



Université de Limoges

ED 654 - Littératures, Sciences de l'Homme et de la Société (LSHS)

FrED

Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges

École doctorale 654 - Littératures, Sciences de l'Homme et de la société
Laboratoire FrED, Education et Diversité en espaces Francophone
Sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue par
Hénaba Loïs Silas Amangoua

Le 22 novembre 2024

**Contribution à l'analyse d'un projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire :
des intentions aux effets dans une université ivoirienne**

Thèse codirigée par Marie-Hélène Jacques, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation et Maryan Lemoine, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation.

JURY :

Président de jury : M. Adja Ferdinand Vanga, Professeur des Universités en sociologie du développement, Université Peleforo Gon Coulibaly.
Mme. Afsata Paré Kaboré, Professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Norbert Zongo de Koudougou.
Mme. Carole Baeza, Professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation, Université Sorbonne Paris Nord.
M. Régis Malet, Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Bordeaux.

Dédicace

À la jeunesse ivoirienne, aux étudiants,
À vous qui portez l'avenir du pays,
Héritiers d'une histoire, sur laquelle vous écrivez la vôtre.

« Les modernités africaines sont à de très nombreux égards plus éloignées de leur passé précolonial qu'elles ne le sont du présent des modernités européennes. »

Jean-Pierre Olivier de Sardan

Remerciements

C'est avec le sourire que je rédige ces quelques phrases de reconnaissance. Cet exercice est un travail de rétrospection sur mon parcours, et a le même effet de joie sur moi que cette phrase laissée par les concepteurs de la feuille de style de thèse de l'Université de Limoges : « si vous êtes arrivée ici indemne, c'est que votre thèse est bientôt terminée, félicitations ! »

Je souhaite remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont accompagnée dans cette aventure qu'est la thèse.

Mes remerciements vont en premier à ceux que j'ai nommés mes « parents scientifiques », mes co-encadreurs Marie-Hélène Jacques et Maryan Lemoine. Merci d'avoir cru dès le début à ce projet, de m'avoir aidée à le porter, à le renouveler et d'avoir tout mis en œuvre pour qu'il aboutisse. Les chamboulements du projet initial vous sont apparus comme une porte pour explorer d'autres cieux et ce fut un gros défi pour notre trio. Merci pour la confiance et l'extrême liberté que vous m'avez accordée dans ce travail, pour votre disponibilité, vos précieux conseils et le suivi scientifique de cette thèse. Les marqueurs de notre filiation ne se trouvent autre part que dans les méandres de ce travail et dans ce que je pourrais produire plus tard.

Je tiens également à remercier ceux et celles que l'anonymat m'interdit de citer nominativement ici : les acteurs de l'association, ceux de l'Université Peleforo GON COULIBALY et plus particulièrement les étudiants qui m'ont accordé du temps. Merci pour les moments de partages, pour la confiance et pour vos encouragements résumés dans ces questions simples, « quand est-ce qu'on lira nos portraits ? Qu'as-tu tiré de ces heures d'échanges et d'observation ? ». Je vous dois ce travail, merci.

Je remercie l'équipe de l'école doctorale 654 Littératures, Sciences de l'Homme et de la Société (LSHS), à tous les membres de l'unité de recherche FrED - Éducation et Diversités en Espaces Francophones et du département de Sciences de l'éducation et de la formation. Au sein de cette équipe, j'ai trouvé une place, merci pour la confiance manifestée à plusieurs occasions notamment par l'octroi de charges de cours. Ces missions ont grandement participé à ma construction professionnelle. Les séminaires doctoraux et autres manifestations scientifiques ont été très enrichissants.

Je veux nommer Patricia Bessaoud-Alonso et David Authier qui m'ont vue à mes débuts en master et dont les conseils et appréciations m'ont permis de m'autoriser à me lancer dans l'aventure doctorale. Les membres de mon comité de suivi (Bruno Hubert, Marie-Hélène Lechien, Michelle Mouanga), les enseignants et doctorants rencontrés lors d'événements scientifiques, les bibliothécaires de la FLSH de Limoges, la liste est longue, je veux simplement vous dire merci.

Je remercie Dima El-Chami, Madec Enoch dont les relectures m'ont été d'une grande aide depuis le début, merci pour votre disponibilité.

Ma Chère Rowan, merci d'être venue à ma rencontre au-delà des simples « bonjours », par ces jours de froid hiver de décembre 2016, lorsque je suis arrivée en France et d'avoir participé à mon intégration. Tu es sans doute celle qui a le plus suivi mon parcours académique et scientifique en France. Merci pour les discussions, pour ta patience, ton ouverture d'esprit, ta disponibilité.

Raissa Apo Seka, Nematou Yaméogo, Bruno Guiatin, Sephora Yao, Monique Tognonvie épouse Socadjo, Abel Dago, Annastasia Essi, Wilfried Ncho, Djafar Fofana, Jean-Claude Aka,

Ony Loua, Kesse Tanoh, Michaelle Touré, Mambo Evelyne, etc., je vous remercie pour les moments d'échanges et les petits bonheurs partagés, qui ont contribué à la concrétisation de ce travail.

J'adresse des remerciements à mes parents adoptifs, Yapo Guillaume et Assita Coulibaly pour vos prières, pour tout le soutien spirituel, moral, matériel et financier.

Tonton Antoine Gbocho, tantie Alphonsine, ainsi que tata Rita Babussiaux, je vous remercie pour l'accueil en France et les encouragements.

Franck, je suis heureuse de t'avoir à mes côtés, merci pour ton écoute, pour les encouragements et les prières.

Enfin, mes parents biologiques Kouaoh Emile AMANGOUA et Adouba Yvonne Kottia, vous avez été là depuis le début, vous m'avez laissé partir, puis encouragé à tenir bon, « min lebou nansin¹ ». La confiance que je pouvais lire dans les yeux de ma sœur Sara, de mes frères Néhémie, Ézéchiél, Emmanuel et de ma nièce Priscille m'ont portée jusqu'ici, merci.

À tous, merci de m'avoir accompagnée dans cette aventure transformatrice.

¹ « Min lebou nansin » signifie je vous remercie en langue Attié.

