, 48–63.

Albert, P., (1986). Pépinières d'entreprises : un premier diagnostic. *Revue Française de Gestion*, 59 : 27-37.

Albert, P., Bernasconi, M., & Gaynor, L. (2003). *Incubateurs et pépinières d'entreprises: un panorama international*. Économie et Innovation, Série clichés. L'harmattan.

Aldrich, H. E., & Martinez, M. A. (2001). Many are called, but few are chosen: an evolutionary perspective for the study of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(4): 41-56.

Allen K., (1999). *Growing and managing an entrepreneurial business*. New York: Houghton Mifflin.

Allen, D. N., & Mc Cluskey, R. (1990). Structure, policy, services and performance in the business incubator industry. *Entrepreneurship Theory And Practice*, 15(6):61-78.

Allen, D. N., & Rahman, S. (1985). Small business incubators: A positive environment for entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 23 (3):12-22.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63: 1-18.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3): 252–76.

Allen, T. D., & Eby, L. T. (2008). Mentor commitment in formal mentoring relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 72(3):309-316.

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology*, 42:331-342.

Ambrose M. L. & Kulik, C.T. (1999). Old Friends, New Faces: Motivation Research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3):231–292.

Ames, C., (1992). Achievement goals and adaptive motivation patterns: The role of the environment. *In* G Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (:161-176).

Champaign, IL: Human Kinetics.

Anderson, A., (1993). *Successful Training Practice*, Blackwell Business, Oxford,

Anderson, J. R., (1982). Acquisition of a cognitive skill. *Psychological Review*, 89 : 369-406.

Andresen, L, Boud, D & Cohen, (1999). Experience-based Learning: Chapitre publié dans Foley, G. (Ed.). *Understanding Adult Education and Training*. 2ème Edition. Sydney: Allen & Unwin: 225-239.

APCE., (2000). L'accompagnement des créateurs d'entreprise en France : définitions, pratiques et résultats. Note d'analyse NA 172.

APCE., (2002). *Politiques locales de soutien à la création d'entreprise – Attendus et résultats*, Paris, 44 p.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organisational Learning: A theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Reading, MA.

Argyris, C. (1993). *On Organisational Learning*, Basil Blackwell, Oxford.

Argyris, C., (1970). *Intervention Theory and Method: A behavioral science view*, Reading, Mass.: Addison Wesley.

Armstrong, S. J., & Mahmud. A. (2004). The influence of learning styles on the creation of actionable knowledge in public sector managers. *Academy of Management Best Conference Paper 2004 MED: D1*

Arnaud, St. Y., (1992). *Connaitre par l'action*. Éditions Presses Universitaires de Montréal.

Arnaud, St. Y., (1999). *Le changement assisté compétences pour intervenir en relations humaines*. Gaëtan Morin.

Arthur, W. B., (1993). On designing economic agents that behave like human agents. *Journal of Evolutionary Economics.* 3(1). 1-22.

Ashford, M., (1998). *Con Tricks-The Shadow World of Management Consultancy and How to Make it Work for you*. New York: Simon & Schuster.

Audet, J., & Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 18(4):471-489.

Audet, J., Couteret, P. & Avenet, G. (2004). Les facteurs de succès d'une intervention de coaching auprès d'entrepreneurs : une étude exploratoire. Acte du 7ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Montpellier.

Austin, J. T., & Klein, H. J. (1996). Work motivation and goal striving. *In* K. R. Murphy (Ed.), *Individual differences and behavior in organizations*: 209–257. San Francisco: Jossey-Bass.

Autio, E., & Klofsten, M. (1998). A comparative study of two European business incubators. *Journal of Small Business Management*, 36(1):30-43.

Ayrault, J-P., Buard, E., Clairand, M., Hee, E., Le Boulicaut, G., Marcillaud, M-J., Perreau, T. & Peyre, M. (2004). Accompagnateurs : quels repères identitaires ? *Accompagnateurs quels repère identitaires, Missions, rôles et effets de l'accompagnement Les cahiers de l'Accompagnement*, 52 Éditions du CARIF Poitou-Charentes : 8-15.

Bachelard, G., (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique Vrin, chapitre 1er.

Bakkali, C. & Messeghem, K. & Sammut, S. (2010a). Les structures d'accompagnement à la création d'entreprise à l'heure de la gestion des compétences. *Management & Avenir* 2010/9 (n° 39)

Bakkali, C., Messeghem, K., & Sammut, S. (2010b). Pour une gestion des compétences dans les structures d'accompagnement à la création d'entreprise. *Colloque GRH, PME et Entrepreneuriat : Regards croisés*, 1er avril 2010, Montpellier.

Bakkali, C., Messeghem, K., & Sammut, S. (2011). La performance des incubateurs : un cadre d'évaluation multidimensionnel. *7ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation*, Paris, 12-15 octobre.

Bal1eux, A., (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2) : 263-285.

Baldwin, J., Gray T., Johnson J., Proctor J., Rafiquzzaman M. & Sabourin D. (1997). *Les faillites d'entreprise au Canada*. Rapport n° 61-525-XIF, Statistique Canada, Ottawa, 72 p.

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41 : 63-105.

Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on training motivation and learning. *Personnel Psychology, 44:* 51-66.

Bandura A (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*, 38: 69-164. Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A., (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A., (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bares, F., (2004). La mutation de l'accompagnement à la création d'entreprises : regards croisés d'une déclinaison locale de la politique nationale. *AIREPME*, Congrès de Montpellier.

Barès, F., Chelly, A., & Levy-Tadjine, T. (2004). La création et le développement des opportunités : vers une relecture du rôle de l'accompagnement en entrepreneuriat. *4ème colloque Métamorphose des organisations*, Nancy.

Barnard, C. I., (1938). *Thirtieth anniversary edition (1968), The functions of the Executive*. New York: Free Press.

Baron, J., (1992). The effect of normative beliefs on anticipated emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63:320-330.

Bateson, G., (1972). *Steps to an Ecology of Mind. Ballantine*, New York.

Baudrit, A., (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris, PUF.

Bayad M., Gallais M., Marlin X. & Schmitt C. (2010). Entrepreneuriat et TPE : la problématique de l'accompagnement, Réseau Artisanat Université, Annales 2009-2010.

Beard, C., & Wilson, J. (2004). *The Power of Experiential Learning*, Kogan Page

Benoin, M., & Sénicourt, P. (1980). *L'aide à la création et au développement des entreprises nouvelles*. Paris, FNEGE, 495 p.

Berger-Douce, S., (2005). L'accompagnement entrepreneurial par un incubateur universitaire. Le point de vue critique d'un créateur. *4ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* : 24-25 Novembre. Paris.

Bernard, H., Cyr J-M., & Fontaine, F. (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Montréal, QC: Service de pédagogie. Université de Montréal.

Biersner, R. J., Ryman, D. H., & Rahe, R. H. (1977). Physical, psychological, blood serum, and mood predictors of success in preliminary underwater demolition team training. Military Medicine, 142:215-219.

Bisk, L., (2002). Formal Entrepreneurial Mentoring: The Efficacy of Third Party Managed Programs. *Career Development International*, 7(5): 262-270.

Blackburn, R., Carey, P. & Tanewski, G. A. (2010). Business advice to SMEs: Professional competence, trust and ethics. Research Report 119. The Association of Chartered Certified Accountants (ACCA).

Blau, G. J., & Ryan, J. (1997). On measuring work ethic: A neglected work commitment facet. *Journal of Vocational Behavior*, 51: 435 448.

Bornarel, F., (2004). La confiance contrainte. Résultat d'une recherche conduite dans un cabinet de recrutement. *13ème conférence de l'AIMS*, le Havre.

Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1993). (eds). *Using Experience for Learning* Buckingham: SRHE and Open University Press

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*.

New York (NY): Kogan Page.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1994). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

Bouquillon, E. A., Sosik, J, J. & Lee, D. (2005). It's only a phase: examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring*. 13(2): 239-258.

Boutinet, J. P., (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris, PUF, 267p.

Boutinet, J-P., (2001). L'éducation et l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités, l'orientation scolaire et professionnelle, 30:71-84.

Boyatzis, R.E. & Kolb, D.A. (1991). Assessing individuality in learning: The learning skills profile. *Educational Psychology*, 11(3-4):279-295.

Boyd, R. D. & Apps. J. W. (1980). *Redefining the discipline of adult education*, San Franscisco, Jossey-Bass, 219 p.

Bruner, J. S., (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bruyat, C., (1993). Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation. *Thèse de doctorat en Sciences de gestion*. Université Grenoble *2*.

Bruyat, C., (1994). Contributions épistémologiques au domaine de l'entrepreneuriat. *Revue Française de Gestion*, 101 : 87-99.

Bruyat, C., (1999). Une démarche stratégique pour aider le créateur à évaluer la faisabilité de son projet. Entrepreneuriat et Enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils. *1er congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*. Lille.

Bruyat, C., (2000). Éléments de réflexion pour la mise en œuvre de système d'appui à la création d'entreprise. Les cahiers de l'ERFI n°15.

Buchanan, B., (1974). Building organizational commitment: the socialisation of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19: 533- 546.

Bullard, J., & Duffy, J. (1999). Using genetic algorithms to model the evolution of heterogeneous beliefs. *Computational Economics*, 13:41-60.

Burnard, P., (1988). Experiential learning: Some theoretical considerations. International *Journal of Lifelong Education*, 7(2):127-133.

Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1991). Theorizing About Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2):13–22.

Cable, D., & Shane, S. (1997). A prisoner's dilemma approach to entrepreneur–venture

capitalist relationships. *Academy of Management Review*, 22(1): 142-178.

Campbell, J. P; Dunnette, M. D; Lawler, E.E III &Weick, K. R, Jr. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.

Campbell, N. K. & Hackett, G. (1986). The effects of mathematics task performance on math self- efficacy and task interest. *Journal of Vocational Behavior*, 28: 149-162.

Canato, A. & Giangreco, A. (2011). Gurus or Wizards? A Review of the Role of Management Consultants. *European Management Review*. 8: 231-244.

Cartier, R., (2008). Étude de la métacognition dans une démarche d'apprentissage expérientiel à l'école nationale de police du Québec. *Thèse de Doctorat en Éducation*. Université du Québec à Trois-Rivières. Mars.

Chabaud, D., Ehlinger, S., & Perret, V. (2003). Les incubateurs d'entreprises innovantes : un réseau entrepreneurial reconfiguré ? *12ème Conférence de l'AIMS.*

Chabaud, D., Ehlinger, S., & Perret, V. (2005). Accompagnement de l'entrepreneur et légitimité institutionnelle. Le cas d'un incubateur. *4ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris.

Chabaud, D., Messeghem, K. & Sammut, S. (2010). L'accompagnement entrepreneurial ou l'émergence d'un nouveau champ de recherche. *Gestion 2000* mai - juin 2010 : 15-24.

Chalmers, A. F., (1982). *Qu'est ce que la Science? (1987 French edition - Translation by Michel Biezunski)*. Éditions la Découverte, Paris.

Chandler, G.N. & Jansen, E. (1992). The founder's self-assessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*. (1): 223-236.

Charreire, S. & Durieux, F. (2001). Exploring and testing, in Thiétart, R. A. (Ed.). *Doing Management Research. A Comprehensive Guide*, Sage, London: 51-67.

Cheng-Fei Tsai P, & Yen Y-F & Huang L-C. (2007). A study on motivating employees' learning commitment in the post-downsizing era: Job satisfaction perspective. *Journal of World Business*, 42 (2007): 157–169.

Chevrier J, Fortin G, Théberge M, & Le Blanc R. (2000). Le style d'apprentissage: une perspective historique - *In* : Le style d'apprentissage, 28(1), printemps été 2000. ACELF [En ligne] http://www.acelf.ca/revue/XXVIII [18 septembre 2001].

Chevrier J. & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2) : 287-324.

Chia, R., (1996).Teaching paradigm shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imaginations. *Journal of Management Studies*, 33(44): 409-28.

Chickering, A.W., (1977). *Experience and learning: An introduction to experiential learning.* New Rochelle (NY) : Change Magazine Press.

Cho, D-Y & Kwon, D-B. (2005). Self-directed learning readiness as an antecedent of organizational commitment: a Korean study. *International Journal of Training and Development*, 9 (2):140-152

Chrisman, J.J. (1999). The influence of Outsider-Generated Knowledge Resources on venture Creation. *Journal of Small Business Management*, 37 (4): 42-58.

Chrisman, J.J., Nelson, R. R., Hoy, F., & Robinson, Jr. R. B. (1985). The impact of SBDC consulting activities. *Journal of Small Business Management*, 23 (3):1-11.

Churchill, G. A. (1979). A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs, *Journal Of Marketing Research*, vol. 16: 64-73.

Claret, N., Charreire-Petit, S., & Jouini Ben Mahmoud. (2006). Quand l'évaluation constitue un objet d'apprentissage significatif pour l'entreprise innovante en création. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion* 41, 219 : 45-55.

Cloet, H., & Vernazobres, P. (2012). La place du coaching dans l'accompagnement de l'entrepreneuriat : l'évolution des idées et des pratiques en France, sa traduction dans les faits en Languedoc-Roussillon. *Revue Management & Avenir*, 53 (3): 121-141

Coleman, J.S., (1976). Differences between experiential and classroom learning. In M. Keeton (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* (p. 49-61). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Coleman, J.S., (1995). Experiential learning and information assimilation: Towards an appropriate mix. In K. Warren, M. Sakofs et J.S. Hunt (dir.) (1995), *The theory of experiential education* (p. 123-147). Dubuque (CA): Kendall/Hunt Publishing Co.

Collins, M., (1991). *Adult education as vocation: A critical role for the adult educator in today's society*. London: Routledge.

Collins, O.F., Moore, D., (1970). *The Organization Makers. A Behavioral Study of Independant Entrepreneur*, New York, Meredith.

Colquitt, J., LePine, J., & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85: 678–707.

Cooper S. Y. Park J. S. (2008). The Impact of 'Incubator' Organizations on Opportunity Recognition and Technology Innovation in New, Entrepreneurial High-technology Ventures *International Small Business Journal* 26 (1): 27–56

Cooper, A. C. & Gascon, F, (1992). Entrepreneurs, processes of founding and new-firm performance', in *The state of the art of entrepreneurship*, (eds.) D Sexton and J Kasarda,

PWS-Kent, Boston.

Cope, J., (2003), Entrepreneurial learning and the critical reflection: discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management Learning*, 34(4):429-50.

Cope, J., (2005). Toward a dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Theory and Practice*, 29(4): 373-397.

Corbett, A. C., (2005). Experiential Learning within the process of opportunity identification and exploitation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29 (4): 473-491.

Courtois, B. & Prévost, H. (1998). Autonomie et formation. Lyon, Chronique sociale.

Couteret, P., & Audet, J. (2006). Le coaching, comme mode d'accompagnement de l'entrepreneur. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 27 (12) : 139-157.

Covin, J. G., & Slevin, D. P. (1988). The influence of organization structure on the utility of an entrepreneurial top management style. *Journal of Management Studies*, 25: 217-234.

Covin, J.G., Green, K.M., & Slevin, D.P. (2006). Strategic process effects on the entrepreneurial orientation sales growth rate relationship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1):57–81.

Creplet, F., Dupouet, O., Kern, F., Mehmanpazir, B. & Munier, F. (2001). Consultants and experts in management consulting firms. *Research Policy*, 30 (2001):1517-1535.

Cronbach, L. J., (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, (16) :297–334.

Crossan, M., & Hulland, J. (1996). *Measuring Organizational Learning. Richard Ivey School of Business*, The University of Western Ontario.

Cullière, O. (2003). L'aide à la légitimation des entreprises nouvelles. *Actes du colloque de l'AIREPME, L'entrepreneur en action*, Agadir, octobre.

Cullière, O. (2005). Déterminants institutionnels de l'intensité d'accompagnement à la création d'entreprise. *Colloque 26 mai 2005, Accompagnement des jeunes entreprises : entre darwinisme et assistanat,* Montpellier.

Cullière, O., (2004). La légitimité du conseil en management aux TPE déterminée par les structures d'accompagnement. Le cas de jeunes entreprises technologiques intégrées à une pépinière. *7ème CIFEPME*, Montpellier.

Cuzin, R., & Fayolle, A. (2004). Les dimensions structurantes de l'accompagnement en création d'entreprise. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion* (210):77-88.

Dalley, J. & Hamilton, B. (2000). Knowledge, Context and Learning in the Small Business. *International Small Business Journal* 18(3): 51–59.

Davenport, T. H., De Long, D.W. & Beers, M.C. (1998). Successful Knowledge Management Projects. *Sloan Management Review*, 39(2): 43-57.

David, A., (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. Papier présenté à la *8ème conférence de l'AIMS*, Chatenay-Malabry, 26-28 Mai.