Droits d'auteurs

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



Table des matières

Introduction	13
Partie I. CONTEXTUALISATION ET APPROCHE THEORIQUE.....	27
Chapitre 1. Panorama socio historique de l'éducation ivoirienne	29
1.1. Présentation générale de la Côte d'Ivoire	29
1.2. Socio-histoire de l'éducation ivoirienne.....	31
1.2.1. L'école coloniale en Côte d'Ivoire : 1887-1960	32
1.2.2. L'indépendance et ses promesses d'une éducation de qualité : 1960-1980	33
1.2.3. La période 1980 -1990 : les changements sociaux, politiques, économiques et leurs impacts sur l'éducation.....	35
1.2.4. La période 1990-2000 : privatisation et internationalisation du système éducatif ivoirien	39
1.2.5. Le flou des années 2000-2010.....	41
1.3. L'enseignement supérieur universitaire en Côte d'Ivoire.....	43
1.3.1. Les enjeux de l'enseignement supérieur ivoirien	46
1.3.2. L'Université Peleforo GON COULIBALY (UPGC) de Korhogo	50
1.4. L'insertion professionnelle des jeunes en Côte d'Ivoire : le chômage en question ..	51
1.4.1. Les acteurs de l'insertion professionnelle en Côte d'Ivoire	57
1.5. L'économie sociale et solidaire en Côte d'Ivoire	58
1.6. L'éducation à l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire	61
Chapitre 2. Construction du cadre théorique pour une éducation à l'entrepreneuriat étudiant.....	63
2.1. L'entrepreneuriat une notion pluridisciplinaire.....	63
2.1.1. La naissance d'un champ d'étude	63
2.1.2. Les précurseurs de l'éducation à l'entrepreneuriat	65
2.2. Les sciences de l'éducation en « éducation à l'entrepreneuriat » : enjeux, modalité et actions ?.....	67
2.2.1. Les « éducations à » : des enjeux communs.....	67
2.2.2. L'injonction à la professionnalisation : les politiques d'éducation à l'entrepreneuriat en France et en Afrique	68
2.2.3. Définir l'éducation à l'entrepreneuriat	72
2.3. L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire	73
2.3.1. Entrepreneuriat social et entrepreneuriat social et solidaire : existe-il des différences fondamentales ?	73
2.3.2. L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire dans le système éducatif	76
2.4. L'andragogie entrepreneuriale coopérative : outils et acteurs.....	78
2.4.1. « Comment » éduquer à l'entrepreneuriat ?	80
2.4.2. Les pédagogies actives et coopératives pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire	83
2.4.3. L'approche biographique en éducation à l'entrepreneuriat	85
2.4.4. Quelles postures pour l'accompagnateur en éducation à l'entrepreneuriat ?	86
2.5. Les transitions identitaires et professionnelles en éducation à l'entrepreneuriat	89
2.5.1. Pour une définition des transitions identitaires en éducation et formation.....	90
2.5.1.1. Le processus transitionnel.....	93
2.5.2. Le processus entrepreneurial : une transition triphasée ?	96
2.5.2.1. Les trois phases de la transition identitaire	96

2.5.2.2. La transition identitaire entrepreneuriale.....	98
2.5.2.3. L'identité entrepreneuriale au prisme du genre.....	101
2.5.3. L'éducation à l'entrepreneuriat est-elle un vecteur de transition identitaire ?..	102
2.6. Le transfert de l'innovation en « contexte » particulier	103
2.6.1. Les processus de transferts	104
2.6.1.1. Les objets des transferts.....	104
2.6.1.2. Les stratégies d'acteurs.....	105
2.6.1.3. Les effets de contextes.....	107
2.6.1.3.1. Autour de la notion de contexte.....	107
2.6.1.3.2. « Revanches des contextes » et effets.....	108
2.6.2. Envisager cette démarche comme une innovation ?	110
2.6.2.1. Le processus d'innovation	112
Partie II. LE TERRAIN DANS TOUS SES ETATS	115
Chapitre 1. Construction d'une démarche de recherche ethnographique	117
1.1. Émergence d'une théorie ancrée.....	117
1.1.1. Se nourrir du terrain ou la phase de découverte.....	118
1.1.1.1. Les rencontres et entretiens exploratoires	119
1.1.2. Le travail de bureau : le terrain projeté	125
1.1.2.1. La préparation du voyage de recherche en Côte d'Ivoire	126
1.1.3. Le terrain vécu et arpente	127
1.1.3.1. Le statut des observations et des données secondaires.....	128
1.1.4. Les échanges après-coup et hybridation de notre terrain.....	132
1.2. Démarche analytique.....	133
1.2.1. Une construction progressive.....	133
1.2.2. Des portraits sociologiques au long cours comme moyen d'analyse de ce que le projet fait aux acteurs et ce que les acteurs font au projet	135
1.2.3. Les catégorisations : l'usage de la typologie descriptive	138
Chapitre 2. Auto-analyse d'une démarche de recherche.....	142
2.1. Enquêter en terrain familial	142
2.1.1. Familiarité et choix des alias	144
2.2. Posture éthique et enjeux d'objectivation.....	147
2.2.1. Les autorisations de recherche et de publication.....	148
2.2.2. L'anonymisation	149
2.2.3. Dilemmes éthiques	150
Partie III. CHRONIQUE D'INITIATIVES DE SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT EN CÔTE D'IVOIRE : PROJETS, DISPOSITIONS, ACTEURS ET EFFETS.....	153
Chapitre 1. Chronique d'un (in) succès annoncé.....	155
1.1. Approche descriptive du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire.....	155
1.1.1. Aux origines de l'idée, un parcours : portrait de Clanan	155
1.1.2. Une rencontre dynamisante avec Jean-Yves : portrait d'un acteur engagé	158
1.1.3. Le projet Perspective 2030.....	160
1.1.3.1. Organisation de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire de 2019.....	161
1.1.3.2. Le processus de mise en œuvre.....	161
1.1.3.3. L'évènement : la CIE2S 2019 à Korhogo	162

1.1.3.4. Portrait de Yélé la responsable des mentors et représentante de la DEF en Côte d'Ivoire	165
1.1.4. Après la CIE2S 2019 à Korhogo	166
1.2. Le concours entrepreneurial : points de vue et vécus des étudiants	167
1.2.1. Les groupes existant avant l'appel à concours	168
1.2.2. Les groupes constitués en raison du concours.....	170
1.3. Développer l'esprit entrepreneurial : vision et rôle de l'Université Peleforo GON COULIBALY	171
1.3.1. Une offre de formation adaptée à l'environnement socio-économique	172
1.3.1.1. Les services en charge de la mission et les actions pédagogiques	173
1.3.2. Analyser les leviers d'action de la mission insertion à l'UPGC	176
1.4. Les effets du contexte : intentions, dispositions, actions et vécus.....	178
1.4.1. De l'idée individuelle au projet collectif : la mise en route de transfert	178
1.4.1.1. Désir d'innovation et séduction du modèle économique social et solidaire	179
1.4.1.2. Acteurs et échelles d'actions	180
1.4.2. Le passage de flambeau permet-il l'appropriation ?	184
1.4.2.1. Les facteurs de la décélération du processus créateur.	185
1.4.3. Appropriation, institutionnalisation et pérennisation.....	187
Chapitre 2. Des étudiants qui répondent à l'appel puis s'essouffent et se détournent : entre transition rêvée et dépression des ambitions	190
2.1. Au seuil du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat : quels profils ? quelles ressources ?.....	191
2.1.1. Le parcours d'un jeune meneur : étude du cas de Mohamed	191
2.1.2. Photographier les parcours antérieurs pour mieux analyser la motivation entrepreneuriale.....	194
2.1.2.1. Une socialisation familiale favorable à la proactivité	194
2.1.2.1.1. Une éducation collective aux composantes variées	196
2.1.2.1.2. Le parcours d'Yvan marqué par le fonctionnariat parental	199
2.1.2.2. Des orientations subies	201
2.1.2.3. Les auto-formations et engagements associatifs : premiers pas vers l'entrepreneuriat ?	202
2.1.2.4. Jobs étudiants et entrepreneuriat informel	203
2.1.2.4.1. Les cours à domicile, le gagne-pain des étudiants	203
2.1.2.4.2. Les étudiants « cabinistes »	204
2.1.2.4.3. Employés saisonniers et les activités informelles	205
2.2. Regard sur la variabilité des processus transitionnels vers l'entrepreneuriat	207
2.2.1. Les portraits au long cours d'étudiants.....	207
2.2.1.1. Serge : « je ne veux pas être fonctionnaire et pauvre. »	208
2.2.1.2. Sanga : Trouver un travail salarié en priorité et entreprendre en plus	213
2.2.1.3. William et Mohamed : les membres du club entrepreneuriat.....	216
2.2.1.4. Marc, Victor et Aka : un groupe complémentaire	218
2.2.1.5. Yvan : l'héritier de Clanan ?.....	220
2.2.2. Proposition de typologie des parcours d'étudiants participant au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat.....	224
2.2.2.1. Constitution du tableau de caractérisation	224
2.2.2.2. Les invariants de parcours.....	227
2.2.2.3. Quels sont les effets de la CIE2S de 2019 sur les étudiants ?	230