Dawid, H., (1996). *Adaptive learning by genetic algorithms: Analytical results and applications to economic models*. Heidelberg and New York: Springer.

De Bello, T.C., (1990). Comparison of eleven major learning style models: variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6: 203-222.

Deakins, D., & Freel, M. (1998). Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The Learning Organisation*, 5(3): 144-155.

Deakins, D., Graham, L., Sullivan, R., & Whittam, G. (1998). New venture support: An analysis of mentoring support for new and early stage entrepreneurs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(2): 151-161.

Decety, J., (2004). Neurosciences : les mécanismes de l'empathie. *Sciences Humaines*, n°150, Juin.

Delanoé, S., (2009). Accompagner le projet ou le créateur. *L'expansion entrepreneuriat*, mai: 23-28.

Deschamps, B., (2000). Le processus de reprise d'entreprise par les entrepreneurs personnes physiques. *Thèse pour le doctorat en sciences de gestion*, Grenoble I, 7 décembre.

Desroche H., (1978). *Apprentissage 2- Education permanente et créativités solidaires*, Paris, Éditions Ouvrières.

Devins, D., (1999). Supporting Established Micro Businesses: Policy Issues Emerging from an Evaluation. *International Small Business Journal* 18(1): 86–96.

Dewey, J., (1938). *Expérience et Education*. Paris: Armand Colin.

Dewey, J., (1963). *Expérience et Education*. Edition Macmillan.

Dokou Kokou, G. A., & Debourse, J. P. (2011). *Territoires et Entrepreneuriat. Les expériences des villes entrepreneuriales*. L'Harmattan.

Dokou Kokou, G. A., (2001). Accompagnement entrepreneurial et construction des facteurs clés de succès. *Xème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique* 13-14-15 juin 2001. Université de Laval.

Dokou Kokou, G. A., (2002). De l'accompagnement du créateur de PME à l'exploitation dynamique des marchés. *XIème conférence internationale de l'AIMS*. Juin 2002.

Dokou Kokou, G.A., Baudoux, M., & Rogé, M. (2000). *L'accompagnement managérial et*

industriel de la PME, L'Harmattan, Paris.

Driscoll, M. P., (2005). *Psychology of Learning for Instruction* (3th ed.) International Edition: Pearson Allyn and Bacon.

Dubar, C., (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.

Dunn, R., & Griggs, S. A. (2003). Synthesis of the Dunn and Dunn learning-style model research: Who, what, when, where, and so what? New York: St. John's University's Center for the Study of Learning and Teaching Styles.

Dunn, R., (1984). Learning style: State of the science. *Theory into Practice*, 23:10-19.

Dunn, R., Beaudry, J.S., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6): 50-58.

Dunnette, Marvin D., Richard D. Avery, & Paul A. Banas (1973). Why do they leave? *Personnel*, May-June: 25-39.

Duquenne, L., (2009). Au commencement étaient les boutiques de gestion. *L'expansion Entrepreneuriat* (2):39-46.

Dweck C.S., (1986), Motivational processes affecting leaming. *American Psychologist*, 41: 1040-1048.

Dyer, L. M., Ross, C. A, (2007). Advising the Small Business Client. *International Small Business Journal*, 25(2): 130-151.

Earley, P. C, & Kanfer, R. (1985). The influence of component participation and role models on goal acceptance, goal satisfaction and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36: 378-390.

Edwards, D., (1999). *Motivation and emotion*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

El Mili, T., (2006). *Tous entrepreneurs ! Compétences entrepreneuriales et formation*, Tunis.

Eley, M. G., (1992). Differential adoption of study approaches within individual students, *Higher Education*, 23: 231-254.

Ernst & Young, (2003). Évaluation à mi-parcours des incubateurs d'entreprises innovantes liés à la recherche publique. Rapport de synthèse final.

Étienne, A., (1986). Philosophie et structures du programme d'ergothérapie de l'Université d'Ottawa. Document non-publié. Ottawa, ON: Programme d'ergothérapie, Université d'Ottawa.

Evrard, Y., Pras B. & Roux, E. (1993). *Market, études et recherches en marketing, fondements, méthodes*, Paris, Nathan.

Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market – Études et recherche en marketing* (3eéd.). Paris: Dunod.

Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Choffray, J. M., & Dussaix, A. (1993). *Market – Études et recherche en marketing*. Paris: Nathan.

Evrard, Y., Pras, B., Roux, E., Choffray, J.M. & Dussaix A. M. (1997). *Market : Études et Recherches en Marketing - Fondements, Méthodes*, 2ème édition, Edition Nathan, Paris, 1997, 672 pages.

Facteau. J. D. Dobbins, G. H. Russell. J.E.A. Ladd. R. T& Kudisch J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pre-training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*. 21: 1-25.

Fayolle A., (2004). Compréhension mutuelle entre les créateurs d'entreprise et les accompagnateurs : une recherche exploratoire sur des différences de perception, *Management International*, 8(2):1-14.

Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). Patrick Dargent : « Le partage est source de richesse ». *L'Expansion Entrepreneuriat*, Mai : 56-57.

Fayolle, A., (2002). Accompagnement des créateurs d'entreprise et amélioration de l'écoute mutuelle entre les entrepreneurs et leurs partenaires : une recherche sur les perceptions des uns et des autres, Cahier de recherche du CERAG n° 2002-25.

Fayolle, A., (2003). *Le métier du créateur d'entreprise*. Éditions d'Organisation, 2003

Fayolle, A., (2004). Compréhension mutuelle entre les créateurs d'entreprise et les accompagnateurs : une recherche exploratoire sur des différences de perception. *Management International*, 8 (2):1-14.

Fayolle, A., (2007). *Entrepreneurship and new value creation the dynamic of entrepreneurial process*. Cambridge University Press.

Fayolle, A., Ben Salah, A., Ben Salah, I., & Belkacem, L. (2010). Efficacité des pépinières dans la création d'entreprise innovante : cas de la Tunisie. *Innovations*, 33(3):157-179.

Fayolle. A. & Filion, L. J. (2006). *Devenir entrepreneur. Des enjeux aux outils*. Pearson. 272 Pages.

Festervand T.A. & Forrest, J.E. (1991). Small Business Failures: A framework for Analysis, *Small Business Institute Director's Association Conference*, Orlando, FL.

Fiet, J. O., (2001). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*. 16 (3): 101-117.

Fisher, S. L & Ford, K. J. (1998). Differential effects of learner effort and goal orientation on two learning outcomes. *Personnel Psychology* 51 *(2): 397-420.*

Fitts, P. M., & Posner, M. (1967). *Human performance*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

Fonrouge, C., & Sammut, S. (2004). Logique d'intermédiation, approche cognitive et réseaux : vers une tentative de compréhension des difficultés d'accompagnement des créateurs d'entreprise. *7ème Congrès international francophone en entrepreneuriat et PME*.

Foucart, J., (2005). Relation d'aide, fluidité sociale et enjeux symbolico-identitaires. Du paradigme réparateur au paradigme de l'accompagnement, *Pensée plurielle*, 2005/2 (10) : 97-117.

Fourcade, C., (1991). *Petite entreprise et développement local*. Paris : Éditions Eska.

Fourez, G., (1996). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques. Introduction à la philosophie et à l'éthique des sciences*, 3è édition revue. Bruxelles : De Boeck Université.

Freire, P., (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum

Friedberg, E., (1997). *Le Pouvoir et la Règle : dynamiques de l'action organisée*. Paris, collection Essaies, Éditions Point, n° 341.

Gagne, R. M., (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39, 377-385.

Gagne, R.M., (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Holt Rinehart & Winston, New York, NY.

Garfinkel, A., (1967). *Studies in ethomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Garrouste, P., (1999). Apprentissage, interactions et création de connaissance. *Revue d'Économie Industrielle*, 88 : 137-151.

Gaskill L. R., Van Auken, H. E., Manning R. A., (1993). A factor analytic study of the perceived causes of small business failure, *Journal of Small Business Management*, 31 (4): 18-31.

Gatewood, E. J., (2004). Entrepreneurial Expectancies, in Gartner, W., Shaver, K. G., Carter, N.M., & Reynolds, P.D. (2004). *Handbook of entrepreneurial dynamics: the process of business Creation*. Sage Publications, inc, 153-162.

Gauthier, B., (2009). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*. Presses Université de Québec, mars

Geiger, M., Boyle, E., & Pinto, J. (1993). An examination of ipsative and normative versions of Kolb's Revised Learning Style Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 53: 717-726.

Gianfaldoni, P., Richez-Battesti, N., & Codello-Guijarro, P., (2002). Réseaux

d'accompagnement à la création de très petites entreprises : proposition pour une évaluation socio-économique. *6ème Congrès International Francophone sur la PME,* HEC Montréal. Québec.

Gibb, A. A., (1997). Small Firms Training and competitiveness. Building Upon the Small Business as a learning Organisation. *International Small Business Journal*, 15(3):13-29.

Gibb, A., (1993). Key factors in the design of policy support for the small and medium enterprise (SME) development process: An Overview. *Entrepreneurship and Regional Development*. 5: 1-24.

Gibb, A., (2000). SME Policy, Academic Research and the Growth of Ignorance, Mythical Concepts, Myths, Assumptions, Rituals and Confusions. *International Small Business Journal* 18(3): 13–34.

Gibb, A., (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4(3): 233-269.

Gibbs, L., (1988). *Learning by doing*. London: Further Education Unit.

Gibson, R., (1986). *Critical theory and education*. London: Hodder and Stoughton.

Gilbert, P., (2005). *La notion de compétences et ses usages en gestion des ressources humaines. Séminaire national : Management et gestion des ressources humaines : stratégies, acteurs et pratiques*, Paris.

Gist, M.E., & Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17:183–211.

Gist, M.E., Schwoerer, C., & Rosen, B. (1989). Effects of alternative training methods on self-efficacy and performance in computer software training. *Journal of Applied Psychology*, 74 (6): 884-891.

Glasersfeld, V. E., (1988). *Introduction à un constructivisme radical, in Watzlawick, P. (dir.) L'invention de la réalité. Comment savons-nous ce que nous croyons savoir?* Paris : Éditions du Seuil, pp. 19-42.

Goldstein, A. P., & Sorcher, M. (1974). *Changing supervisor behavior*. New York: Pergamon Press.

Goldstein, H. (2001). Appraising the performance of performance appraisals. *IEEE Spectrum*, 38 (11).

Goldstein, I.L. (1993). *Training in organizations* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Gosenpud. J., (1990). Evaluation of Experiential Learning, *In, Guide to Business Gaming and Experiential Learning Association for Business Simulation and Experiential Learning*

(ABSEL), edité par James W. Gentry. Nichols/GP Publishing, East Brunswick/ Kogan Page, London.

Gouillart, F. J. & Kelly J. N. (1995). *Transforming the organization.* McGraw-Hill, 323 pages.

Graham, L. & O'Neill E. (1997). Sherpa or Shepherd: The Adviser Relationship in Small Firms - Mentor and/ or Consultant? *20ème ISBA National Conference*, November, 484-504.

Granger, B., (2000). *Oser créer : les associations d'appui aux créateurs proposent une politique ambitieuse pour la création d'entreprise*. Éditions Charles-Léopold Mayer.

Greeno, J. G., (1980). Some examples of cognitive task analysis with instructional implications. *In* R. E. Snow, P. A. Federico, & W E. Montague (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction*, 2:1-21. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Grimaldi, R., & Grandi, A. (2005). Business incubators and new venture creation: an assessment of incubating models. *Technovation*, 25(2): 111-121.

Guilford, J. P., (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York, McGraw-Hill.

Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1966). Sixteen divergent production abilities at ninth grade level. *Multivariate Behavioral Research*, 1(1):43-66.

Guilford, J.P. & Merrifield, P.R. (1960). The structure of intellect model: Its uses and implications. Report 24 from the Psychological Laboratory, University of South California.

Guitard, P., (1992). Devenir professeure en ergothérapie selon l'approche expérientielle. *Thèse de Maîtrise non-publiée*, Université du Québec a Hull, Hull, Québec.

Guitard. P., (1996), L'apprentissage expérientiel et l'ergothérapie: Compatibilité théorique et pratique, *Revue canadienne d'ergothérapie 63 (4).*

Guthrie, J. P. & Schwoerer, C. E. (1994). Individual and contextual influences on self assessed training needs, *Journal of organizational behavior*. 15:405 422.

Habermas, J., (1987). *Théorie de l'Agir communicationnel*, T1, T2. Paris, Fayard

Habermas, J., (2002). Valeurs et normes. À propos du pragmatisme kantien de Hilary Putnam, *In* Rochlitz, R. (coord.), Habermas. *L'usage public de la raison*, Puf, coll. Débats philosophiques: 199-236.

Hackett, S. M., & Dilts, D. M. (2004). A systematic review of business incubation research. *The Journal of Technology Transfer*, 29 (1): 55-82.

Hamel, G. & Prahalad, C.K. (1991). Corporate imagination and expeditionary marketing. *Harvard Business Review*, 69(July-August):81-92.

Hancock, D., (2004). Cooperative Learning and Peer Orientation Effects on Motivation and Achievement. *The Journal of Educational Research*; Jan/Feb; 97, 3.

Hansen R. E., (2000). The Role of Experience in Learning: Giving Meaning and Authenticity to the Learning Process in Schools. *Journal of Technology Education* 11(2):23-32. Printemps.

Herman J., (1988). *Les langages de la sociologie*, PUF

Hernandez, E. M., (2010). *L'entrepreneur une approche par les compétences*. Éditions EMS Management & société.

Hernandez, E. M., (1999). *Le processus entrepreneurial vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat*. L'Harmattan, Paris.

Hernandez, E. M., (2005). Le coaching entrepreneurial au service de l'organisation, Dossier « préparer les entrepreneurs de demain ». *Expansion Management Review*, n° 116, Mars.

Hévin B., & Turner J. (2003*). Cadre général d'une action de coaching : dispositifs et règles*. Dunod, Paris.

Hislop, D., (2003). Linking human resource management and knowledge management via commitment: A review and research agenda. *Employee Relations*, 25(2):182 - 202

Hjalmarsson, D., & Johansson, A., (2003). Public advisory services: theory and practice. *Entrepreneurship and Regional Development*, 15: 83-98.

Hodson, C., (2001). *Psychology and work*. New York, NY: Taylor and Francis Inc.

Hoiberg, A. & Berry, N. H. (1978). Expectations and perceptions of navy life. *Organizational Behavior and Human Performance*. 21:130-145.

Holmqvist, M., (2000). The dynamics of experiential learning. Balancing exploitation and exploration within and between organisations. *Thèse de Doctorat* publiée, École de commerce de Stockholm, Stockholm, Suède.

Honoré, B., (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'Être*, Paris, L'Harmattan, 225 p.

Honoré, B., (1992). *Vers l'œuvre de Formation - l'ouverture à l'existence*. Paris, l'Harmattan. 250 P.

Honoré, B., (1999). *Être et santé,* L'Harmattan, 270 p.

Houde, R., (1996). Le mentor: un accompagnateur de votre vie. *Journal des Psychologues*, 139 :12-15.

Howard, R., (1990). Can Small Business help countries compete. *Harvard Business Review*, 68(2): 2-12.

Hytti, U., (2002). The case of entrepreneurial learning: constructing meaning for negative

entrepreneurial experiences", papier présenté au *12th Nordic Conference on Small Business Research* in Kuopio May 2002.

Igalens, J., & Roussel, P. (1998). *Méthodes de Recherche en Gestion des Ressources Humaines*, Edition Économica, 1998, 207 pages.

Iselin, F. & Bruhat, V. (2003). *Accompagner le créateur: la nouvelle donne de l'entreprise innovante*. CHIRON éditeur, 2003.

Jaouen, A., Loup, S., & Sammut, S. (2005). L'accompagnement par les pairs : du transfert de connaissances à l'apprentissage conjoint. Actes du *4ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*.

Jaouen, A., Loup, S., & Sammut, S. (2006). Accompagnement par les pairs, confiance partagée et résilience : illustration au travers du cas Voiles d'Oc. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 5(1) : 59-72.

Jarvis, P., (1983). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London (UK): Croom Helm.

Jarvis, P., (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.

John D. Folley, Jr., (1967). The Learning Process. *In* Robert L. Craig and Lester R. Bittel, eds. *Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill, pp. 34-35.

Julien, C., (2002). Comprendre le coaching pour mieux l'utiliser. *Actualité de la Formation Permanente* n° 178, Mai-Juin: 16-19.

Kanfer, R, & Ackerman P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/ aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Joumal of Applied Psychology*, 74: 657-690.