2.2.2.3.1. Un effet sensibilisateur	230
2.2.2.3.2. Un effet renforçateur	232
2.2.2.3.3. Un effet transformateur	233
2.3. Caractéristiques des transitions identitaires d'étudiants participants du projet de la DEF	234
2.3.1. Proposition de modélisation triphasée des effets du projet sur les étudiants ..	234
2.3.2. Ce que les portraits disent de l'initiative de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire	236
Conclusion	240
Références bibliographiques	250
Annexes	294

Table des illustrations

Figure 1 : évolution de la structuration de l'enseignement en Côte d'Ivoire.....	45
Figure 2 : Schéma du processus d'insertion dans les pays en développement en 1994.....	53
Figure 3 : Le processus transitionnel	95
Figure 4 : Principes méthodologiques.....	137
Figure 5 : schéma de production de donnée en Épistémologie du terrain(Olivier de Sardan, 2008, p. 47)	139
Figure 6 : La centralité du terrain hybride dans notre démarche de recherche.	139
Figure 7 : De la centralité du terrain hybride à la centralité de la chercheuse	140
Figure 8 : carte de la Côte d'Ivoire avec la situation géographique des quatre les groupes ethniques.....	145
Figure 9 : entrée de l'Université Peleforo GON COULIBALY	146
Figure 10 : La ville de Korhogo vue du mont Korhogo à 500 mètres d'altitude.	147
Figure 11 : composition des groupes d'étudiants interviewés dans le cadre de la recherche.	168
Figure 12 : Échanges via WhatsApp avec Aka par rapport aux modalités de financement de ses études.....	198
Figure 13 : Réponse d'Aka lors d'un échange via WhatsApp à propos des activités réalisées pour financer ses études universitaires.	206
Figure 14 : schéma à propos de la configuration des portraits.....	208
Figure 15 : les finalités d'éducation entrepreneuriale (Pepin, 2017).....	217
Figure 16 : Transitions identitaires des étudiants participants au concours de la CIE2S de 2019.	234
Figure 17 : Représentation graphique de la démarche de recherche.....	242
Figure 18 : Représentation graphique de la démarche de recherche avec les ouvertures raisonnées pour une éducation à l'entrepreneuriat sociale et solidaire en Côte d'Ivoire.	247

Table des tableaux

Tableau 1 : Évolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement de 1959/60 à 2001/2002	37
Tableau 2 : Effectifs des enseignants du primaire par genre de 1960 à 2001. (Ayewa, 2004, p. 266).....	38
Tableau 3 : Évolution des effectifs d'élèves par genre en pourcentage (Ayewa, 2004).....	38
Tableau 4 : architecture universitaire européenne en trois cycle (2005)	48
Tableau 5 : Domaines conceptuels de la recherche en entrepreneuriat entre 1985 et 2009, dans les sept principales revues du management proposé par Busenitz et al et cité par (Verzat & Toutain, 2015, p. 22).....	66
Tableau 6 : les formes principales de l'entrepreneuriat social (Fayolle, 2015)	75
Tableau 7 : Les initiatives en économie sociale et solidaire dans les universités Française proposé par Ros et al. (2021)	83
Tableau 8 : Les normes officielles et les normes sociales (Olivier de Sardan, 2021c, p. 128)	109
Tableau 9 : programme de la CIE2S de 2019.....	163
Tableau 10 : schéma récapitulatif du projet de la phase d'idéation à sa mise en œuvre.....	167
Tableau 11 : tableau des propriétés et caractéristiques sociales des étudiants	194
Tableau 12 : Catégorisation des processus transitionnels des étudiants	226

Introduction

Le contexte de la recherche

Issue du système universitaire ivoirien, nous avons été très tôt témoin de la difficile insertion professionnelle de nos devanciers diplômés. L'observation de cette réalité qui évolue avec les transformations sociales constitue le point de départ de notre recherche.

Considérons les éléments suivants : selon le recensement général de la population de 2014, 77,3 % des Ivoiriens avaient moins de 35 ans². Cette jeunesse fait face à d'énormes défis socio-économiques dont l'accès à une éducation/formation de qualité et à un emploi décent sont les plus flagrants. De plus, « les statistiques du ministère d'État et du ministère de l'Emploi, des Affaires Sociales et de la Formation Professionnelle indiquent que le taux de chômage de la population active est estimé à 6,7% en 2014, contre 8,7% en 2012. Au sein des jeunes de 14-24 ans, le taux de chômage est de 10,1% en 2014, contre 12,8% en 2012. Celui des 14-35 ans est de 8,6% en 2014 contre 11,4% en 2012. Ces statistiques précisent que la proportion de chômeurs découragés³ est de 42,6% en 2014 contre 41,8% en 2012.

Selon le Fonds Africain de Développement, le taux de chômage en 2012 augmente avec le diplôme en Côte d'Ivoire. Ainsi, les statistiques indiquent-elles 38,5% de taux de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, 24% chez ceux de l'enseignement secondaire et 23,2% chez ceux de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. » (Benié & Yeo, 2017)

Cette augmentation du taux de chômage des jeunes diplômés est paradoxale et est un indicateur d'un environnement socio-économique complexe, qui mériterait d'être analysé. Au-delà de l'inadéquation de l'offre de formation aux besoins du marché de l'emploi comme cause au chômage, Lefeuvre (2017) parle « de désajustement entre les préférences des jeunes et les opportunités réelles d'emploi ». Le secteur informel, agricole et non agricole, favorable à l'entrepreneuriat et pourvoyeur d'emploi ne les attire pas. Et pourtant, le paradigme de l'État pourvoyeur d'emploi, et du diplômé salarié qu'a connu la Côte d'Ivoire dans les années 1960 à 1980 a progressivement été bouleversé à cause des crises économiques, sociales et politiques traversées par le pays. Récemment, des études quantitatives portant sur la perception (Bamba et al., 2020) et les déterminants psychologiques de l'intention entrepreneuriale des étudiants ivoiriens (Achi & Bony, 2018) ont révélé une attitude optimiste de ceux-ci en faveur de l'entrepreneuriat⁴. Elles traduisent la prise de conscience des jeunes de l'environnement socio-économique ivoirien et de la nécessité pour eux de prendre des

² Selon la définition de l'OIT (Organisation Internationale du Travail), la jeunesse est comprise dans la tranche d'âge 15-24 ans. L'Union Africaine, à travers la charte africaine de la jeunesse, et dans un souci de représentativité du contexte africain, situe la jeunesse dans la tranche d'âge 15-35 ans. Nous nous situons dans cette définition lorsque nous faisons référence à la jeunesse. Les chiffres de certaines études, notamment les études et rapports internationaux, ont recours à la définition de l'OIT.

³ L'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) dit que les chômeurs découragés sont les personnes qui souhaitent travailler, sont disponibles pour le faire mais qui déclarent ne plus rechercher d'emploi parce que la perspective d'y parvenir leur paraît trop faible.