Kanfer, R. & Heggestad, E. (1999). Individual differences in motivation: Traits and self-regulatory skills. *In* P. L. Ackerman, P. C. Kyllonen, and R. D. Roberts (Eds.), *Learning and Individual Differences. Process, Trait, and Content Determinants* (pp. 293-309). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67 :341–349.

Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1993). Together: Teaching styles and learning styles improving college instruction. *College Student Journal*, 27(4): 509-13.

Karolewicz, F., (1998). *L'expérience, un potentiel pour apprendre*. Paris: L'Harmattan.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective Administrator. *Harvard Business Review*, 52 (5): 90-102.

Katzell, M. E. (1968). Expectations and dropouts in schools of nursing. *Journal of Applied Psychology, 52*,154-157.

Kayes, D. C., (2002). Experiential learning and its critics: Preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2): 137–149.

Keeton, M. & Tate, P. (1978). *Learning by Experience, What, Why, How*. San Francisco: Jossey-Bass.

Keeton, M. (dir.) (1976). *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Kember, D., Leung, D., Jones, A. & Loke, A.Y. (2000). Development of a Questionnaire to measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 25(4), 380-95.

Kerjean, A., (2006). *L'apprentissage par l'expérience pour développer les compétences stratégiques*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 224p.

Kirkpatrick, D. L., (1976). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (2nd ed., pp. 18-1-18-27). New York: McGraw-Hill.

Kirkpatrick, D. L., (1987). Evaluation of training. In R. L. Craig (Ed.), *Training and development handbook: A guide to human resource development* (3rd ed., pp. 301-319). New York: McGraw-Hill.

Klein H. J., Noe, R. A. & Wang, C. (2006a). Motivation to learn and course outcomes: the impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personal Psychology*, 59: 665-702.

Klein Howard J. & Lee Sunhee, (2006b). The Effects of Personality on Learning: The Mediating Role of Goal Setting, *Human Performance, 19(1): 43–66.*

Knowles, M., (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York (NY): Association Press.

Kok-Yee NG, Linn Van Dyne & Soon Ang, (2009). From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development, *Academy of Management Learning* & *Education*, 8 (4): 511-526.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2): 193–212.

Kolb, D. A., (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A., (1999). *Learning Style Inventory*, Boston, Hay/McBer, 3rd version. Trad. française. : *Répertoire des styles d'apprentissage*, Boston, Hay Resources Direct.

Kraiger, K, Ford J.K, & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Joumal of Applied Psychology*, 78: 311-328.

Kram, K. E., (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview. III. Scott Foresman, 252 p.

Kram, K. E., (1996). *A relational approach to career development*. In D. Hall & Associates (Eds.), *The career is dead-Long live the career*: 132-157. San Francisco: Jossey-Bass.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* White Plains, NY: Longman.

Kraut, A. I., (1976). Developing managerial skills via modeling techniques: Some positive research findings - A symposium. *Personnel Psychology*, 29: 325-328.

Kreiser, P.M., Marino, L.D & Weaver K. M., (2002). Assessing the Psychometric Properties of the Entrepreneurial Orientation Scale: A Multi-Country Analysis. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26 (Summer), 71-94.

Kuhn, T., (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.

Lages, C., Lages, C.R., & Lages, L. F. (2005). The RELQUAL scale: a measure of relationship quality in export market ventures. *Journal of Business Research* 58 (2005): 1040– 1048

Lagnel, G., & Lagnel G. (2001). L'accompagnement, un trésor est caché dedans. Education Permanente, paroles de praticiens. *Formation, insertion : accompagnement et autonomie*. Septembre : 79-85.

Lalkaka, R., (2002). Technology Business Incubators to Help Build an Innovation-Based Economy, *Journal of Change Management* 3(2): 167–76.

Lamine, W., Fayolle, A., & Mian, S., (2012). Building sustainable regional platforms for incubating S&T Businesses: Evidence from the US and French Science and Technology Parks. Actes du 2ème rencontre entre acteurs des réseaux d'accompagnement et chercheurs : *Regards croisés sur les pratiques d'accompagnement entrepreneurial*, Montpellier- ISEM, 19 janvier 2012.

Lankau, M. J., & Scandura, T. A. (2002). An Investigation of Personal Learning in Mentoring Relationships: Content, Antecedents, and Consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4): 779-790.

Lapointe, J.J. (1996). La méthodologie des systèmes souples appliquée à l'amélioration de situations problématiques complexes en éducation. Notes de cours, Département de didactique, de psychopédagogie et de technologie éducative, Faculté des sciences de

l'éducation, Université Laval, Ste-Foy, Québec.

Largeault, J. (1993). *La logique*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?

Larsen, H. H., (2004). Experiential Learning as Management Development: Theoretical Perspectives and Empirical Illustrations. *Advances in Developing Human Resources*. 6(4):486-503

Lasch, F., Ulijn, J., De Crécy, R., & Girbau-Grimoin, M. H. (2004). Pérenniser les jeunes entreprises: constats, outils et démarches. Table ronde pour le *7ème congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME (CIFEPM*E), octobre 27-29, Montpellier

Latham, G. P., & Steele, T. P. (1983). The motivational effects of participation versus goal setting on performance. *Academy of Management Journal* 26, 406-417.

Latham, G. P., (1989). Behavioral approaches to the training and learning process. In I. L. Goldstein (Ed.), *Training and development in organizations* (pp. 256-295). San Francisco: Jossey-Bass.

Laviolette, E. M., & Loué, C. (2006). Les compétences entrepreneuriales : définition et construction d'un référentiel. *8ème conférence de l'association internationale de recherche en Entrepreneuriat et PME (AIREPME)*, Fribourg, 24-27 Octobre.

Lazaric, N ; Monnier, J-M ; & Paulré, B. (1995). Introduction générale. In Lazaric, N ; Monnier, J-M ; & Paulré, B. (1995). *Coordination économique et apprentissage des firmes*. Paris : Économica.

Le Boterf, G., (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Éditions d'Organisation, Paris, : 96-101.

Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation-un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.

Le Bouëdec, G., (2002). La démarche d'accompagnement, un signe de temps. *Education Permanente*, n° 153/2002-4.

Le Guellec, (2001). Facilitateur social, un nouvel emploi. *Education Permanente- Paroles de praticiens Supplément* AFPA, 47-50.

Le Moigne J. L., (2001, 2002, 2003). *Le constructivisme*, tomes 1- 3, Paris, L'Harmattan

Le Moigne, J. L., (1993). Sur «l'incongruité épistémologique» des sciences de gestion in *Revue Française de Gestion*, 96: 123-135, novembre-décembre.

Le Moigne, J.L., (1995). *Les épistémologies constructivistes*. *Que sais-je*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Lee, S.M. & Peterson, S. (2000). Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness. *Journal of World Business*, 35: 401–416.

Léger-Jarniou C. & Saporta, B. (2006). L'accompagnement en situation entrepreneuriale : pertinence et cohérence. *Revue de l'Entrepreneuriat*. 5(1) : 9-12.

Léger-Jarniou C., (2005). Quel accompagnement pour les créateurs qui ne souhaitent pas se faire aider ? Réflexions sur un paradoxe et propositions », *4ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris.

Leger-Jarniou, C., (2008). Accompagnement des créateurs d'entreprise : regard critique et propositions *in Entrepreneuriat & accompagnement outils, actions et paradigmes nouveaux*. Marché & Organisations. Cahiers d'Économie et de Gestion de la Côte d'Opale. L'harmattan. 222p.

Letowski, A., (2005). La diversité des acteurs de l'accompagnement des créateurs d'entreprise lors de leur démarrage : au profit de quels créateurs d'entreprise ? *4ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris, 24-25 novembre.

Letowski, A., (2001). L'accompagnement des créateurs d'entreprise en France : définitions, pratiques et résultats. Note d'Analyse NA 172.

Lewin, K., (1951). *Field Theory in Social Sciences*. New York: Academic Press, 1980.

Lewis, L. & Williams, C. (1996). Experiential learning: Past and present. In R.S. Cafarella & L. Jackson (dir.), *Experiential learning: A new approach* (p. 5-16). New directions for adult and continuing education, 62. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Lhôtellier, A. (2001). *Tenir conseil - Délibérer pour agir*. Paris: Seli Arslan.

Liétard, B., (1998). *Accompagner, oui, mais comment ?, In* Accompagnements et Histoire de vie, Pineau G. coord. L'Harmattan, 1998, p 113-118.

Likert, R., (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140:1–55.

Limoges, J., (2002). *Stratégies de maintien au travail*. Sainte-Foy (Québec), septembre Éditeur.

Lindeman, E., (1926). The meaning of adult education. New York (NY): New Republic. Merriam, S.B. & Clark, M.C. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong education*, 12(2): 129-138.

Locke, E. A., Latham, G. P., & Erez, M. (1988). The determinants of goal commitment. *Academy of Management Review*, 13: 23-39.

Locke, E.A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Locke, Edwin A. & Latham, Gary P, (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation, *American Psychologist, Vol. 57, No. 9, 705–717.*

Lodahl, T. & Kejner, M, (1965). The definition and measurement of job involvement,

Journal of Applied Psychology, 49: 24-33.

Long, W., & McMullan, R. (1984). Mapping the new venture opportunity identification process. *Frontiers on Entrepreneurship Research*: 567-591.

Lorrain, J., & Laferté, S. (2006). Support Needs of the Young Entrepreneur. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 19(1): 37-48.

Louis, M. R., Posner, B. Z., & Powell, G. N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices. *Personnel Psychology, 36:*857-866.

Loup, S. (2003). Stratégies et identités de l'artisan d'art. *Thèse en Sciences de gestion*, Université Montpellier I.

Lumpkin, G. T. &. Dess, G.G. (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance. *The Academy of Management Review*, 21 (1):135-172.

Mack, M., (1995). L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur. *Revue Française de Gestion*. Sep-Oct. 105 : 43-48.

Maier, N, R. F (1973). *Psychology in industrial organizations.* Boston: Houghton Mifllin,

Malarewicz, J.A. (2003), *Réussir un coaching grâce à l'approche systémique*, Village Mondial.

Malherbe J. F., (1979). *La Philosophie de Karl Popper et le Positivisme logique*, Presses Universitaires de Namur/ Presses Universitaires de France.

Margulies, N., & J. Wallace. (1973). *Organization Change: Techniques and Application*. Glenview, Illinois, Scott et Foresman.

Marion, S., & Sénicourt, P. (2003). Plan d'affaire réponse aux nécessités et réduction des hasards. *In* Marion, S., Noel, X., Sammut, S., & Sénicourt, P. (2003). *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise*. Les éditions ADREG.

Marion, S., (1999). L'évaluation de projets de création d'entreprises dans le contexte d'une intervention financière. *Thèse de doctorat en sciences de gestion*, Université Jean Moulin, Lyon 3.

Marshall, J., (1993). *Viewing Organisational Communication from a Feminist Perspective: a Critique of some offerings*. Communications Yearbook 16, Sage Publications, London.

Martinet A.C. (Coord.) (1990). *Épistémologie et Sciences de Gestion*, Paris, Économica.

Martocchio, J.J. & Webster. J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology. 45 :* 553-578

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas, E. (1990). A causal model of individual and situational influences on training effectiveness measures. In M. Teachout (Chair), *Understanding and evaluating training effectiveness: Multiple perspectives.* Symposium conducted at the Fifth Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational

Psychology, Miami.

Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Salas. E. (1992). Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness. *Academy of Management Journal. 35:* 828-847.

McAdam M. & Marlow S. (2007). Building Futures or Stealing Secrets? : Entrepreneurial Cooperation and Conflict within Business Incubators, *International Small Business Journal,* 25(4):361-382.

McCarthy, B. & McCarthy, D. (2006). *Teaching around the 4MAT® cycle: Designing instruction for diverse learners with diverse learning styles.* Thousand Oaks: Corwin Press.

McCloy R. A., & Wise L. L., (2002). Invited Reaction: The Effects of Personality, Affectivity, and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning *Human Resource Development Quarterly*, 13(4)Winter 2002

Merriam, S.B. & Heuer, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong education,* 15(4), 243-255.

Messeghem, K., & Sammut, S. (2007). Poursuite d'opportunité au sein d'une structure d'accompagnement : entre légitimité et isolement. *Gestion 2000* (3):65-81.

Messeghem, K., Naro, G., & Sammut, S., (2010). Construction d'un outil stratégique d'évaluation de l'accompagnement à la création d'entreprise : Apport du tableau de bord prospectif. *Gestion 2000,* mars-avril 2010 : 95-112.

Metais, E. & Roux-Dufort, C. (1997). Vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention. *6ème conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, HEC, (AIMS), Montréal, Mai.

Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 78: 538-551.

Mezirow, J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning, In J. M. A. Associates (eds) Fostering Critical Reflection *In* Adulthood: *A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J., (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Mian, S., (1997). Assessing and Managing the University Technology Business Incubator: An integrative Framework. *Journal of Business Venturing*, 12(4): 251-340.

Michaud, G., (1993). *Élaboration et vérification d'un modèle d'apprentissage dans l'action en entreprise dans le cadre de l'alternance travail-études et de la formation des employés*.

Université de Sherbrooke, Noir sur Blanc.

Miles, R.E. & Snow, C.C. (1978). *Organizational strategy, structure and process*, New York, Mac Graw Hill.

Miller, D., (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms, *Management Science,* 29: 770- 791.

Minet, F., (2000). Accompagnateur : Un rôle d'interface au croisement de l'acteur et du sujet ; *Formation & Territoire Accompagnement et insertion des publics*, Juillet 2000, 6 : 123-130.

Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, 25(3): 5-16.

Mione, A., (2006). L'évaluation par l'accompagnant de la performance d'une structure d'aide à la création d'entreprise. *Management International*, 11(1):31-111.

Mole, K. (2002). Business Advisers' Impact on SMEs. *International Small Business Journal* 20(2): 139–62.

Mole, K., & Keogh, W. (2009). The implications of public sector small business advisors becoming strategic sounding boards: England and Scotland compared. *Entrepreneurship and Regional Development,* 21(1): 77-97.

Moriceau, J. L. (2000). Les cas en étude : pour réinitier la réflexion sur la validité des études de cas. *Actes du congrès de l'ASAC-IFSAM à Montréal*.

Morison, A., & Bergin-Seers, S. (2002). Pro-growth small businesses: learning "architecture". *Journal of Management development*, 21(5/6): 388-405.

Morris, J. & Sherman, J. (1981). Generalizability of an organizational commitment model. *Academy of Management Journal*, 24: 512-526.

Morrow, P. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. Greenwich, CT: JAI Press.

Morrow, P.C., (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. *Academy of Management Review* (8:3), July: 486-500.

Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychotogy of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.

Nadler, D. A., (1977). *Feedback and organizational development: Using data based methods. Reading*, MA: Addison-Wesley.

Naman, J. L. & Slevin, D. P. (1993). Entrepreneurship and the concept of it: a model and empirical tests. *Strategic Management Journal*, 14: 137-153.

Naylor, J. C., Pritchard, R. D. & Ilgen, D. R. (1980). *A theory of behavior in organizations*.

New York: Academic Press, 1980

Ngijol, J., (2007). L'apprentissage de l'entrepreneur dans la formation de l'opportunité d'affaire. *Thèse de doctorat en Sciences de Gestion*. Université Paris-Dauphine.

Nguimbi, M. (2012). *Penser l'épistémologie de Karl Popper*. Éditions L'Harmattan. 196 p.

Nishida, K. (1960), *A Study of Good (Zen no kenkyu),* Tokyo: Printing Bureau, Japanese Government.

Noe, R. A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: test of a model. *Personal Psychology*, 39: 497-523.

Noe, R. A., (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11: 736-749.

Noe, R. A., Wilk, S. L., Mullen, E.J., & Wanek. J. E. (1997). Employee development: Construct validation issues. *In* J. K. Ford (Ed.). *Improving training effectiveness in work oiganizations* (pp. 153-189). Mahwah. NJ: Erlbaum.

Noiseux, G. (1998). *Traité de formation à l'enseignement par médiation: Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*. Tome 2. Sainte-Foy: Média-Sys-Tique (MST).

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1): 14–37.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. Oxford: Oxford University Press.

Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

OCDE, (2003). *L'entreprenariat et le développement économique local – Quels programmes et quelles politiques ?* Paris.

Ormrod, J. E., (2003*). Educational psychology: Developing learners* (4th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Oséo, (2003). *PME : appui à la création*, collection Regards sur les PME, n°2.

Page-Lamarche, V., (2004). Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne. *Thèse en sciences de l'éducation*, option andragogie. Université de Montréal.

Pagès, M., (1986). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*. Paris, Dunod.

Papillon, P. & Papillon, X. (2001). Accompagner les jeunes dans la réussite de leurs projets. *Chronique Sociale*, janvier (2001).

Parsons, T., (1937). *The structure of social action*. New York: Peter Smith.

Patel, V., Arocha, J., & Kaufman, D. (1999). Expertise and tacit knowledge in medicine. In R. Sternberg, & J. Horvath, (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Paul, M., (2002a). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153 (4): 43-56.

Paul, M., (2002b). Quelles sont les ressources mobilisées pour accompagner ? *Les cahiers de l'accompagnement. Éthique et Accompagnement. Les compétences des accompagnateurs*. Edition du CARIF Poitou-Charentes. 42 : 17-32.

Paul, M., (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.

Paul, M., (2009a). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62: 91-108.

Paul, M., (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2): 11-63.

Payette A & champagne, C., (2000). *Le groupe de Co-développement professionnel*, Presses de l'Université du Québec, 210 P.

Perez, Y-A., (2004). *Pratique du conseil en entreprise*. Maxima, Paris.

Perez, Y-A., (2007). L'apprentissage de l'intervention de conseil dans les organisations : une approche systémique. *Gestion 2000*, Juillet-Aout : 33-44.

Pettigrew, A.M., Sparrow, P. & Hendry, C., (1988). The forces that trigger training. *Personnel Management*, 20 (2): 28-32. *In* Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training*, 20 (7): 29–36.

Pezet, E., & Le Roux, A. (2012). La nébuleuse de l'accompagnement : un palliatif du Management ? *Revue Management & Avenir*, 53 (3): 91-102.

Pfeiffer, J. W., & Jones J.E. (1981). Reference Guide to Handbooks and Annuals (Revised) Volumes I-Vlll and 72-81 Annuals. (San Diego: University Associates,)

Phan, R. H., Siegel, D. S., & Wright, M. (2005). Science Parks and incubators: observations, synthesis and future research. *Journal of Business Venturing*, 20 (2): 165-182.

Piaget J., (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, éditions Presses Universitaires de France PUF, Paris.

Piaget, J., (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pinder CC. 1998. *Work Motivation in Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Columbus, OH: Merrill.

Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management Learning* 38 (2): 211-233.

Plane, J-M. (1998). *Pour une approche ethnométhodologique en PME: Intervention comme instrument de dénaturatio*. In Torres, O. *PME, de nouvelles approches*. Éditions Économica.

Plane, J-M. (2010). *L'intervention conseil en GRH*. *In* Louart P., Vilette M.A. *La GRH dans les PME*. Vuibert, Paris.

Ployhart, R, E., & Bliese, P. D. (2006). Individual Adaptability (I-ADAPT) Theory, conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. *Advances in Human Performance and Cognitive Engineering Research*, Volume 6 :3–39.

Politis, D., (2005). The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 29(4):399-424.

Popper K. R., (1935, 1973). *La logique de la découverte scientifique*, Payot.

Popper, K. R., (1959). *The Logic of Scientific Discovery (2002 ed.)*. Routledge, New York.

Popper, K. R., (1985). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. Payot. 2-228-13870-3

Poteat, L., K. Shockley et T. Allen (2009), Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring, *Journal of vocational behavior*, 74 (3):332-337.

Probst, G., & Büchel, B., (1995). *La pratique de l'entreprise apprenante*. Éditions d'Organisation. Paris.

Queuniet, V., (2001). Le coaching acquiert sa légitimité. *Entreprises et carrières.* 597: 12-17.

Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology*. *80 :* 226-238.

Rae, D., & Carswell, M. (2001a). Towards a conceptual understanding of Entrepreneurship learning. *Journal of small business and Enterprise Development*, 8, (2): 150-158

Rae, D., & Carswell, M. (2001b). Using a life-story approach in researching Entrepreneurship learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education and Training*, 42, (4/5): 220-228.

Rae, D., (1999). *The Entrepreneurial Spirit: Learning to Unlock Value*, Blackhall, Dublin.

Ravasi, D., & Turati, C. (2001). Exploring entrepreneurial learning: a comparative study of technology development projects. *Journal of Business Venturing*, 20 (1):137-164.

Rawson, M., (2000). Learning to learn: More than a skill set. *Studies in Higher Education*,

25: 225-238.

Rempel, J. K. & J. G. Holmes (1986). How do I trust thee? *Psychology Today*, 20 (2): 28-34.

Reuber, A.R. & Fischer, E. (1999). Understanding the consequences of founders' experience. *Journal of Small Business Management*, 37(2): 30- 45.

Reuber, R.A., Fischer, E.M. (1993). *The learning experiences of entrepreneurs*. *In* N.C. Churchill, S. Birley, W.D. Bygrave, J. Doutriaux, E.J. Gatewood, F.S. Hoy, & W.E. Wetzel (Eds), *Frontiers of entrepreneurship research* (pp. 234–245). Wellesley, MA: Babson College Press.

Reynolds, M., (1999). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 537-553.

Reynolds, P., (1997). Who Starts New Firms? *Small Business Economics*, 9 (1).

Rice, M. P., & Matthews, J. (1995). *Growing New Ventures, Creating New Jobs: Principles and Practices of Successful Business Incubation*, Quorum Books, New York, NY.

Rice, M. P., (2002). Co-production of business assistance in business incubators: An exploratory study. Journal of Business Venturing, 17: 163-187.

Riechmann, T., (1999). Learning and behavioral stability: An economic interpretation of genetic algorithms. *Journal of Evolutionary Economics*, 9(2):225-242.

Robbins, S. & Judge T. (2011). *Comportements organisationnels*. Pearson Education Inc, 14ème édition.

Roberge, M., (2002). A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Education Permanente, l'accompagnement dans tous ces états*, n°135/2002-4 : 101-108.

Rochas, P., (2005). Le soutien à la création d'entreprise en France : Quels enjeux et quel rôle pour les acteurs publics ? Quels dispositifs au niveau national et sur l'Agglomération Lyonnaise ? Mémoire dans le cadre du Master Management du secteur public : collectivités et partenaires.

Rogers, C., (1942). *Counselling and psychotherapy. Traduction française : la relation d'aide et la psychothérapie*. Paris, ESF, 2002.

Rogers, C., (1966). *On becoming a person, Le développement de la personne*. Traduction, 1994, Paris, Bordas.

Rogers, C., (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus (OH): Merrill.

Rogers, C., (1976). *Le développement de la personne*. Paris, Dunot.

Rogers, C., (1984). *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.

Rogers, C., (1996). *Teaching Adults*. Open University Press (GB).

Romme. G & Dillen, R. (1997). Mapping the landscape of organizationnal learning. *European Management Journal*, 15 (1):68-78,

Ross, I. C., & Zander, A. (1957). Need satisfaction and employee turnover. *Personnel Psychology, 10,* 327-338.

Roussel, P., (2005). *Méthodes de développement d'échelles pour questionnaires d'enquête. Management des ressources humaines: méthodes de recherche en sciences humaines et sociales, Méthodes & Recherche* (p. 245–276). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

Ryan, T. A., (1970). *Intentional behavior; an approach to human motivation.* New York: Ronald Press.

Sadler-Smith. E., (1996). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training* 20/7 [1996] 29–36.

Sammut, S., & Messeghem, K. (2009). Surmonter le paradoxe de l'isolement. *L'expansion Entrepreneuriat*, (2):13-21.

Sammut, S., (1998a). *Jeune entreprise la phase cruciale du démarrage*, L'Harmattan, Paris.

Sammut, S., (1998b). Comment aider les petites entreprises jeunes ? *Revue française de gestion*, novembre-décembre : 28-41.

Sammut, S., (2003a). L'accompagnement de la petite entreprise en création : entre autonomie, improvisation et créativité. In Marion, S., Noel, X., Sammut, S., & Sénicourt, P. (2003). *Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise*. Les Editions ADREG.

Sammut, S., (2003b). L'accompagnement de la jeune entreprise. *Revue Française de Gestion*, 144 (3) : 153-164.

Sammut, S., (1995). Contribution à la compréhension du processus de démarrage en petite entreprise. *Thèse de doctorat en Sciences de Gestion*, Montpellier. Décembre.

Sarasvathy, S.D., (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2): 243–263.

Savary, E. (1985). *Former et accompagner les tuteurs*. Paris, Foucher.

Scandura, T. A., & Ragins, B. R. (1993). The Effects of Sex and Gender Role Orientation on Mentorship in Male-Dominated Occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 43(3): 251-265.

Scholl, R. W., (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a

motivating force. *Academy of Management Review*, 4: 589-599.

Schön, D., (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.

Schunk, D. H., (2004). *Learning Theories. An educational perspective* (4th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Senicourt, P. & Verstraete, T. (2000). Apprendre à entreprendre. Typologie à quatre niveaux pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif. *Reflets et Perspectives*, XXXIX, 2000/4 : 1-10.

Sharon S. N, & Elwood, F. H., (2002). The Effects of Personality, Affectivity, and Work Commitment on Motivation to Improve Work Through Learning, *Human Resource Development Quarterly*, 13(4), Winter 2002.

Sims, R. R., (1983). Kolb's experiential learning theory: A framework for assessing person job interaction. *Academy of Management Review*, 8 (3): 501-508.,

Sinkula, J. M., (1994). Market information processing and organizational learning. *Journal of Marketing*, 58(January):35-45.

Sinkula, J. M., Baker, W. E. & Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behaviour. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(4):305-318.

Sitzmann, T, Brown, K, G, Casper, W, J, Ely, K,, & Zimmerman, R, D, (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions, *Journal of Applied Psychology*, 93: 280-295.

Slater, S. F. & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3):63-74.

Smallbone, D., Baldock, R. et Bridge, M. (1998). Targeted Support for New and Young Businesses: The Case of North Yorkshire TEC's 'Backing Winners' Programme. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 5(3):199-207.

Smilor, R. & Gill, M. (1986). T*he New Business Incubator: Linking Talent, Technology, Capital, and Know-how*. Heath and Company, Lexington Massachusetts: D.C.

Smilor, R.W., (1997). Entrepreneurship: Reflections on a subversive activity. *Journal of Business Venturing*, 12(5):341–421.

Smith-Jentsch, K. A., Jentsch, F. G., Payne, S. C., & Salas, E. (1996). Can pretraining experiences explain individual differences in learning? *Journal of Applied Psychology*, 81: 110-116.

Speroni, S., (2000). L'accompagnement vers la formation et l'emploi, émergence et analyse d'une pratique. *Formation & Territoire, Accompagnement et insertion des publiques* (6):

21-28.

Steers, R. M., (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly, 22,* 46-56.

Steinberg E. (1989). Cognition and learner control: A literature review, 1977-1988. *Journal of Computer-based Instruction,* 16:117-121.

Stephany, E., & Vedel, B. (2005). Le processus de sélection et de certification des signaux : le cas des incubateurs technologiques. *4ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Paris.

St-Jean, E. & Audet, J. (2007). Le mentorat de l'entrepreneur novice : identification des facteurs menant à la satisfaction du mentoré. *Actes du 5ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*.

St-Jean, E. & Jacquemin, A. (2012). Le doute entrepreneurial comme facteur de changement : impact de l'accompagnement d'un mentor. RIMHE, *Revue Interdisciplinaire sur le Management et l'Humanisme* (3):72-86-NE-août/septembre/octobre 2012 Entrepreneuriat

St-Jean, E. (2010). Les fonctions du mentor de l'entrepreneur novice. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 2(9):34-55.

St-Jean, E., (2008). La formation destinée à l'entrepreneur novice : Exploration des possibilités offertes par le mentorat, *Revue de l'Entrepreneuriat*, 7(1).

Studdard, N. L. (2006). The effectiveness of entrepreneurial firm's knowledge acquisition from a business incubator. *The International Entrepreneurship and Management Journal*, 2 (2):211-225.

Suisse, C., (2001). L'accompagnement dans tous ses états. *Education Permanente, paroles de praticiens. Formation, insertion : accompagnement et autonomie*. Septembre : 129-135.

Sullivan, R., (2000). Entrepreneurial learning and mentoring. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 6 (3): 160-175.

Surlemont, B., Pirnay, F., Wacquier, H., Nlemvo, F., & Uerlings Y. (1999). Les spin-offs universitaires : contours et enseignements des pratiques exemplaires internationales, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique de la Communauté Wallonie-Bruxelles, Centre de Recherche PME et d'Entrepreneuriat de l'Université de Liège, Novembre 1999, 216 p.

Taktek, K., (2000). Stratégies pédagogiques et apprentissage d'une tâche motrice chez les enfants de huit à dix ans. *Thèse de doctorat inédite*. Université du Québec à Montréal.

Tannenbaum, S. I., & Yukl, G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43: 399-441.

Tannenbaum. S. I. Mathieu, J- E., Salas. E. & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of traning fulfillment on the development of commitment, self efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology*. 76(6): 759-769.

Tarabishy, A., G., Solomon, L. W., Fernald, Jr., & Sashkin. M. (2005). The entrepreneurial leader's impact on the organization's performance in dynamic markets. *Journal of Private Equity* 8(4):20–9.

Tessier R., (1992). La consultation, expertise et facilitation. *In* Tessier R., Tellier Y. *Méthodes d'intervention, développement organisationnel*. Presses de l'Université du Québec.

Thiétart R. A. (et coll.). (1999). *Méthodes de Recherche en Management* ; 2007, 3ème éditions Paris, Dunod.

Thomas H. Patten, Jr. (1974). Relating Learning Theory to Behavior Change in Organizations. *Human Resource Management*, Winter: 27-36

Thorpe, R., Holt, R., Macpherson, A., & Pittaway, L. (2005). Using knowledge within small and medium-sized firms: A systematic review of the evidence. *International Journal of Management Reviews,* 7(4):257-281.

Timmons J.A. et Spinelli S. (2003). *New venture creation: entrepreneurship for the 21st Century*. Sixth edition. Boston: McGraw Hill.

Torbert, W.R. (1972). *Learning from experience. Towards consciousness*. New York (NY): Columbia University Press.

Tourette-Turgis, C., (1996). *Le counselling*. Paris, PUF, Collection Que Sais-je?

Toutain, O., & Fayolle, A. (2008). Compétences entrepreneuriales et pratiques d'accompagnement : approche exploratoire et modélisation. *In Entrepreneuriat & Accompagnement outils, actions et paradigmes nouveaux.* Marché & Organisations cahiers d'économie et de gestion de la côte d'Opale. L'harmattan. 222p.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: the influence of learning context and student approaches to learning on learning outcomes. *Higher Education, 22*(3):251-266.

Trocmé-Fabre, H., (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, Éditions d'Organisation.

Turner, A.N., (1982). Consulting is more than giving advice. *Harvard Business Review*. 60 (5):120-9.

Vaesken, P., Torterat, C. & Fauconnier, A. (2007). Innovation dans les méthodes d'accompagnement du créateur : vers le développement d'une formation au métier d'accompagnateur en couveuses d'entreprises à l'Essai. *5ème Congrès International de*

l'Académie de l'Entrepreneuriat. Sherbrooke, 3-5 octobre.

Valeau, P., (2006). L'accompagnement des entrepreneurs durant les périodes de doute. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 5(1): 31-57.

Vallat, D., (2007). Accompagnement: facteur de pérennisation de la nouvelle entreprise *in* Filion, L. J., (2007). *Management des PME de la création à la croissance.* Pearson Education, 566 p

Van Buren, M. E., & Lucadamo, L. (1996). *ASTD's guide to Learning Organization Assessment Instruments.* American Society for training and Development. Alexandria, Virginia.

Vanderstraeten, J., & Matthyssens, P. (2010). Measuring the performance of business incubators: A critical analysis of effectiveness approaches and performance measurement systems, *ICSB conference*, Cincinnati, US.

VandeWalle DM, Cron WL, Slocum JW. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied. Psychology*. 86:629– 40

VandeWalle, D., & Cummings, L. L. (1997). A test of the influence of goal orientation on the feedback-seeking process. *Journal of Applied Psychology, 82(3)*:390-400.

VandeWalle, D., (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57:995–1015.

Vedel, B., & Stephany, E. (2010). Quels déterminants de la performance du processus d'incubation ? *Gestion 2000,* 27 (3):27-41.

Vernette, E., (1991). L'efficacité des instruments d'études : évaluation des échelles de mesure, *Recherche et Applications en Marketing*, 6(2):43-66

Verstraete, T., & Saporta, B. (2006). *Création d'entreprise et entrepreneuriat*. Éditions de l'ADREG

Verzat, C., (2009a). Un seul métier, trois dimensions. *L'expansion Entrepreneuriat*, (2): 60-65.

Verzat, C., (2009b). Université entrepreneuriale n'est pas un oxymoron. *L'expansion Entrepreneuria*t, (1):27-34.

Verzat, C., & Gaujard, C. (2009). Expert, conseiller, mentor, confident ou tout à la fois ? *l'Expansion Entrepreneuriat* (2):6-12.