⁴ Quelques variations subsistent, lorsqu'on s'intéresse aux questions de genre, aux types d'établissement ou encore au lien entre estime de soi et choix entrepreneurial.

initiatives. Il existerait cependant de grands écarts entre ce désir d'entreprendre et le passage à l'acte. Ces quelques éléments émis en amont, nous ont conduit à nous interroger sur les réalités de l'insertion professionnelle des étudiants ivoiriens, les motifs de leur inaction entrepreneuriale, si inaction il y a et les moyens à suggérer pour susciter cette prise d'initiative.

En 2019, lors d'un séjour d'étude à l'université Laval au Québec, nous entendons pour la première fois parler « d'éducation à l'entrepreneuriat » lors de la journée d'accueil des étudiants internationaux. Les représentants du service de développement professionnel, présentent le pôle entrepreneuriat et ses missions d'accompagnements. Est-il possible d'éduquer ou d'être éduqué à l'entrepreneuriat ? Comment ? La recherche d'information sur ce concept nous conduit à Champy-Remoussenard (2012, p. 41), qui dit que l'éducation à l'entrepreneuriat (EE) vise l'acquisition de compétences : « les premières sont des qualités génériques ou personnelles (la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi, etc.) les secondes, des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (la réalisation d'une étude de marché, le plan d'affaire, le marketing, les techniques de vente, etc.). »

Le concept commence à faire sens pour nous, par rapport au contexte ivoirien. Nous y avons entrevu une cause et une solution possible au problème du chômage des étudiants et diplômés ivoiriens. Ceux-ci n'entreprendraient pas parce qu'ils ne sauraient pas comment le faire ? Une éducation à l'entrepreneuriat favoriserait-elle une prise d'initiative chez les étudiants ? Comment penser une éducation à l'entrepreneuriat étudiant en Côte d'Ivoire ?

Partant de ces questions, nous avons commencé à observer un peu plus le milieu entrepreneurial ivoirien et ce qui était mis en place pour les étudiants. Nos recherches concernant les actions d'éducation, de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat étudiant en Côte d'Ivoire nous ont conduit vers l'association Diversité en Espaces Francophones (DEF). La DEF⁵, créée en 2017 par le français Jean-Yves⁶ est une association qui regroupe des membres de la société civile francophone autour des enjeux et problématiques communes. Trois équipes internationales basées en France, au Québec et en Côte d'Ivoire font vivre l'association⁷. À travers son programme « Perspective 2030⁸ », elle souhaite contribuer à l'atteinte des objectifs de développement durable (ODD) de 2030 de l'Organisation des Nations Unies, plus particulièrement l'ODD 8 qui vise à promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, ce qui permettrait l'accès à un emploi décent pour tous. Présente à l'université Peleforo GON COULIBALY (UPGC) de Korhogo depuis 2017, la DEF sensibilise les étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire. Les objectifs étant de développer chez les étudiants une culture entrepreneuriale sociale et collective, les rendre acteurs du développement socioéconomique de leur pays.

C'est dans ce contexte général qu'émerge notre projet de thèse, avec une volonté d'observer et de comprendre les processus de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire et d'en analyser les impacts.

⁵ Le nom de l'association internationale a été anonymisé pour des raisons d'éthique de la recherche. Voir plus de détail au chapitre 2 (partie II), 2.2 : posture éthique et enjeux d'objectivation.

⁶ Voir l'encadré méthodologique 1 et le tableau des alias en annexe 1.

⁷ Informations recueillies en 2020.

⁸ Le nom du programme est anonymisé également, pour préserver l'anonymat de l'institution porteuse. Voir chapitre 2 (partie II), 2.2 : posture éthique et enjeux d'objectivation.

Encadré méthodologique 1 : l'enquête exploratoire

Nous proposons sous une forme narrative et analytique le cheminement de notre projet de recherche vers sa problématisation. Notre analyse s'appuie sur les résultats de l'enquête exploratoire réalisée entre décembre 2019 et novembre 2020 auprès des différents acteurs impliqués dans le projet de sensibilisation des étudiants de l'UPGC à l'entrepreneuriat social et solidaire. Il s'agit de trois entretiens de prise de contact réalisés avec les responsables de l'association, et huit autres entretiens biographiques semi-dirigés, dont trois concernent des acteurs de la DEF et cinq des étudiants. Ces entretiens s'inscrivent dans une chronologie, visant à retracer l'historique de la mise en place des actions et l'état d'avancement de certains projets. Nous avons dû réaliser des échanges de clarification avec l'un des acteurs de l'association pour faciliter l'analyse de certaines informations. Il s'agissait, en combinant les différents entretiens, de mieux connaître les personnes et appréhender le terrain sur lequel nous nous engageons. Les entretiens ont été réalisés à distance, en raison de la Covid-19 qui nous a empêchée d'aller, dans un premier temps, sur le terrain. Certaines informations ont été complétées par des échanges de messages. Nous précisons les conditions d'enquête dans le chapitre méthodologique de notre travail.

Le texte qui va suivre est composé de verbatim d'entretiens, dont les auteurs ont été rendus anonymes⁹.

Donnons la parole pour commencer à Clanan, responsable du programme Perspective 2030 au sein de l'association DEF qui, à travers le récit du processus d'élaboration et de mise en œuvre d'un projet de promotion de l'entrepreneuriat social et solidaire à l'UPGC, nous conduit vers notre objet de recherche.

« Je suis enseignant-chercheur à l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo. Après mes études à l'université de Liège, je suis rentré en Côte d'Ivoire. Quand je suis arrivé à Korhogo, j'ai constaté qu'il y avait un besoin, l'État ne garantit pas un emploi aux diplômés. Je me demandais ce qu'on pouvait proposer aux étudiants au-delà des enseignements. En regardant, j'ai trouvé une formation sur l'économie sociale et solidaire (ESS) proposée par l'Agence Universitaire de la Francophonie qui apportait des éléments de réponse pratiques sur l'entrepreneuriat. J'ai postulé à cette formation dans l'optique d'acquérir des compétences pour mieux accompagner les étudiants dans le processus entrepreneurial. Au cours de cette formation, il fallait faire un stage. Dans mes recherches, je suis tombé sur le profil de Jean-Yves, très actif sur ces mêmes questions. C'est comme ça que nous avons échangé et lorsque je suis rentré en Côte d'Ivoire en octobre 2017 après la formation nous avons décidé de mettre en place une activité. De mon côté les choses avaient évolué et je voulais quelque chose de plus durable. Entre temps l'association Diversité en Espaces Francophones avait vu le jour et Jean-Yves m'a proposé de les rejoindre. On a réfléchi et j'ai proposé d'organiser une conférence et un concours qui permettraient d'avoir un travail en amont avec les étudiants. C'est cette formule qui a été retenue et nous avons associé l'université. Voici comment est né Perspective 2030 Korhogo. » (Compte rendu des échanges et entretiens avec Clanan entre décembre 2019 et juin 2020, entretien approfondi du 14 juin 2020).

⁹ Voir les modalités d'anonymisation au chapitre 2 (Partie II), 2.1.2 : familiarité et choix des alias.

Dans le cadre du programme Perspective 2030, une conférence dénommée Conférence Internationale sur l'Entrepreneuriat Social et Solidaire¹⁰ (CIE2S) a été organisée du 2 au 4 juillet 2019. Au cours de cette conférence, cinq groupes d'étudiants qui avaient bénéficié pendant une année d'une formation et d'un accompagnement à la rédaction de projet, ont présenté leurs projets¹¹. Ainsi, pour assurer la continuité des accompagnements de ces jeunes, une équipe de mentors a été mise sur place à la fin de conférence.

« Outre la mise en place de l'équipe de mentors, on a réussi à signer une déclaration conjointe¹² des participants de la première édition de la CIE2S. Elle se compose en trois parties : constats, enjeux, initiatives et actions. L'université de Korhogo est ainsi le partenaire primordial du Projet Perspective 2030, pour dire que la CIE2S a porté des fruits et a laissé une trace. Une salle nous sera donnée pour le travail continu des étudiants. Ce sont des choses à suivre et à évaluer » (Entretiens avec Clanan entre décembre 2019 et juin 2020).

Nous sommes alors en septembre 2019. La CIE2S Korhogo a eu lieu il y a deux mois, quand nous décidons de travailler sur l'émergence de cette dynamique d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire amorcée à l'université Peleforo-GON COULIBALY de Korhogo. Nous avons comme objectifs : (a) d'observer la mise en œuvre du dispositif¹³ de promotion de l'entrepreneuriat social et solidaire, (b) de procéder à un suivi longitudinal des publics exposés et participants à ce dispositif, enfin (c) de conduire l'expérimentation d'un protocole d'ingénierie de formation à l'entrepreneuriat social et solidaire.

Nous souhaitons décrire le processus de création du dispositif d'accompagnement des étudiants avant et après la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire. Il s'agissait, à partir d'une présentation du cadre universitaire, de faire une focale sur les différents acteurs impliqués dans la construction et la stabilisation du dispositif en précisant leurs rôles et actions. Dans un second temps, il s'agira d'observer, en plusieurs temps,¹⁴ l'évolution des étudiants dans le dispositif. En plus de questionner les motifs d'entrée et les attentes de départ, nous réaliserons un suivi longitudinal des transitions identitaires (Jacques, 2020) opérées chez les étudiants au fur et à mesure de leur participation. En dernier lieu, nous projetons d'expérimenter un protocole d'éducation à l'entrepreneuriat (social et solidaire ou non), résultant des réalités du terrain et adapté aux attentes des différents acteurs.

¹⁰ L'intitulé de la conférence a légèrement été modifié car ce sont des éléments qui auraient pu lever l'anonymat. Se référer au chapitre 2 (partie II), 2.2 : posture éthique et enjeux d'objectivation.

¹¹ Il s'agit d'un concours de projet entrepreneurial dont nous présentons les modalités de réalisation dans la troisième partie de notre recherche, au chapitre 1.

¹² La déclaration conjointe en annexe 2.1 : Déclaration conjointe de Korhogo

¹³ Nous désignons par dispositif cette prise d'initiative.

¹⁴ Suivi longitudinal en plusieurs temps :

- Le temps zéro (T0) est une phase exploratoire qui nous permettra d'entrer en contact avec le terrain, d'interroger le public sur leurs ressources transitionnelles (les antécédents, les ressources personnelles, les motifs d'entrée dans le dispositif, le projet professionnel, etc)
- Le temps 1 (T1) est une étape de retour sur le terrain pour observer les participants du T0 en cours de transition, de recueillir les transformations (à la lecture des attentes) et de faire par la même occasion le lien avec des participants qui seraient venus entre-temps. Cette phase, plus longue permettra de recueillir des données plus transversales qui seront nécessaires pour la mise en place d'une ingénierie de formation.
- Le temps N (TN) est situé après ces deux temps pour rendre compte des effets du dispositif, pour comprendre comment les transformations (ou non) surviennent et se manifestent et pour comprendre le décalage entre leurs actions et les réalisations.

Nous l'ignorons encore, mais ce projet mûrement réfléchi connaîtra progressivement des changements. Début 2020, nous sommes en pleine crise sanitaire de la Covid-2019 et les voyages à l'international ne sont pas envisageables ; d'ailleurs les universités en Côte d'Ivoire sont fermées.

Après quelques mois consacrés à la lecture, nous décidons, à partir du mois d'avril 2020, de réaliser des entretiens exploratoires à distance, dans l'optique de préparer notre entrée sur le terrain. Nous réalisons donc des entretiens avec Jean-Yves, président¹⁵ de la DEF (le 16 avril 2020), Clanan responsable du programme Perspective 2030 de 2017 à 2022 (le 14 juin 2020), et avec Yélé, responsable des mentors et chargée de la mise en place du dispositif d'accompagnement des étudiants à Korhogo (le 14 octobre 2020). Entre juillet et novembre 2022, nous avons de même interviewé les cinq étudiants représentants des groupes d'étudiants qui ont concouru lors de la CIE2S. Il s'agit d'entretiens portant sur les parcours biographiques, personnels et professionnels de ces acteurs et de leurs implications respectives dans la mise en œuvre du dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat. C'est alors l'occasion de voir l'état d'avancement de la mise en place du dispositif.

Les premiers entretiens réalisés avec Jean-Yves et Clanan nous ont permis de découvrir leurs biographies, le contexte de leur rencontre et la dynamique de groupe renforcée par l'intérêt commun pour la question de l'entrepreneuriat et de l'économie sociale et solidaire. Nous avons également parlé du processus de création de l'association DEF, du programme Perspective 2030 et de la CIE2S 2019 à Korhogo. Au moment de ces entretiens, la crise sanitaire avait impacté l'évolution de certaines activités de l'association, mais ils continuaient à travailler sur d'autres projets. Par la suite nous avons interviewé les étudiants participant au projet sur leur parcours biographique et leur vécu du processus entrepreneurial mis en place par la DEF.

Serge, représentant d'un groupe, lauréat du concours entrepreneurial, nous relate au cours de ce premier entretien son itinéraire scolaire, les origines de son intérêt pour l'entrepreneuriat et l'impact positif de sa participation au concours sur ses études et la manière dont il envisage l'avenir professionnel. La narration de son vécu du concours et de l'après-concours vont retenir notre attention :

« Quand j'ai commencé à approcher les personnes pour qu'on travaille ensemble, la question qui revenait le plus était "à combien s'élève le prix des gagnants ?". J'ai réussi à constituer un groupe de cinq personnes avec lesquels nous avons commencé à travailler. Au début de la compétition, il y avait du monde, mais le temps a fait le tri. (...) Il a été difficile de mobiliser les membres de mon groupe pour la rédaction. Certains évoquaient des priorités liées aux études et conditions familiales. Les présentations des projets ont finalement eu lieu début juillet 2019. À la fin de la compétition, notre groupe a obtenu le premier prix et il y avait un autre projet exæquo. » (Cf. entretien du 29 juillet 2020).

Serge nous explique qu'après la CIE2S, ils ont été dirigés vers la mairie de Korhogo pour participer à un autre concours dont les lauréats bénéficieraient d'un financement. Il fallait également adapter le projet initial pour entrer dans les canevas de la structure qui finance. Ainsi, lors de l'accompagnement à la mairie, il se rend compte qu'il a encore beaucoup à faire pour répondre à l'appel à candidature et que tout seul il n'y arrivera pas. Son groupe déjà fragile s'est dispersé et ne participe plus aux accompagnements de l'association.

Cette situation, n'était pas particulière à son groupe, puisque le groupe d'Yvan, était confronté à la même situation. Interviewé le 1^{er} août 2020, ce dernier nous explique :

¹⁵ Président fondateur de l'association, il occupe le poste de président de 2017 à 2022.