Verzat C., Gaujard C., François V. (2010). Accompagner des futurs entrepreneurs en fonction de leurs besoins à chaque âge de vie. *Gestion 2000*, n°3/10.

Vessereau A., (1962). *La statistique, Que sais-je ?,* PUF.

Vial, M., (2007). L'accompagnement professionnel : une pratique spécifique. *Conférence à*

Ariane Sud Entreprendre, Février 2007.

Wagner, R. K. & Sternberg, R. J. (1987). Tacit knowledge in managerial success. *Journal of Business and Psychology*, 1(4):301-312.

Wagner, R. K., (1987). Tacit knowledge in everyday intelligent behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52:1236-1241.

Wahbi D., (2002). Parrainage pour l'emploi des jeunes et pratiques d'accompagnement : L'accompagnement des personnes en difficulté. *Actualité de la Formation Permanente* (176): 76-78.

Walsh, V., & Golins, G. (1976). *The Exploration of the Outward Bound Process Model*. Ed. Colorado Outward Bound School (USA).

Wanberg, C. R., E. T. Welsh & S. A. Hezlett (2003), Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model, *In* J. J. Martocchio et G. R. Ferris (éds.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, Oxford, U.K., Elsevier Science Ltd.

Wanberg, C. R., J. Kammeyer-Mueller & M. Marchese (2006), Mentor and protégé predictor and outcomes of mentoring in a formal mentoring program, *Journal of Vocational Behavior*, 69(3):410-423.

Wang, C, L., (2008). Entrepreneurial Orientation, Learning Orientation, and Firm Performance. *Entrepreneurship Theory And Practice*. 32(4):635-657. July.

Warr, P., Cook. J. & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52:129-148.

Waters, L., M. McCabe, D. Kiellerup & S. Kiellerup (2002). The role of formal mentoring on business success and self-esteem in participants of a new business start-up program, *Journal of Business and Psychology*, 17(1):107-121.

Watson K.S., Hogarth-Scott S. & Wilson N. (1998). Small Business Start-ups: Success Factors and Implications. *International Journal of Entrepreneurship Behavior & Research*, 4 (3): 217-238.

Watson, T. (1994) *In Search of Management. Culture, Chaos and Control in Managerial Work*. London: Routledge.

Weinstein, R., (1998). Promoting positive expectations in schooling. *In* N. Lambert & B. McCombs (Eds.). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: American Psychological Association.

Weiss, H. M. (1990). Learning theory and industrial and organizational psychology. *In* M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd Ed, 1: 171-221). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Wexley, K. N., & Baldwin, T. T. (1986). Post training strategy for facilitating positive

transfer: An empirical exploration. *Academy of Management Journal,* 29 :503-520.

Willingham, W.W., (1976). Critical issues and basic requirements for assessment. *In* M. Keeton (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* (p. 224-244). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Wittorski, R., (2001). Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle. *In* Mackiewicz, M.P. (2001). *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* : 107-119. Paris: L'harmattan, Action et Savoir.

Woolfolk, A., (2007). *Educational psychology*, Boston: Allyn and Bacon.

Zacharakis A.L., Meyer G.D. & DeCastro J. (1999). Differing Perceptions of New Venture Failure: A Matched Exploratory Study of Venture Capitalists and Entrepreneurs. *Journal Of Small Business Management*, 37(3):1-14.

Zajonc, R. B., (1980). Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences, *American Psychologist*, 35:151-175.

Zinger, J., Blanco, H., Zanibbi, L. & Mount, J. (1996). An Empirical Study of the Small Business Support Network. *Canadian Journal of Administrative Sciences* 13(4):347–57.

Zweig, D., & Webster, J. (2004). What are we measuring? An examination of the relationships between goal orientation, the Big-Five personality traits, and performance intentions. *Personality & Individual Differences*, 36(7): 1693-1708.

Annexes

Liste des Annexes

Annexe 1 : Partenariat EM LYON et Réseau Entreprendre..... i

Annexe 2 : Questionnaire iv

Annexe 3 : Le Flash info des directeurs de Réseau Entreprendre xxvi

Annexe 4 : Le Flash info des présidents de Réseau Entreprendre xxvii

Annexe 5 : Le message d'invitation des accompagnateurs de Réseau Entreprendre..... xxviii

Annexe 6 : Synthèse des résultats empiriques et validation du modèle conceptuel de recherche..... xxix

Annexe 1 : Partenariat EM LYON et Réseau Entreprendre

CONVENTION DE PARTENARIAT

Entre

LE CENTRE DE RECHERCHE EN ENTREPRENEURIAT DE L'EM LYON,
Unité domiciliée 23 avenue Guy de Collongue à Ecully (69)
Et représenté par son Directeur, Monsieur Alain FAYOLLE,

Et

RESEAU ENTREPRENDRE®
Association domiciliée 24 rue Gustave Delory à Roubaix (59)
Et représentée par son Président, Monsieur David POUYANNE,
*

La présente convention concerne :

Le **Centre de Recherche en Entrepreneuriat de EM Lyon (CRE)** est une unité de recherche spécialisée dans le domaine de l'entrepreneuriat et de l'innovation. Son objectif est de produire et de diffuser, à travers ses projets et activités de recherche, des connaissances utiles aux parties prenantes (chercheurs, enseignants, formateurs, praticiens, politiques, etc.) de l'entrepreneuriat. Le **CRE** collabore avec plusieurs institutions en France et à l'étranger sur des problématiques de recherche qui peuvent être regroupées autour de trois axes génériques:

- la description et la modélisation des processus qui mènent à la création d'activités nouvelles et d'entreprises
- les facteurs qui favorisent ou handicapent la création et la croissance d'entreprise
- les principes éducatifs et les technologies comme soutiens à la création d'entreprise

Parmi l'ensemble des projets, citons :
- l'étude des processus d'émergence des nouvelles entreprises de haute technologie
- l'étude des processus de création d'activités innovantes et l'élaboration d'une technologie de l'accompagnement
- l'étude des effets de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre et les orientations de carrière des étudiants
- l'étude de l'impact des changements générationnels sur le management et les stratégies des PME familiales
- l'étude des processus entrepreneuriaux à l'intérieur des grandes entreprises

et

Réseau Entreprendre® est une fédération de 41 associations réunissant 3 700 chefs d'entreprise pour aider, avec des méthodes d'entreprise, des créateurs de futures PME et des repreneurs.
Chaque Association Réseau Entreprendre® mobilise des chefs d'entreprise qui s'investissent personnellement dans le soutien aux nouveaux entrepreneurs, par la validation des projets, par l'attribution de prêts d'honneur aux créateurs et par un accompagnement individuel et collectif fondé sur l'échange et l'enrichissement mutuel.

Les Associations Réseau Entreprendre® ont accompagné plus de 5 000 entreprises depuis leur création en 1986, dont 580 projets lauréats en 2010.
Les Associations membres de Réseau Entreprendre® partagent trois valeurs fondamentales inscrites dans la Charte du réseau : la priorité à la personne, la gratuité et la réciprocité.

Réseau Entreprendre® travaille actuellement à l'évaluation de son offre de services aux lauréats et de son impact sur ses membres accompagnateurs. C'est la raison pour laquelle il a été intéressé par la proposition du CRE de l'EM Lyon.

Entre ces deux organismes est notamment convenu et exposé ce qui suit :

1. Objet de la collaboration entre les organismes

La collaboration concerne le soutien apporté par **Réseau Entreprendre®** au centre de recherche de EMLYON pour le recueil des données relatif à la réalisation de deux études doctorales présentées ci-après :

La première étude vise à mieux comprendre le développement des compétences entrepreneuriales chez les entrepreneurs accompagnés en phase post-création. Il s'agira de faire une étude longitudinale sur un échantillon d'environ 500 lauréats récents du Réseau Entreprendre.

La seconde étude porte sur l'impact des pratiques d'accompagnement sur les apprentissages et l'évolution des comportements des accompagnateurs. Les données seront collectées auprès des entrepreneurs et autres professionnels du Réseau Entreprendre qui accompagnent les lauréats.

Réseau Entreprendre® facilitera la diffusion des questionnaires d'enquête auprès de ses lauréats et membres, afin d'en maximiser le taux de retour.

Il animera un groupe de travail constitué de personnes chargées d'accompagnement qui aideront les doctorantes dans leur appropriation de la culture interne à Réseau Entreprendre®, ainsi que dans le recueil des questionnaires et l'analyse des informations.

2. Règles de confidentialité et de diffusion des informations

Le **CRE** s'engage à une stricte confidentialité concernant les données transmises dans le but de contacter les dirigeants des entreprises membres et lauréates de Réseau Entreprendre®.
Il s'engage à :

- ne pas faire usage des coordonnées transmises, pour finalité autre que celle des études qui font l'objet de la convention,
- ne pas transmettre ces coordonnées utilisées à un tiers, que se soit à titre gratuit ou onéreux.

Les modalités pratiques et techniques de transfert des données du fichier de contact seront définies après signature de la convention par les deux partenaires.

La confidentialité s'étend aux informations recueillies auprès de ces entreprises par le biais d'un questionnaire appuyé par une relance téléphonique.

Le traitement des informations se fera à l'aide d'outils statistiques et supprimera de fait les particularités, spécificités relatives à chacune des entreprises de telle sorte qu'il soit impossible de retrouver des informations individuelles d'entreprise ou d'entrepreneur.
Réseau Entreprendre® aura accès aux données issues des analyses et travaux et pourra les utiliser dans d'éventuels travaux ultérieurs qu'il conduirait.

La confidentialité couvre aussi strictement les résultats des analyses, les enseignements qu'elles apportent et les conclusions des travaux qui seront établies par l'une ou l'autre des parties.
A ce titre, une première liste de diffusion positive du rapport (destinataire et nb d'ex.), imposée par le contexte de l'étude est annexée à la présente convention.

Le CRE, ainsi que les doctorantes s'interdisent d'utiliser ou de divulguer toute information ayant servi ou étant issue de leurs travaux sur Réseau Entreprendre®, sans autorisation expresse de celui-ci.
C'est pourquoi, les conditions de valorisation des résultats des travaux des doctorantes seront définies au préalable par une entente entre les deux parties, en fonction de la nature de ces résultats.
Une rencontre sera programmée entre les parties au moment des conclusions afin de déterminer celles qui pourront être diffusées ou réutilisées et celles qui ne le pourront pas. Une seconde liste positive sera rédigée alors, qui précisera les informations diffusables et dans quels supports.

3. Recours, durée, révision de la convention

Si l'une de ces conditions n'était pas respectée, Réseau Entreprendre® prendrait les dispositions nécessaires pour rétablir ses droits.

La présente convention est conclue pour une durée de trois ans à partir de la signature. Elle peut être dénoncée par chacun des signataires par lettre recommandée avec accusé de réception sans que celui-ci ait à motiver sa décision.

Fait à Roubaix , le 13/10/2011 2011
en deux exemplaires originaux.

Pour Réseau Entreprendre®,
David Pouyanne

P.O.
Le Directeur Général

Pour le Centre de Recherche en Entrepreneuriat de l'EM LYON,
Alain FAYOLLE

Annexe 2 : Questionnaire

Enquête sur l'Acquisition des compétences entrepreneuriales par les Accompagnateurs dans Réseau Entreprendre

1. Il importe que ce questionnaire soit complété par un membre accompagnateur en cours ou ayant achevé une mission d'accompagnement entrepreneurial dans Réseau Entreprendre.
2. Le questionnaire est composé de 5 parties, nous vous remercions de bien vouloir apporter vos réponses précises à toutes les questions. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seule votre perception nous intéresse.
3. Certaines questions pourront vous sembler répétitives mais elles sont nécessaires pour accroitre la fiabilité des mesures.
4. Les résultats de cette enquête seront disponibles au mois de Septembre 2012

Remarque: il est possible de remplir ce questionnaire en une ou plusieurs fois. Vos réponses seront automatiquement sauvegardées.

Partie 1 : Vos caractéristiques individuelles

Votre style d'apprentissage

Veuillez indiquer le degré auquel chacune des propositions suivantes vous ressemble quant vous êtes en situation d'apprentissage: (1-Cela ne me ressemble pas 5-cela me ressemble beaucoup)

Quand j'apprends…					
	1	2	3	4	5

J’aime gérer mes émotions pour traiter le sujet					
J’aime observer et écouter					
J’aime réfléchir à des idées					
J’aime faire des choses					

Dans mon quotidien, j’apprends mieux quand…

	1	2	3	4	5
J'ai confiance en mes intuitions et mes émotions					
J'écoute attentivement et quand j’observe					
Je m'appuie sur des choses logiques					
Je travaille avec vigueur pour faire avancer les choses					

Lorsque je suis en train d’apprendre…

	1	2	3	4	5
J'ai de fortes émotions et des réactions					
Je suis calme et réservé					
J'ai tendance à réfléchir					
J’adopte une attitude responsable dans ce que je fais					

Je suis une personne qui apprend par …

	1	2	3	4	5
Les émotions					
L’observation					
La réflexion					

L’action (la pratique)	☐	☐	☐	☐	☐

Quand j'apprends…

	1	2	3	4	5
Je suis ouvert à de nouvelles expériences	☐	☐	☐	☐	☐
Je regarde le problème sous ses différents aspects	☐	☐	☐	☐	☐
J’aime analyser les choses dans leurs moindres détails	☐	☐	☐	☐	☐
J’aime essayer et tester différentes choses	☐	☐	☐	☐	☐

En cours d’apprentissage, je suis une personne…

	1	2	3	4	5
Intuitive	☐	☐	☐	☐	☐
Qui observe	☐	☐	☐	☐	☐
Logique	☐	☐	☐	☐	☐
Active	☐	☐	☐	☐	☐

J’apprends mieux …

	1	2	3	4	5
Des relations personnelles	☐	☐	☐	☐	☐
De l’observation	☐	☐	☐	☐	☐
Des théories rationnelles	☐	☐	☐	☐	☐
De la possibilité d’essayer et de pratiquer	☐	☐	☐	☐	☐

Quand j'apprends…

	1	2	3	4	5
Je me sens personnellement impliqué	☐	☐	☐	☐	☐

Je prends mon temps avant d'agir	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime les idées et les théories	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime voir des résultats de mon travail	☐	☐	☐	☐	☐

J'apprends mieux des situations quand…

	1	2	3	4	5
Je m'appuie sur mes émotions	☐	☐	☐	☐	☐
Je m'appuie sur mes observations	☐	☐	☐	☐	☐
Je m'appuie sur mes idées et mes conceptions	☐	☐	☐	☐	☐
J'essaye moi-même les choses	☐	☐	☐	☐	☐

Quand je suis en train d'apprendre je suis une personne …

	1	2	3	4	5
Tolérante	☐	☐	☐	☐	☐
Réservée	☐	☐	☐	☐	☐
Rationnelle	☐	☐	☐	☐	☐
Responsable	☐	☐	☐	☐	☐

Quand j'apprends …

	1	2	3	4	5
Je m'implique	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime observer	☐	☐	☐	☐	☐
J'évalue les choses	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime être actif	☐	☐	☐	☐	☐

J'apprends mieux quand…	1	2	3	4	5
Je suis réceptif et ouvert d'esprit	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis prudent	☐	☐	☐	☐	☐
J'analyse les idées	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis pratique	☐	☐	☐	☐	☐

Votre positionnement (Posture) d'accompagnement

Veuillez indiquer le degré que vous accordez à chacune des propositions suivantes (1-Totalement en désaccord 5-Totalement en accord)

En tant qu'accompagnateur, je suis généralement confronté à une demande de type…	1	2	3	4	5
Aide, protection, assistance face à une difficulté, un challenge, un objectif à réaliser	☐	☐	☐	☐	☐
Clarification pour envisager une évolution, une orientation, ou un développement personnel et/ou professionnel	☐	☐	☐	☐	☐
Aide à faire un choix et à prendre une décision	☐	☐	☐	☐	☐

En tant qu'accompagnateur, la méthodologie sur laquelle je me base consiste en…	1	2	3	4	5
Un recours aux règles et procédures techniques, résolution de problème immédiat, mobilisation de moyens	☐	☐	☐	☐	☐
Un entretien, écoute active, création de condition de facilitation en vue d'une production de sens	☐	☐	☐	☐	☐
Un dialogue visant à définir les objectifs et plans d'action	☐	☐	☐	☐	☐

En tant qu'accompagnateur, je me centre sur...	1	2	3	4	5

Le problème	☐	☐	☐	☐	☐
La relation de la personne à son problème	☐	☐	☐	☐	☐
La situation globale	☐	☐	☐	☐	☐

En tant qu'accompagnateur, mon intervention correspond à…

	1	2	3	4	5
Faire appel à mes ressources d'expert	☐	☐	☐	☐	☐
Mobiliser les ressources du porteur de projet	☐	☐	☐	☐	☐
Confronter mes points de vue et ceux du porteur de projet	☐	☐	☐	☐	☐

Évolution de votre positionnement (Posture) d'accompagnement

Avez-vous perçu une évolution de votre posture ou positionnement dominant envers vos accompagnés depuis le début de votre pratique d'accompagnement ?

☐ Oui ☐ Non

1- Une posture axée sur le projet : recours aux règles et procédures techniques pour résoudre un problème financier, juridique, commercial, etc.

2- Une posture axée sur le porteur de projet : le coacher et le développer sur le plan personnel et/ou professionnel à travers le recours aux entretiens et l'écoute active et le centrage sur sa relation avec son problème.

3- Une posture axée sur la relation du porteur à son projet : recours au dialogue et confrontation de nos points de vue afin de définir les objectifs et plans d'action

En se basant sur la présentation ci-dessus de la description de chacune des trois postures, veuillez indiquer dans quel sens votre posture dominante a évolué en choisissant l'une des propositions suivantes :

Je suis passé(e)…

D’une posture (position) axée sur le projet à une posture axée sur le porteur de projet lui-même

D’une posture (position) axée sur le porteur de projet à une posture axée sur le projet lui-même

D’une posture (position) axée sur le projet à une posture axée sur la relation du porteur à son projet

D’une posture (position) axée sur la relation du porteur à son projet à une posture axée sur le projet lui-même

D’une posture (position) axée sur le porteur de projet à une posture axée sur la relation du porteur à son projet

D’une posture (position) axée sur la relation du porteur à son projet à une posture (position) axée sur le porteur de projet

Votre engagement dans la relation d'accompagnement entrepreneurial

En moyenne, quelle est la durée de votre relation d’accompagnement EN MOIS ? (du début jusqu'à la fin de l'accompagnement ou jusqu'à aujourd'hui si c’est votre premier accompagnement)

Veuillez indiquer la fréquence habituelle de vos entretiens, y compris les appels téléphoniques, avec un accompagné dans et hors Réseau Entreprendre.

En général, combien dure chacun de ces entretiens ?

Veuillez indiquer le degré auquel vous considérez que l'accompagnement est une activité impliquante pour vous :

Vos Motivations d'Accompagnement

Veuillez indiquer dans quelle mesure chacune des raisons suivantes a de l’importance dans votre décision d’acceptation d’une mission d’accompagnement dans et hors Réseau Entreprendre.

	Pas du tout important	Peu important	Plutôt important	Très important	Non applicable

Le plaisir d'accompagner					
Un moyen de se réaliser					
Une source de nouvelle activité / occupation					
L'intégration d'un réseau professionnel					
Un ressourcement et un enrichissement (non financier) pour moi et pour mon entreprise					
Sortir du cadre de mon entreprise					
La convivialité de la structure d'accompagnement					
L'impression d'être utile					
L'amélioration de la communication de mon entreprise					
Se retrouver entre pairs et rencontrer de nouvelles personnes					
L'envie de transmettre ma passion entrepreneuriale					
La réussite des accompagnés					
Un défi, un challenge (ex. l'accompagnement d'un projet et le voir aboutir)					
Ouvrir le champ de mes activités d'entreprise					
Acquérir des compétences dans différents domaines					
Retrouver mes valeurs au travers de l'action de la structure d'accompagnement					
Rester à l'affut des évolutions technologiques, économiques et territoriales					
La construction de l'image de mon entreprise					
La participation au développement économique local par la création des entreprises et des emplois					

Votre réflexivité et votre autocritique

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :					
	Parfaitement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Parfaitement d'accord
Je compare mes méthodes d'accompagnement avec celles des autres accompagnateurs et j'en cherche une meilleure	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime penser à ce que je fais en tant qu'accompagnateur et envisager d'autres moyens de le faire	☐	☐	☐	☐	☐
Je pense souvent à mes actions dans la structure d'accompagnement pour voir si j'aurais pu améliorer le travail d'accompagnement que je fais	☐	☐	☐	☐	☐
Je réévalue souvent mon expérience d'accompagnement pour en tirer des apprentissages et améliorer ma performance future en tant qu'accompagnateur	☐	☐	☐	☐	☐
À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change la façon de me percevoir.	☐	☐	☐	☐	☐
Mes expériences d'accompagnement m'ont souvent permis de remettre en cause certaines de mes idées reçues	☐	☐	☐	☐	☐
À la suite de chacune de mes expériences d'accompagnement, je change ma façon de faire les choses	☐	☐	☐	☐	☐
Durant mes expériences d'accompagnement, j'ai découvert que je ne faisais pas les choses de la manière la plus appropriée	☐	☐	☐	☐	☐

Votre processus d'adaptation

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes					
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Je prends l'initiative pour l'acquisition de nouvelles compétences d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
J'aime apprendre de nouvelles méthodes pour mener le travail d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐

Je prends des mesures pour améliorer mes lacunes dans le travail d'accompagnement					
J'apprends, souvent, de nouvelles informations et compétences pour rester à l'avant-garde de ma profession en tant qu'accompagnateur					
J'apprends, rapidement, de nouvelles méthodes pour résoudre les problèmes en accompagnement					
Je suis des formations pour maintenir actuelles mes compétences et connaissances professionnelles en accompagnement					
J'apprends, constamment de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement					
J'assume la responsabilité d'être à jour dans ma profession d'accompagnement					
J'essaie d'apprendre de nouvelles compétences pour mon travail d'accompagnement avant qu'elles soient requises					

Veuillez indiquer le degré auquel vous avez le sentiment qu'une expérience d'accompagnement comme celle que vous vivez (ou avez vécu) au sein du Réseau Entreprendre, vous a permis de vous développer sur le plan personnel ?

Très peu élevé	Peu élevé	Moyen	Assez élevé	Très élevé

Partie 2 : Vos expériences vécues en accompagnement entrepreneurial

L'accumulation de vos expériences d'accompagnement entrepreneurial

Combien de personnes avez vous accompagnées dans et hors Réseau Entreprendre jusqu'à maintenant durant votre carrière ?

La variété de vos expériences antérieures en accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes:

En tant qu'accompagnateur, le besoin d'accompagnement généralement exprimé par les personnes que j'accompagne est…

	Totalement en	Plutôt en	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en

	désaccord	désaccord			accord
Un besoin lié au projet lui-même (questions financières, juridiques ou commerciales)	☐	☐	☐	☐	☐
Un besoin lié au porteur de projet (besoin de coaching)	☐	☐	☐	☐	☐
Un besoin lié au couple porteur/projet (problèmes d'adéquation et de cohérence interne, choix d'orientations stratégiques etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

En tant qu'accompagnateur, mon rôle correspond généralement à…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Apporter une expertise technique	☐	☐	☐	☐	☐
Coacher le porteur de projet et le développer sur le plan personnel	☐	☐	☐	☐	☐
Faire prendre conscience au porteur de projet des conséquences d'une situation ou d'un choix donné	☐	☐	☐	☐	☐

Évaluer le niveau de variété de chacune des propositions suivantes :

	Pas variés	Peu variés	Assez variés	Très variés
Les âges des personnes que vous avez accompagnées jusqu'à maintenant	☐	☐	☐	☐
Les profils des personnes que vous avez accompagnées jusqu'à maintenant (leur genre, leur niveau d'étude, leur formation, leur expérience professionnelle, leurs motivations et perspectives de développement entrepreneurial)	☐	☐	☐	☐
Les secteurs d'activités des projets que vous avez accompagnés jusqu'à maintenant	☐	☐	☐	☐
Les degrés d'innovation des projets que vous avez accompagnés jusqu'à maintenant	☐	☐	☐	☐

Votre perception de la qualité de vos expériences d'accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous pensez que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vécues ont été enrichissantes et formatrices pour vous (créatrices de nouvelles connaissances professionnelles)

Très peu élevé	Peu élevé	Moyen	Assez élevé	Très élevé

Votre perception de la qualité de la relation d'accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Généralement, mes accompagnés me confient, sans restriction, certaines informations confidentielles sur la stratégie de leur entreprise.					
Durant l'accompagnement, la communication avec mes accompagnés est, généralement, ouverte					
Il est important pour moi de maintenir une relation à long terme avec mes accompagnés et de les aider de temps à autre					
En général, mes relations avec mes accompagnés ont été un grand succès					

Partie 3 : L'évolution de vos compétences d'accompagnement entrepreneurial

Le changement de vos attitudes d'accompagnement entrepreneurial

Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, évaluez le changement au niveau de chacune de vos attitudes suivantes :

	Pas de changement	Changement pas du tout important	Changement plutôt important	Changement très important
L'empathie				
L'ouverture d'esprit				
L'implication				
La disponibilité et la rapidité des réponses				
L'écoute				

L’objectivité					
L’impartialité					
L’animation					
La rigueur					
Les qualités et l’aisance relationnelles dans la relation interpersonnelle (la sympathie, la courtoisie…)					
La sociabilité					
L’organisation					
Le respect des décisions de l'accompagné					
Le soutien psychologique					
La pédagogie					
La compréhension des enjeux de l'accompagné					
L’adaptation à l’entreprise de l'accompagné					
L'anticipation					
Le conseil					
La bienveillance à l’égard de l'accompagné					
Le respect de la confidentialité					

Le changement de votre disposition de motivation en accompagnement entrepreneurial

Suite à vos (ou votre) expériences d’accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord

Plus je fais de l'accompagnement plus ma satisfaction personnelle augmente	☐	☐	☐	☐	☐
Plus je multiplie les efforts d'accompagnement plus je cherche les moyens les plus efficaces pour accompagner	☐	☐	☐	☐	☐

L'évolution de votre auto-efficacité en accompagnement entrepreneurial

Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Je suis de plus en plus persuadé(e) que je suis capable de mieux réussir en accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je peux encore dire que j'ai réussi en accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis de plus en plus capable d'apprendre et de développer des compétences pour accompagner	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis de plus en plus en mesure de mettre en pratique les compétences développées dans mes expériences d'accompagnement passées	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis de plus en plus en mesure d'utiliser les enseignements de mes expériences d'accompagnement passées	☐	☐	☐	☐	☐

L'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial

Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec la proposition suivante :

Je suis de plus en plus motivé(e) pour atteindre mes objectifs d'accompagnement

☐ Totalement en désaccord	☐ Plutôt en désaccord	☐ Neutre	☐ Plutôt d'accord	☐ Totalement en accord

Évolution de vos connaissances en accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord sur le fait que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vous ont permis d'améliorer vos connaissances…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Des aspects financiers (modèle économique, équilibre financier, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Des aspects marketing (clarification de l'offre, segmentation/ciblage, positionnement, différenciation etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
Des aspects techniques (innovation, production, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
En matière d'anticipation et de gestion de la croissance	☐	☐	☐	☐	☐
En gestion des difficultés de l'entreprise (crise)	☐	☐	☐	☐	☐
En matière d'apprentissage du métier de dirigeant (management d'équipe, organisation, vente, finance …)	☐	☐	☐	☐	☐
Des aspects humains (recrutement, organisation, management etc.)	☐	☐	☐	☐	☐
En matière d'aide à la décision	☐	☐	☐	☐	☐
En matière d'accélération du développement de l'entreprise	☐	☐	☐	☐	☐
En gestion (management, droit, finance…)	☐	☐	☐	☐	☐
Des spécificités de la création d'entreprise et des PME	☐	☐	☐	☐	☐
Des outils de montage de projets entrepreneuriaux	☐	☐	☐	☐	☐
Des secteurs d'activité	☐	☐	☐	☐	☐
Des acteurs de l'aide locale	☐	☐	☐	☐	☐
Des différentes dimensions de l'entreprise du lauréat (son histoire, son (ses) identité(s), sa vision stratégique, ses valeurs, son organisation, ses partenariats, ses projets, ses produits/services, ses cibles etc.)	☐	☐	☐	☐	☐

Évolution de vos capacités en accompagnement entrepreneurial

Veuillez indiquez le degré auquel vous êtes d'accord sur le fait que vos (ou votre) expériences d'accompagnement vous ont permis d'améliorer vos capacités à…					
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Transmettre les connaissances utiles au développement d'un projet					
Rendre le lauréat plus autonome					
Redonner confiance					
Répondre à un problème précis en tenant compte des spécificités de l'entreprise					
Mettre l'entreprise du lauréat en relation avec des partenaires extérieurs					
Gérer le projet (structuration et conduite de projet)					
Coacher (revitalisation individuelle/entraineur et donner un conseil extérieur sur une situation)					
Maîtriser les techniques d'entretien					
Rédiger, relayer et transmettre des messages simples avec authenticité, bienveillance et pertinence					
Gérer le temps					
Négocier					
Maîtriser les outils d'activité et de Reporting					
Coopérer à distance					
Synthétiser et à analyser					
Gérer le stress et les situations conflictuelles					

Partie 4 : Votre perception de l'évolution de vos comportements individuels

et organisationnels

L'évolution de vos comportements individuels

Veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

Aujourd'hui à Réseau Entreprendre…

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Je génère de nombreuses idées et méthodes nouvelles d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je prends des mesures en accompagnement qui sont de nature expérimentale	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis capable de changer mes pratiques traditionnelles d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis capable de « grandir » grâce à mon travail d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je suis conscient des préoccupations que suscite mon travail d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
J'accepte le feedback négatif sur mes pratiques d'accompagnement sans adopter une attitude défensive	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai des idées claires sur ce je veux faire et les buts que je veux atteindre dans mon travail d'accompagnement (le sens de l'orientation)	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai un sentiment d'accomplissement dans le travail d'accompagnement que je fais	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai la capacité de pouvoir évoluer et de me développer dans mes activités d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai un sentiment de fierté dans le travail d'accompagnement que je fais	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai un sentiment d'appartenance au travail d'accompagnement que je fais	☐	☐	☐	☐	☐
Je cherche de nouveaux et meilleurs moyens pour accompagner	☐	☐	☐	☐	☐

Je suis à jour et je connais bien le domaine de l'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai un niveau élevé d'énergie au travail d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens confiant dans mon travail d'accompagnement	☐	☐	☐	☐	☐
Je n'essaye pas de cacher lorsque mes pratiques d'accompagnement ne sont pas en adéquation avec les besoins du lauréat	☐	☐	☐	☐	☐
J'analyse l'environnement externe pour évaluer les risques et opportunités futures liées au projet du lauréat	☐	☐	☐	☐	☐
Je démontre un niveau élevé de compétence dans mon travail d'accompagnement.	☐	☐	☐	☐	☐
La plupart de nos idées novatrices sur les pratiques d'accompagnement viennent des membres du Réseau Entreprendre	☐	☐	☐	☐	☐

L'évolution de vos comportements organisationnels

1- Votre engagement au niveau du Réseau Entreprendre

Veuillez indiquez le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord
Réseau Entreprendre représente beaucoup pour moi	☐	☐	☐	☐	☐
J'ai vraiment le sentiment de «faire partie de la famille» au sein du Réseau Entreprendre	☐	☐	☐	☐	☐
Je ressens les préoccupations de cette association comme étant les miennes	☐	☐	☐	☐	☐
Je me sens affectivement attaché(e) à Réseau Entreprendre	☐	☐	☐	☐	☐
J'éprouve vraiment un sentiment d'appartenance à Réseau Entreprendre	☐	☐	☐	☐	☐

2- L'évolution de vos comportements au niveau de votre entreprise

Suite à vos (ou votre) expériences d'accompagnement, veuillez indiquer le degré auquel vous êtes d'accord avec chacune des propositions suivantes :

Au cours des trois dernières années, mon entreprise…						
	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Indécis	Plutôt d'accord	Totalement en accord	Non Applicable
A introduit de nouveaux produits ou services	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A réalisé des modifications dans la composition de ses produits ou services existants	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A accordé beaucoup d'importance à la recherche et développement (R&D) ou aux nouvelles technologies	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A une tendance à privilégier les projets risqués avec une rentabilité potentielle élevée	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Croit qu'en raison de la nature de l'environnement, des actions audacieuses de grande ampleur sont nécessaires pour atteindre les objectifs de l'entreprise	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Est souvent la première à se lancer dans des nouveaux produits, ou services, ou techniques de gestion ou de production avant les concurrents	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adopte rarement un comportement destiné à éviter les heurts avec la concurrence plus qu'à les devancer	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Adopte généralement un comportement audacieux et fonceur afin de maximiser les possibilités d'exploiter les opportunités potentielles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec une chaine de communication ouverte, avec une libre circulation des informations financières et opérationnelles	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec une forte insistance sur un style managérial uniforme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser les gestionnaires, dans une situation donné, avoir l'autonomie de prendre la décision finale	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A évolué vers une structure avec un grand intérêt à l'adaptation aux changements sans se focaliser sur les pratiques antérieures	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec une forte insistance pour que le personnel suive les procédures formelles dans l'accomplissement des tâches	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec un contrôle formel et strict des opérations par le biais de méthodes sophistiquées et de systèmes d'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A évolué vers une structure avec une forte tendance à laisser de l'autonomie aux employés pour déterminer le comportement approprié du travail face aux situations particulières	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A augmenté sa rentabilité économique (la rentabilité des capitaux investis)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
A augmenté sa rentabilité financière	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Partie 5 : Informations sur vous-même

Votre nom :

Votre prénom :

Vous êtes :

Dans quelle tranche d'âge vous situez vous ?