« Quand l'idée d'entrepreneuriat est arrivée, tout le monde a été enthousiaste par l'idée d'être son propre boss. Ils n'avaient pas réalisé que l'entrepreneuriat est un processus et qu'il y a des difficultés à surmonter à tout moment. (...) Au départ, ils étaient très intéressés, mais quand il a fallu allier les études et ses contraintes au travail de groupe (qui avait lieu souvent les soirs jusqu'à 1h00 du matin), il y a eu un d'entre nous qui s'est désisté. Ce dernier nous a dit qu'il ne pouvait pas supporter ce rythme et qu'il préférerait se concentrer sur ses études. Par la suite, un autre nous a laissés disant qu'il n'avait pas d'argent puisque dans le montage du projet, nous avons travaillé sur la question des apports. Plus tard, un autre est parti nous disant que lui, personnellement, c'est la fonction publique qu'il vise et que l'entrepreneuriat est difficile. Ils ont, en quelque sorte, sous-estimé les difficultés du montage de projets. Pour eux c'était juste écrire rapidement, présenter et on a de l'argent. » (Cf. entretien du 1^{er} août 2020)

Pour les trois autres groupes, ceux de Mohamed, Aka et Cheik qui ne se sont pas dissociés, nous découvrons d'autres situations. Le groupe de Cheick était déjà constitué en entreprise ordinaire. Ils avaient participé au concours de projet entrepreneurial social et solidaire avec comme objectif d'apporter à leur entreprise une plus-value. C'est ce qu'explique Cheik, représentant du groupe : « Notre participation au concours sur l'entrepreneuriat social et solidaire est une expérience. Une expérience qui nous a permis de savoir que tous les acteurs d'une entreprise doivent pouvoir bénéficier des retombées de l'entreprise. Dans notre cas, comme nous faisons de la vente de beurre de karité, nous devons faire bénéficier de ces retombées à toute la chaîne de production. » (Cf. entretien du 22 novembre 2020)

À la question concernant l'après CIE2S 2019 et leur participation au dispositif d'accompagnement des étudiants, Cheick nous explique que son groupe n'y participait pas. De son côté, le groupe de Mohamed évoque les longs délais d'attente après soumission de leur projet à la mairie de Korhogo et le manque d'efficacité dans les mois qui ont suivi la CIE2S 2019 de l'accompagnement prévu. « L'accompagnement n'a pas été effectif après le concours. Nous devons rédiger des projets dont le financement devait s'élever au maximum à 3 millions de francs CFA. On aurait souhaité, par exemple, qu'on nous dise ce qu'il en est, pour qu'on puisse s'organiser autrement pour trouver des financements. » (Cf. entretien du 30 juillet 2020).

Quant à Aka, il nous explique ne plus avoir confiance dans les processus entrepreneuriaux en Côte d'Ivoire, comme dans les dispositifs qui disent encourager l'entrepreneuriat mais qui, dans les faits, découragent les jeunes : « Les choses sont vraiment au ralenti et si j'ai hésité au début à vous accorder cet entretien, c'est parce que nous ne sommes pas satisfaits. Il ne s'agit pas de venir faire du copier-coller de dispositif. Ces projets nous ont fait passer des nuits blanches. Ils nous ont demandé de faire un projet à hauteur de 3 millions, et c'était prévu que le premier groupe obtienne un financement de ce montant. Voici un an que nous avons fini les compétitions ; pour avoir même les attestations de participation, c'est difficile. (...) Ils devaient nous accompagner pour monter les dossiers. Au niveau de la mairie, nous avons déposé nos dossiers, et à chaque fois, il fallait revenir et travailler sur plusieurs choses. Ces allers et retours nous ont découragés. (...) Nous avons utilisé le même projet, avec quelques remaniements que nous avons présenté à un concours au niveau national. Nous avons été sélectionnés et nous avons obtenu un petit financement pour pouvoir commencer. Pour ce qui concerne le concours au niveau de l'université, nous avons laissé les choses de côté car ce sont des situations qui font mal et découragent. » (Cf. entretien du 20 juillet 2020).

Au fil des échanges sont apparus de nouveaux questionnements jusque-là ignorés : outre le fait que les groupes soient constitués uniquement de garçons, aucun d'entre eux ne bénéficiait de l'accompagnement prévu par la Diversité en Espaces Francophones et certains groupes étaient dissous. De plus, apparaissait avec récurrence la question du financement des projets.

Pour avoir plus de précisions sur ce dernier point nous avons posé la question à Clanan et Yélé (responsable des mentors). Le principe était clair dès le départ, l'association Diversité en

Espaces Francophones n'a pris aucun engagement de financer les projets, son objectif était de sensibiliser, par le biais du concours, les étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire ; leur apporter une culture entrepreneuriale.

Les prix en argent attribués aux participants lors de la CIE2S 2019, et la décision de les accompagner dans la suite de leurs projets a été prise le jour même de l'évènement. Quant aux 3 millions dont il est question, il s'agit du prix réservé au lauréat de l'appel à projet lancé par la ville de Korhogo en partenariat avec une institution canadienne, un concours qui est ouvert à tout le monde et qui n'est pas réservé exclusivement aux étudiants participant de la CIE2S. La mise en place du dispositif d'accompagnement des projets s'est faite, mais n'a pas rencontré l'adhésion des étudiants du concours, nous explique Yélé :

« Le groupe des mentors est constitué d'enseignants, d'étudiants, d'entrepreneurs et d'administrateur. Mon rôle est de faire que ça marche et d'encourager les étudiants. La DEF n'a jamais pris l'engagement de financer les projets des jeunes, ce n'est pas dans leurs cordes pour le moment. La DEF trouve des personnes qui peuvent les accompagner dans la réalisation de leurs projets. C'est ce que nous avons fait, nous les avons mis en contact avec la mairie qui a la capacité de les accompagner pour solliciter des financements. Nous avons organisé des rencontres mais les étudiants ne viennent pas. Quand on les appelle ils répondent qu'ils ne sont pas là, ils sont en déplacement et les choses sont restées ainsi. C'est dommage pour eux. Quand on parle d'entrepreneuriat, ils pensent tout de suite à l'argent et lorsque les choses ne suivent pas dans ce sens, ils abandonnent. Les groupes ne fonctionnent pas tous de la même façon, car il y a des groupes qui se sont formés sur le tas. » (Cf. entretien du 14 octobre 2020)

Nous constatons lors de ces recueils exploratoires, que nous nous éloignons du cadre initialement envisagé pour notre projet de thèse. Les étudiants dont nous prévoyons d'observer les étapes transitionnelles dans le dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat manquent à l'appel. Ces entretiens ont aussi valeur rétrospective permettant de faire le bilan de trois années d'engagement dans un projet, vécu de l'intérieur par ses protagonistes. C'est comme si tout commence par une lueur d'espoir, un fort désir d'adhérer à un modèle entrepreneurial social et solidaire proposé, mais que cela se heurte assez vite à la question du financement, aux tracasseries administratives et n'est pas en phase avec un idéal entrepreneurial individuel. Nous sommes plutôt en face d'étudiants à qui est proposé un accompagnement, une mise en route de réflexion entrepreneuriale mais qui attendent des financements, sautant ainsi certaines étapes au risque d'abandonner le projet d'entreprendre.

Dans tous les cas, nous constatons que le dispositif, tel que pensé, construit et affiché par ses responsables, n'est pas perçu, compris et surtout vécu de la même manière par les étudiants. Des écarts et des paradoxes apparaissent entre les attentes des étudiants et ceux de ces acteurs soucieux d'impulser de nouvelles dynamiques. Soulignons également que le cadre et les modalités de fonctionnement du dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat étaient encore en cours d'élaboration par Yélé. Cette dernière avait rejoint l'équipe de la DEF à la fin de la CIE2S et devait prendre le temps de se familiariser et de construire un programme d'accompagnement adapté. Cet élément pourrait-il expliquer la déperdition des actions ? Pourquoi les actions proposées n'ont-elles pas été pérennisées au sein de l'université ? Telles sont les questions que nous nous sommes posées à cette étape de la recherche.