Votre adresse E-mail

Votre dernier diplôme obtenu :

Veuillez préciser

Veuillez indiquer votre association

Est-ce que Réseau Entreprendre est votre première expérience en accompagnement entrepreneurial ?

Actuellement, vous êtes...

Quelle est la date de fin de votre dernier accompagnement ?

Quel est actuellement votre statut professionnel ?

Veuillez préciser

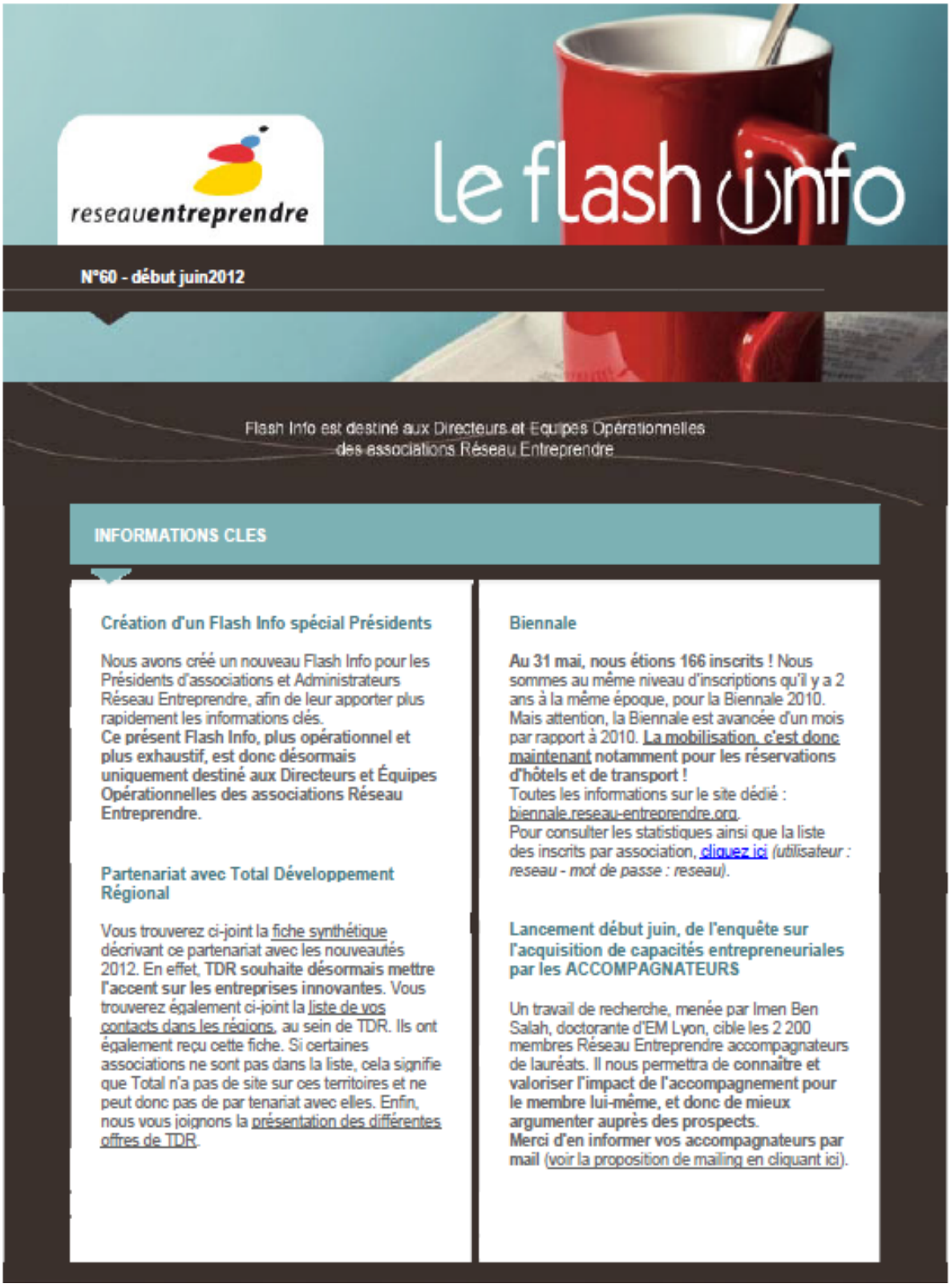
Veuillez indiquer le nombre d'années en tant que chef d'entreprise :

Veuillez indiquer le nombre d'années dans des postes de direction :

Veuillez indiquer le nombre d’années dans ce poste

Combien de salariés compte votre principale entreprise ?

Annexe 3 : Le Flash info des directeurs de Réseau Entreprendre



reseauentreprendre

le flash info

N°60 - début juin2012

Flash Info est destiné aux Directeurs et Equipes Opérationnelles des associations Réseau Entreprendre

INFORMATIONS CLES

Création d'un Flash Info spécial Présidents

Nous avons créé un nouveau Flash Info pour les Présidents d'associations et Administrateurs Réseau Entreprendre, afin de leur apporter plus rapidement les informations clés.
Ce présent Flash Info, plus opérationnel et plus exhaustif, est donc désormais uniquement destiné aux Directeurs et Équipes Opérationnelles des associations Réseau Entreprendre.

Partenariat avec Total Développement Régional

Vous trouverez ci-joint la fiche synthétique décrivant ce partenariat avec les nouveautés 2012. En effet, **TDR souhaite désormais mettre l'accent sur les entreprises innovantes.** Vous trouverez également ci-joint la liste de vos contacts dans les régions, au sein de TDR. Ils ont également reçu cette fiche. Si certaines associations ne sont pas dans la liste, cela signifie que Total n'a pas de site sur ces territoires et ne peut donc pas de par tenariat avec elles. Enfin, nous vous joignons la présentation des différentes offres de TDR.

Biennale

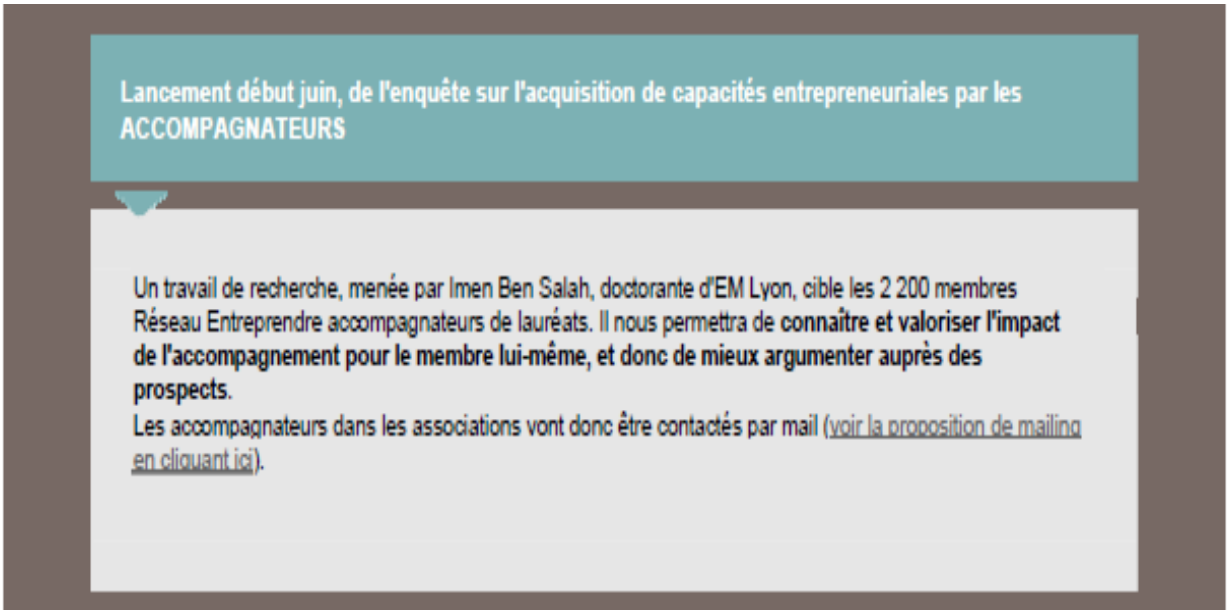
Au 31 mai, nous étions 166 inscrits ! Nous sommes au même niveau d'inscriptions qu'il y a 2 ans à la même époque, pour la Biennale 2010. Mais attention, la Biennale est avancée d'un mois par rapport à 2010. **La mobilisation, c'est donc maintenant notamment pour les réservations d'hôtels et de transport !**
Toutes les informations sur le site dédié : biennale.reseau-entreprendre.org.
Pour consulter les statistiques ainsi que la liste des inscrits par association, cliquez ici *(utilisateur : reseau - mot de passe : reseau)*.

Lancement début juin, de l'enquête sur l'acquisition de capacités entrepreneuriales par les ACCOMPAGNATEURS

Un travail de recherche, menée par Imen Ben Salah, doctorante d'EM Lyon, cible les 2 200 membres Réseau Entreprendre accompagnateurs de lauréats. Il nous permettra de connaître et valoriser l'impact de l'accompagnement pour le membre lui-même, et donc de mieux argumenter auprès des prospects.
Merci d'en informer vos accompagnateurs par mail (voir la proposition de mailing en cliquant ici).

Annexe 4 : Le Flash info des présidents de Réseau Entreprendre





Annexe 5 : Le message d'invitation des accompagnateurs de Réseau Entreprendre

Si vous avez des difficultés pour visualiser ce message, cliquez ici

Cher accompagnateur Réseau Entreprendre,

L'EM de Lyon a confié, en collaboration avec la Fédération Réseau-Entreprendre, à deux doctorantes, Amira et Imen Ben Salah, la mission d'étudier, de façon approfondie, les apports de l'accompagnement des lauréats.

Si jusqu'à présent il a été recherché ce qu'apporte l'accompagnement à l'entrepreneur lauréat, il est légitime aussi de se poser la question si cette activité peut avoir une influence sur le comportement et les connaissances de l'accompagnateur lui-même.

En d'autres termes**, le fait d'être accompagnateur vous permet-il d'acquérir des compétences entrepreneuriales et de développer de nouveaux comportements ?**

Cette question, **jamais étudiée en France,** est une formidable occasion pour vous de prendre conscience de ce que vous apporte l'accompagnement de Réseau Entreprendre! **La Réciprocité** se mesure aussi pour vous !

EM Lyon va explorer pour nous et grâce à vous ce thème à travers un questionnaire en ligne disponible sur cette adresse: J'accède à l'enquête
Nous sommes conscients que votre temps est compté et que le fait de répondre à une telle enquête d'une durée de l'ordre de 30 à 40 minutes constitue un frein certain. Néanmoins, il nous importe que vous y répondiez **complètement**. Pour faciliter cela, nous l'avons conçue de façon à ce que vous puissiez y accéder en plusieurs fois, vous pourrez toujours reprendre à l'endroit-même où vous vous étiez arrêté la fois précédente. Alors, mettez-vous au calme, et commencez. Vos réponses sont bien évidemment traitées confidentiellement (convention de secret avec EM Lyon).
Plus les répondants seront nombreux, meilleurs seront les résultats. Des premiers résultats seront diffusés aux répondants fin 2012.

D'avance un grand Merci pour votre précieuse collaboration.

Contactez Philippe Garcin pgarcin@reseau-entreprendre.org (06 82 84 47 99) pour toutes questions ou suggestions.

Annexe 6 : Synthèse des résultats empiriques et validation du modèle conceptuel de recherche

Tableau : Impact direct des expériences d'accompagnement sur les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°	Hypothèse		Soutien	Résultat
H1	**H1.1**	**H 1.1.1**: L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.1.2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs.	**H1.1.2.1:** La variété des expériences affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H1.1.2.2 : L'accompagnement psychologique affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H1.1.2.3: L'accompagnement technique affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H1.1.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le changement de leurs attitudes.		**Corroborée**	
		H 1.1.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le changement de leurs attitudes.		**Réfutée**	Pas d'effet
	H1.2	**H 1.2.1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.2.2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**H1.2.2.1**: La variété des expériences affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H1.2.2.2 : L'accompagnement psychologique affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Effet négatif
			H1.2.2.3: L'accompagnement technique affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.2.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le changement de disposition de leur motivation d'accompagnement.		**Corroborée**	
		H 1.2.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de leur motivation d'accompagnement.		**Corroborée**	
	H1.3	**H 1. 3. 1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1. 3. 2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement a un effet positif sur l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**H1.3.2.1**: La variété des expériences affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H1.3.2.2 : L'accompagnement psychologique affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H1.3.2.3: L'accompagnement technique affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1. 3. 3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité.		**Corroborée**	
		H 1. 3. 4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement l'évolution de leur auto-efficacité.		**Corroborée**	
	H1.4	**H 1. 4. 1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial.		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1. 4. 2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial.	**H1.4.2.1:** La variété des expériences affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Effet négatif
			H1.4.2.2 : L'accompagnement psychologique affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Effet négatif
			H1.4.2.3: L'accompagnement technique affecte positivement l'acceptation par l'accompagnateur de ses objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1. 4. 3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement.		**Corroborée**	
		H 1. 4. 4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement l'acceptation de leurs objectifs d'accompagnement.		**Corroborée**	
	H1.5	**H 1.5.1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.5.2 : Le niveau de variété des expériences	**H 1.5.2.1.** La variété des expériences affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

		d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**H 1.5.2.2.** L'accompagnement psychologique affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.5.2.3. L'accompagnement technique affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.5.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le développement de leurs connaissances spécifiques		**Corroborée**	
		H 1.5.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le développement de leurs connaissances spécifiques		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.5.5 : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs		**Corroborée**	
		H 1.5.6 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**H 1.5.6.1.** La variété des expériences affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.5.6.2. L'accompagnement psychologique affecte positivement le développement des connaissances générales s des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.5.6.3. L'accompagnement technique affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.5.7 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le développement de leurs connaissances générales		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.5.8 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le développement de leurs connaissances générales		**Réfutée**	Pas d'effet
	H1.6	**H 1.6.1** : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.6.2 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**H 1.6.2.1.** La variété des expériences affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.6.2.2. L'accompagnement psychologique affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 1.6.2.3. L'accompagnement technique affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.6.3 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le développement de leurs savoir-faire général		**Corroborée**	
		H 1.6.4 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le développement de leurs savoir-faire général		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.6.5 : L'accumulation des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs		**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.6.6 : Le niveau de variété des expériences d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**H 1.6.6.1.** La variété des expériences affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.6.6.2. L'accompagnement psychologique affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 1.6.6.3. L'accompagnement technique affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 1.6.7 : La qualité perçue des expériences d'accompagnement par les accompagnateurs affecte positivement le développement de leurs savoir-faire spécifique		**Corroborée**	
		H 1.6.8 : La qualité perçue par les accompagnateurs de leur relation d'accompagnement affecte positivement le développement de leurs savoir-faire spécifique		**Réfutée**	Pas d'effet

Tableau : Effet modérateur du style d'apprentissage sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.1**	**H2.1.1 :** Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.1.1.1**: Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.1.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.1.3 : l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.1.2 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation	**H 2.1.2.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

		entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.1.2.2** : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.2.3: l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.1.3 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.13.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.3.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.3.3: l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.1.4 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.1.4.1**: Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
			H 2.1.4.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.4.3 : l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.1.5 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.1.5.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.5.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.5.3: l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.1.6: Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.1.6.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.6.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.6.3 : l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.1.7: Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2.1.7.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.7.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.1.7.3 : l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.1.8 : Le style d'apprentissage de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2.1.8.1** : Le style d'apprentissage assimilateur affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.8.2 : l'expérimentation active affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.1.8.3: l'expérience concrète affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

Tableau : Effet modérateur des postures d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.2**	**H2.2.1 :** La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.2.1.1**: la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.2.1.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.2.2 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.2.2.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.2.2.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.2.3 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.2.3.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.2.3.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.2.4 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.2.4.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.2.4.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
		H2.2.5 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.2.5.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.2.5.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.2.6: La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.2.6.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.2.6.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.2.7: La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2.2.7.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.2.7.2: la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.2.8 : La posture d'accompagnement de l'accompagnateur affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2.2.8.1** : la posture herméneutique/réflexive et critique affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.2.8.2 : la posture fonctionnaliste affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	