Nous ne nions pas l'effet d'information et de prise de conscience des étudiants et des acteurs des enjeux entrepreneuriaux, ainsi que les impacts de ces sensibilisations sur leurs cheminements universitaires et leurs projets d'insertion professionnelle que nous analyserons. La participation au concours de la CIE2S est, pour certains de ces étudiants, la première

formation sur l'entrepreneuriat. Pour l'un des groupes, déjà constitué en entreprise, c'était l'occasion de découvrir l'économie sociale et solidaire et de se familiariser à d'autres modèles entrepreneuriaux. Tandis que pour ceux qui avaient déjà été sensibilisés à l'entrepreneuriat et construit des projets en amont de leur participation, ils appréhendent le concours comme un moyen d'obtenir des financements. Nous pouvons, même s'ils ne participent pas à l'accompagnement post-CIE2S, analyser les effets de ces sensibilisations sur leur engagement entrepreneurial.

Toutefois, l'objectif d'action durable locale (pour les étudiants) de l'association et de l'université n'étant visiblement pas atteint il est important de questionner les méthodes de l'association, mais aussi les attentes, des étudiants. L'entrepreneuriat et l'économie sociale et solidaire sont des concepts qui ont émergé et fait leurs preuves dans des contextes occidentaux. Ils ne peuvent donc s'ériger en panacée dans un contexte ivoirien où les systèmes politiques et les organisations sociales et familiales ne fonctionnent pas de la même manière. Akkari et Payet (2010, paragr. 1) pouvaient dire que « la diffusion vers les pays du Sud d'institutions et de concepts éducatifs initialement forgés dans les pays du Nord implique des adaptations, des traductions, des résistances et des interprétations ». Dès lors commence à se poser la question des modalités de diffusion de l'entrepreneuriat social et solidaire auprès de ces étudiants.

Avons-nous assisté à des résistances de transfert ou de diffusion de l'entrepreneuriat social et solidaire tel que proposé par ces acteurs ? Ou s'agissait-il d'un non-saisissement d'une non-appropriation d'une action proposée par une association internationale par l'institution universitaire ? Précisons avant de continuer que nous ne sommes pas dans le jugement des valeurs et des intentions des différents acteurs qui, dès le départ, étaient claires.

À ce stade, notre objectif vise à pointer les dysfonctionnements et défaillances dans l'optique de les sérier, les nommer, les analyser et comprendre les effets et parfois les causes. Il s'agit aussi de rendre visible les réussites de l'action. Sommes-nous également en face de maladresses et d'insuffisances dues à une absence de prise en compte des enjeux historiques et anthropologiques ivoiriens dans l'élaboration d'un dispositif ?

L'absence de déploiement et, finalement, la non-pérennisation du projet, constitue donc le point de départ d'une réflexion sur la prise en compte des savoirs locaux et des attentes des bénéficiaires dans l'élaboration d'un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat étudiant.

L'éducation à l'entrepreneuriat comme un moyen de favoriser la prise d'initiative des étudiants ivoiriens abordée de manière insuffisamment préparée nous conduit par conséquent à poser des questions de fond sur les conditions de transférabilité et les potentialités de greffages de dispositifs.

Éléments contributifs à la réflexion pour penser les contextes et leurs influences

Face à la globalisation des systèmes éducatifs où la diffusion et les transferts d'idéologies s'apparentent souvent au partage de « bonnes pratiques », il est nécessaire de regarder en amont de ces intentions de quoi se constitue le contexte social et culturel local. Parlant justement des injustices cognitives, Ndokou (2016) invite à questionner les savoirs locaux dans le processus de création de dispositifs innovants et adaptés. Pour le faire, il faudrait pouvoir s'intéresser premièrement aux effets de contextes, ainsi qu'à ce que les populations, les acteurs, font aux « modèles voyageurs » (Olivier de Sardan, 2021a).

Par « modèle voyageur », De Sardan qui s'intéresse particulièrement aux programmes développementistes (portés par les organisations internationales) des pays du Nord vers ceux du Sud, entend toute intervention institutionnelle standardisée dont le but est de produire des changements sociaux dans des contextes variés (2021a, paragr. 4). Nous rentrons ainsi de plain-pied dans les processus de transfert qui suggèrent selon des stratégies variables l'import-export de systèmes politiques, de programmes d'action, de politiques, d'institutions, d'idéologies, etc. (Russeil, 2019).

« La revanche des contextes » selon l'explication qu'en donne De Sardan se manifeste ainsi de plusieurs manières : les résistances, le rejet, l'adaptation, l'innovation, le greffage etc. Il ne s'agit pas d'une revanche orchestrée par les contextes récepteurs au sens premier du terme mais des résultats induits par des microprocessus, c'est-à-dire que ce ne sont pas les acteurs qui, dans une logique conflictuelle font échouer le transfert, mais ce sont les situations de terrains qui produisent ces effets contraires aux attendus. Les choses se jouent à l'échelle d'une temporalité, d'une stratégie, d'un engagement, d'un ou plusieurs acteurs, etc.

C'est pourquoi, De Sardan et Mény (1993, p. 7) avant lui, a montré que l'étude des processus révèle bien plus que les généralisations. C'est dans cette lignée que nous inscrivons nos études, en dehors des strictes oppositions émetteur-récepteur et des discours fatalistes ou dénonciateurs.

Au contact du terrain, les dispositifs sur le papier se transforment en effet en interactions. Et comme le dit De Sardan, cela s'effectue alors « pour de vrai ». C'est quand le projet s'élabore, se met en œuvre et se concrétise, que « cela nous permet d'aborder une réalité souvent très éloignée », à la fois de ce que le projet avait prévu ou de ce que ses promoteurs pensaient pouvoir anticiper. Il nous semble alors que plusieurs fils se tissent pour produire ce « mal attendu » : « la méconnaissance – inévitable – des contextes locaux, la sous-estimation – fréquente – du rôle des acteurs concernés, la confiance – excessive – en l'efficacité intrinsèque de l'intervention, tout cela concourt à créer un décalage souvent impressionnant. » Les écarts constatés sont pour l'observateur soucieux des détails et des faits, des invitations à la réflexion et des compléments au travail de recueil des données. « Entre ce qui était censé se produire – les effets attendus de l'ingénierie sociale – et ce qui se produit vraiment – ses effets inattendus. » (Olivier de Sardan, 2021b, paragr. 3), il existe des différences dont il s'agira de s'emparer pour les mesurer et les apprécier.

En ce qui nous concerne, l'effet inattendu de rejet ou de résistance, peut paraître conflictuel au regard d'un passé assez peu lointain de relations institutionnelles dominé-dominant entre l'occident et certains pays du sud. Ainsi est-il moins dérangerant que « les Français refusent telle ou telle institution étrangère, considérée par eux comme contraire au "génie de la nation" » (Mény, 1993, p. 9). Ne nous y trompons pas, renchérit Olivier De Sardan, ces effets de contextes se posent également avec acuité dans les pays du Nord, où, les politiques publiques et les réformes se succèdent dans une sorte d'empilement et sans toujours répondre aux objectifs, pourtant fixés. C'est pourquoi, nous situons notre démarche dans une volonté de dépassement des préjugés que supposent des relations ancestrales.