Tableau : Effet modérateur de l'engagement dans la relation d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.3**	**H2.3.1 :** L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre	**H 2.3.1.1**: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.1.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroborée**	

		ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.3.1.3** : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroboré**	
			H 2.3.1.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.3.2 : L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.3.2.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.2.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.3.2.3 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.3.2.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.3.3 : L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.3.3.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.3.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.3.3.3 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.3.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.3.4 : L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.3.4.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
			H 2.3.4.2: La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
			H 2.3.4.3: La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
			H 2.3.4.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
		H2.3.5 : L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.3.5.1**: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.5.2 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.5.3 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.5.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.3.6: L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.3.6.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.6.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.6.3 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.6.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.3.7: L'engagement de l'accompagnateur dans la relation	**H 2.3.7.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

		d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2.3.7.2** : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.7.3 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.3.7.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.3.8 : L'engagement de l'accompagnateur dans la relation d'accompagnement affecte significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2.3.8.1** : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.8.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.8.3 : La durée des entretiens affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.3.8.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	

Tableau : Effet modérateur des motivations d'accompagnement sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.4**	**H2.4.1 :** Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.4.1.1**: les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.1.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.1.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2. 4.1.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.4.2 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.4.2.1** les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.2.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.2.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.4.2.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.4.3 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.4.3.1** : les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.4.3.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.3.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
			H 2.4.3.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet

		H2.4.4 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.4.4.1** : les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.4.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
			H 2.4.4.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.4.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.4.5 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.4.5.1**: les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.5.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.5.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.5.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	Pas d'effet
		H2.4.6: Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.4.6.1** : les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.6.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.6.3: les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.6.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.4.7: Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2.4.7.1**: les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.7.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.7.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.7.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.4.8 : Les motivations de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2.4.8.1** : les motivations professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.8.2 : les motivations personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.4.8.3 : les motivations liées au porteur et à son projet affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.4.8.4 : les motivations économiques et sociales affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

Tableau : Effet modérateur de la réflexivité et de l'autocritique sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.5**	**H2.5.1 :** la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.5.1.1**: la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.5.1.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.5.2 : la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.5.2.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.5.2.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.5.3 : la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.5.3.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.5.3.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.5.4 : la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.5.4.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.5.4.2: la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
		H2.5.5 : la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.5.5.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.5.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.5.6: la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.5.6.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.5.6.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.5.7: la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2.5.7.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.5.7.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.5.8 : la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2.5.8.1** : la réflexivité et l'autocritique personnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.5.8.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

Tableau : Effet modérateur de l'assimilation et de l'accommodation sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.6**	**H2.6.1 :** le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de ses attitudes.	**H 2.6.1.1**: Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.6.1.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.6.2 : le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le changement de disposition de sa motivation d'accompagnement.	**H 2.6.2.1** : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2.6.2.1 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.6.3 : le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son auto-efficacité en accompagnement.	**H 2.6.3.1** : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	Pas d'effet
			H 2.6.3.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H2.6.4 : le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et l'évolution de son acceptation des objectifs d'accompagnement	**H 2.6.4.1**: Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.6.4.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.6.5 : le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances spécifiques	**H 2.6.5.1** : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2.6.5.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.6.6: le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de ses connaissances générales	**H 2.6.6.1** : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2. 6.6.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H2.6.7: la réflexivité et l'autocritique de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire général	**H 2. 6.7.1** Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 2. 6.7.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H2.6.8 : le processus d'assimilation et d'accommodation de l'accompagnateur affectent significativement la relation entre ses expériences d'accompagnement et le développement de son savoir-faire spécifique	**H 2. 6.8.1** : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H 2. 6.8.2 : le processus de préadaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	

Tableau : Effet modérateur de la capacité à transformer les expériences en connaissances utiles sur la relation entre les expériences d'accompagnement entrepreneurial et les résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs

	N°	Hypothèse	Soutien	Résultat
H2	**H2.7**	**H 2.7.1**: La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement des attitudes des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H 2.7.2 : La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H 2.7.3 : La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs.	**Corroborée**	
		H 2.7.4 : La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement.	**Corroborée**	
		H 2.7.5 : La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H 2.7.6 : La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H 2.7.7 La capacité à transformer l'expérience en connaissances utiles affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 2.7.8 : Le processus d'adaptation affecte significativement la relation entre les expériences d'accompagnement et le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	

Tableau : Impact direct des caractéristiques individuelles des accompagnateurs sur les résultats de leur apprentissage expérientiel

	N°		Hypothèse	Soutien	Résultat
H3	**H3.1** Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	**H3.1.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.1.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.1.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.3.1 : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.3.3: La durée des entretiens affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.1.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le	H3.1.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.4.3 : Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

		changement de leurs attitudes	H3.1.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.1.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.1.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.1.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H3.1.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le changement de leurs attitudes	H3.1.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le changement des attitudes des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
	H3.2 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	**H3.2.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3. 2.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H3. 2.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.2.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3.2.2.1: La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.2.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.2.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3. 2.3.1: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.3.3 : La durée des entretiens affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.2.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3. 2.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.4.2: Les motivations personnelles affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.4.3 : Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.2.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.2.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le changement de disposition de leur motivation en	H3. 2.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

		accompagnement			
		H3.2.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3. 2.6.1: Le processus d'adaptation affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 2.6.2: Le processus de préadaptation affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H3.2.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le changement de disposition de leur motivation en accompagnement	H3. 2.7.1: La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le changement de disposition de motivation des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
	H3.3 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	**H3.3.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3.3.1.1: Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Effet négatif
		H3.3.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3.3.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.3.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3.3.3.1 : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.3.3: La durée des entretiens affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.3.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.3.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3. 3.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 3.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 3.4.3 : Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 3.4.4: Les motivations économiques et sociales affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.3.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3. 3.5.1: La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 3.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.3.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	H3. 3.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 3.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des accompagnateurs	**Corroborée**	
		H3.3.7	H3. 3.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement l'évolution de l'auto-efficacité des	**Réfutée**	Pas d'effet

		La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement l'évolution de leur auto-efficacité en accompagnement	accompagnateurs		
	H3.4 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**H3.4.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 4.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.3.1: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 4.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 4.3.3: La durée des entretiens affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3. 4.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Effet négatif
			H3.4.4.3: Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.5.1: La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	H3.4.6.1: Le processus d'adaptation affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.4.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.4.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte	H3.4.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement l'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial	**Corroborée**	

		significativement l'évolution de leur acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial				
	H3.5 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de connaissances de leur apprentissage expérientiel	**H3.5.1.** Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de connaissances spécifiques	**H3.5.1.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.3.1: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
				H3.5.1.3.2 : La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.3.3 : La durée des entretiens affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Corroborée**	
				H3.5.1.4.3 : Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.4.4: Les motivations économiques et sociales affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le développement de leurs connaissances spécifiques	H3.5.1.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.1.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.1.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le	H3.5.1.7.1: La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le développement des connaissances spécifiques des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

			développement de leurs connaissances spécifiques			
		H3.5.2. Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats de connaissances générales	**H3.5.2.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Effet négatif
			H3.5.2.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.2.2: La posture fonctionnaliste affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.2.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.3.1: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.3.2: La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.3.3 : La durée des entretiens affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.2.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.4.3: Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.2.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
				H3.5.2.5.2 : la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.5.2.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3.5.2.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H3.5.2.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le développement de leurs connaissances générales	H3.5.2.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le développement des connaissances générales des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
	H3.6 Les caractéristiques	**H3.6.1** Les caractéristiques individuelles des	**H3.6.1.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs	H3. 6.1.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

	individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats d'apprentissage expérientiel basés sur les capacités (savoir-faire)	accompagnateurs affectent significativement les résultats d'apprentissage basés sur leur savoir-faire général	affectent significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.1.2 Les postures d'accompagnement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.1.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.3.1 : La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.3.2: La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.3.3: La durée des entretiens affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H3.6.1.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.4.1: Les motivations professionnelles affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.4.2 : Les motivations personnelles affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.4.3: Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.1.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.5.2: la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.1.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.1.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.1.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le développement de leur savoir-faire général	H3. 6.1.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le développement de savoir-faire général des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
		H3.6.2 Les caractéristiques individuelles des accompagnateurs affectent significativement les résultats d'apprentissage basés sur leur savoir-faire spécifique	**H3.6.2.1** Les styles d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.1.1 : Le style d'apprentissage « assimilateur » affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.1.2 : l'expérimentation active affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Effet négatif
				H3. 6.2.1.3 : l'expérience concrète affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.2.2 Les postures d'accompagnement des	H3. 6.2.2.1 : La posture herméneutique /réflexive et critique affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des	**Corroborée**	

			accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	accompagnateurs		
				H3. 6.2.2.2 : La posture fonctionnaliste affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H3.6.2.3 L'engagement des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.3.1: La durée de la relation d'accompagnement en mois affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.3.2: La fréquence habituelle des entretiens affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.3.3 : La durée des entretiens affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.3.4 : La perception du degré d'implication de l'activité d'accompagnement affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.2.4 Les motivations des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.4.1 : Les motivations professionnelles affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.4.2: Les motivations personnelles affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.4.3: Les motivations liées au porteur et à son projet affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.4.4 : Les motivations économiques et sociales affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.2.5 La réflexivité et l'autocritique des accompagnateurs affectent significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.5.1 : La réflexivité et l'autocritique personnelles affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
				H3. 6.2.5.2: la réflexivité et l'autocritique professionnelles affectent positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
			H3.6.2.6 Le processus d'assimilation et d'accommodation des accompagnateurs affecte significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.6.1 : Le processus d'adaptation affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet
				H3. 6.2.6.2 : Le processus de préadaptation affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Corroborée**	
			H3.6.2.7 La capacité des accompagnateurs à transformer leurs expériences affecte significativement le développement de leur savoir-faire spécifique	H3. 6.2.7.1 : La capacité à transformer les expériences en connaissances utiles affecte positivement le développement de savoir-faire spécifique des accompagnateurs	**Réfutée**	Pas d'effet

Tableau : Impact direct des résultats d'apprentissage expérientiel des accompagnateurs sur le changement de leurs comportements individuels et organisationnels

	N°	Hypothèse		Soutien	Résultat
H4	H4.1	**H 4.1.1**: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**H 4.1.1.1**: Le changement des attitudes affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1.1.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1.1.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1.1.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1.1.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4.1.1.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1.1.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4.1.1.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement l'évolution du sens de l'orientation et le développement personnel de l'accompagnateur	**Corroborée**	
		H 4.1.2: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**H 4.1.2.1**: Le changement des attitudes affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Corroborée**	
			H 4.1. 2.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 2.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement la prise de responsabilité pour de nouvelles actions en accompagnement entrepreneurial	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 4.1.3: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**H 4.1. 3.1**: Le changement des attitudes affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4.1. 3.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 3.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 3.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 3.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4.1. 3.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Corroborée**	

			H 4.1. 3.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 3.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement l'évolution de l'autoréflexion sur les pratiques et la maitrise de soi chez l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 4.1.4: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement les comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**H 4.1. 4.1**: Le changement des attitudes affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 4.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement l'évolution des comportements d'expérimentation ainsi que la compétence et capacité individuelles de l'accompagnateur de créer de nouvelles connaissances.	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 4.1.5: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**H 4.1. 5.1**: Le changement des attitudes affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Corroborée**	
			H 4.1. 5.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 5.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement le changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
		H 4.1.6: Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**H 4.1. 6.1**: Le changement des attitudes affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4.1. 6.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement le sens de changement ou évolution des postures d'accompagnement	**Réfutée**	Pas d'effet
	H4.2	**H4.2.1 :** Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement	**H 4. 2.1.1**: Le changement des attitudes affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.1.2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.1.3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.1.4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet

		l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**H 4. 2.1.5**: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.1.6: Le développement des connaissances générales affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.1.7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.1.8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement l'engagement Organisationnel de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
		H4.2.2 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de son entreprise	**H 4. 2.2 .1**: Le changement des attitudes affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.2 .2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.2 .3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.2 .4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.2 .5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.2 .6: Le développement des connaissances générales affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.2 .7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.2 .8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement les comportements d'agressivité concurrentielle et d'autonomie de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
		H4.2.3 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de leur entreprise	**H 4. 2.3 .1**: Le changement des attitudes affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.3 .5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .6: Le développement des connaissances générales affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.3 .8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement les comportements d'innovation, de prise de risque et de proactivité de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
		H4.2.4 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement la rentabilité économique de leur entreprise	**H 4. 2.4 .1**: Le changement des attitudes affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.4 .2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.4 .3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.4 .4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.4 .5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.4 .6: Le développement des connaissances générales affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.4 .7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.4 .8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement la rentabilité économique de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet

		H4.2.5 : Les résultats d'apprentissage des accompagnateurs affectent significativement la rentabilité financière de leur entreprise	**H 4. 2.5 .1**: Le changement des attitudes affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.5 .2: Le changement de disposition de motivation en accompagnement affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Corroborée**	
			H 4. 2.5 .3: L'évolution de l'auto-efficacité en accompagnement affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.5 .4: L'évolution de l'acceptation des objectifs d'accompagnement entrepreneurial affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.5 .5: Le développement des connaissances spécifiques affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.5 .6: Le développement des connaissances générales affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Effet négatif
			H 4. 2.5 .7: Le développement de savoir-faire général affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet
			H 4. 2.5 .8: Le développement de savoir-faire spécifique affecte positivement la rentabilité financière de l'entreprise de l'accompagnateur	**Réfutée**	Pas d'effet

Sommaire

Introduction générale 1

Partie 1 : La proposition d'un cadre théorique pour la compréhension de l'apprentissage expérientiel des accompagnateurs 22

Chapitre 1 : Accompagnement Entrepreneurial, Accompagnateur et Postures d'Accompagnement 22

Introduction 22

Section 1 : L'accompagnement entrepreneurial 23

Section 2 : Accompagnateur et postures d'accompagnement : un nouveau paradigme de l'accompagnement entrepreneurial 51

Section 3 : Nouvelle perspective d'apprentissage expérientiel du métier d'accompagnateur 87

Conclusion du chapitre 98

Chapitre 2 : Le Cadre Théorique de Référence: Quelques Repères sur l'Apprentissage Expérientiel 100

Introduction 100

Section 1 : Historique et définitions de l'apprentissage expérientiel 101

Section 2 : Revue de la littérature sur les modèles d'apprentissage expérientiel 106

Section 3 : Le cadre conceptuel retenu : Le Modèle de Kolb (1984) 117

Section 4 : Les Résultats d'Apprentissage Expérientiel 126

Conclusion du chapitre 132

Chapitre 3 : Proposition d'un Modèle d'Apprentissage Expérientiel des Accompagnateurs 134

Introduction 134

Section 1 : Définition et Acception des variables du modèle conceptuel et hypothèses de recherche 135

Section 2 : Un modèle explicatif des résultats d'apprentissage des accompagnateurs et des changements de leurs comportements individuels et organisationnels 172

Conclusion du chapitre 176

Partie 2 : Le cadre empirique de la recherche : le choix méthodologique et la présentation des résultats 178

Chapitre 4 : Le Cadre d'Analyse et la Présentation de l'Étude empirique : une Démarche Hypothético-déductive 179

Introduction 179

Section 1 : La posture épistémologique de la recherche 180

Section 2 : Positionnement méthodologique de la recherche : une démarche hypothético-déductive 183

Section 3 : Procédure de collecte des données 185

Conclusion du chapitre 236

Chapitre 5 : La Présentation des Résultats des Analyses Quantitatives 238

Introduction 238

Section 1 : L'Analyse en Composantes Principales (ACP) 238

Section 2 : Présentation des résultats des analyses quantitatives 266

Conclusion de chapitre 401

Chapitre 6 : La Discussion des Résultats 403

Introduction 403

Conclusion de la partie empirique 448

Conclusion Générale 451

Bibliographie 467

Hodson, C., (2001). *Psychology and work*. New York, NY: Taylor and Francis Inc. 481

Annexe 1 : Partenariat EM LYON et Réseau Entreprendre i

Annexe 2 : Questionnaire iv

Annexe 3 : Le Flash info des directeurs de Réseau Entreprendre xxvi

Annexe 4 : Le Flash info des présidents de Réseau Entreprendre xxvii

Annexe 5 : Le message d'invitation des accompagnateurs de Réseau Entreprendre xxviii

Annexe 6 : Synthèse des résultats empiriques et validation du modèle conceptuel de recherche xxix

Annexes