À propos des greffages possibles qui sont appelés parfois adaptation ou ajustement, Mény (1993, p. 32) interpelle sur un point : il faudrait se donner les moyens d'analyser « les effets de systèmes, c'est-à-dire les transformations que le système d'accueil risque de faire subir à la greffe, afin le cas échéant de les anticiper, de les écarter, s'ils sont considérés comme indésirables. »

Cette réflexion générale sur la « subsumption »¹⁶, « l'acclimatation » des concepts des pays du Nord par ceux du Sud, est d'autant plus d'actualité qu'on observe une montée en puissance « des éducations à » sur le plan international. Les « éducations à » (la santé, l'esprit d'entreprise, la responsabilité...pour ne citer que les plus en vogue) qui posent le principe d'une universalité des modalités d'être « entrepreneur de soi », au sens défini par Foucault dans la relecture de Foucault et al. (2004, p. 232).

À partir de là, faire le choix de parler des conditions d'émergence des savoirs locaux et de la prise en compte des disparités africaines dans l'élaboration de dispositifs éducatifs ne saurait se départir d'un travail de mise en lumière du contexte historique, de « la globalisation scolaire » (Akkari & Payet, 2010) de ses conditions et de ses effets, y compris en Côte d'Ivoire. La tâche est d'autant plus complexe qu'il s'agit de plus d'un siècle d'histoire, réactualisé et concernant des territoires aux réalités diverses et en perpétuelle évolution. La globalisation¹⁷-mondialisation en français - est l'un de ces concepts à débat « pour ou contre » qui suscitent des réticences. Son projet d'universalisme et d'intensification des échanges commerciaux et culturels constitue son fer de lance mais également son talon d'Achille. La représentation « complotiste » de la globalisation dans les espaces africains fait également partie de l'équation. Venant des premiers processus de « mondialisation » durant lesquels l'occident a imposé sa vision du monde aux autres par la violence, elle est, de ce fait, suspecte pour nombre d'analystes.

« Dire au Sud sur le mode de l'injonction qu'il ne peut que tirer avantage de la mondialisation, qu'il n'y a pas d'alternative à celle-ci, bute sur la mémoire historique de nations pour qui ouverture équivaut à domination et mondialisation à recolonisation. » (Laïdi, 2002, paragr. 10)

Lorsque Laïdi évoque cette primauté de la mémoire historique en 2002, les résultats de la globalisation des systèmes éducatifs, économiques et politiques sont déjà visibles. Le « processus de globalisation scolaire » défini « comme un double mouvement d'exportation et d'internationalisation d'une forme scolaire des pays du Nord vers ceux du Sud » (Akkari & Payet, 2010, paragr. 2), en vigueur depuis la période coloniale, a pris une autre envergure. La plupart des pays d'Afrique Francophone ont adopté, sans réelle adaptation, la langue et le système éducatif français au lendemain des indépendances. Les quelques réformes éducatives (comme la prise en compte des langues locales dans l'enseignement primaire) et les gros budgets consacrés à l'éducation n'ont pas réussi à construire des systèmes éducatifs en phase avec les réalités africaines (Pourtier, 2010).

En Côte d'Ivoire, les crises économiques (1980) et les crises socio-politiques ont exacerbé l'immixtion internationale, ainsi que ses effets. Les plans structurels, la privatisation de l'éducation, les politiques de bonne gouvernance, etc., impulsés par les organisations internationales et soutenus par des fonds de coopération divers au cours de la période 1980-1995, vont ainsi diffuser une vision du monde venue des pays du nord vers les pays du sud. L'une de ces perspectives est celle de l'éducation pour tous (EPT), adoptée à Jomtien en 1990 (déclaration mondiale sur l'EPT), et dont le déploiement en Afrique a fait ressortir de nombreuses réalités de terrain. Les taux de scolarisation augmentent, mais le maintien des élèves dans le système éducatif est peu probable, en raison des difficultés socio-économiques

¹⁶ Subsumption, subst. fém. a) *Log., lang. des sc.* Action de penser le particulier sous le général; résultat de cette action. CNRTL, <https://cnrtl.fr/definition/subsumption>

¹⁷ Nous n'entrons pas dans le débat définitionnel « globalisation » / « mondialisation », nous utilisons le terme de « globalisation » comme anglicisme du terme « mondialisation ».

beaucoup d'élèves arrêtent en cours de parcours. Il faut ajouter à cela la dégradation de la qualité de l'éducation à partir des années 1990 (les classes pléthoriques, les grèves des enseignants, etc.), la non prise en compte de certains publics par l'école (enfants en situation de handicap) et l'inadéquation de l'éducation aux besoins du marché de l'emploi. Lors des crises politiques (en 2002) et post-électorales en Côte d'Ivoire, l'aide internationale s'est substituée par moments aux budgets de l'État ; situation qui fragilise la posture de l'État et les relations partenariales (Triplet, 2015; Watkins, 2010). Il est évident que ces transferts idéologiques sont passés par le biais de l'éducation. C'est en cela que nous partageons cette thèse de Dale reprise par Akkari et Payet (2010, paragr. 10) concernant « les systèmes éducatifs nationaux façonnés dans leurs spécificités par l'économie mondiale capitaliste afin qu'elle puisse se maintenir et se perpétuer. Autrement dit, l'engouement actuel pour le développement de l'éducation de base dans les pays du Sud n'est pas sans lien avec les délocalisations industrielles et leurs besoins en main-d'œuvre alphabétisée et exploitée. ».

Par ailleurs, depuis quelques décennies, nous avons vu se réactiver en direction de l'Afrique un autre discours politique et économique du Nord qui est celui de l'économie sociale et solidaire et de l'entrepreneuriat. L'Afrique, la région qui, rapportée à la population mondiale, compte la plus forte proportion de jeunes (Barlet et al., 2017) a intéressé les politiques de développement économique dès les années 1980. Face à l'échec des plans d'ajustements structurels dans les années 1990, les mouvements « altermondialistes » proposent un développement social et économique impulsé « par le bas », donnant ainsi plus de place aux actions locales, aux prises d'initiatives collaboratives et solidaires (associations agricoles, associations d'entraide financière). Cette perspective, soutenue par quelques institutions dans une logique souvent idéalisée de lutte contre la pauvreté, regorge de paradoxes. L'économie sociale et solidaire, résultat de l'histoire économique et sociale occidentale porte une dimension militante et politique.

Plusieurs questions doivent être posées. Les enjeux sont-ils les mêmes en Afrique ? Quels sont les impacts de ces pratiques sociales ? Que faire du « déjà là » économique, social et solidaire ? Plusieurs sociologues et économistes (Moupou & Mbanga, 2008; Salam Fall & Guèye, 2003; Yapi, 1990) s'accordent en effet à dire que les pratiques des acteurs africains, dits de l'économie sociale et solidaire, recouvrent un large panel d'actions. Baron (2007, paragr. 23) explique que « si l'on en reste aux critères juridico-institutionnels, l'économie sociale et solidaire renvoie à une pluralité de logiques » en Afrique Francophone. Dans son analyse des conditions de transfert de l'ESS, elle fait ressortir, la problématique de la formalisation ou non de ces pratiques, et des possibilités de créations alternatives. Certaines de ces questions ont depuis, trouvé réponse, dans l'évolution de la recherche qui décrit les pratiques sociales et solidaires en Afrique et qui les conceptualisent (Ndiaye, s. d.; N'doly, 2018b).

Concernant l'entrepreneuriat, suivant les mêmes périodes que celles des diffusions d'idéologies éducatives au sud, s'est construit un discours international de l'entrepreneur africain. Chapus & al (2021, paragr. 9) identifient cinq périodes majeures : « les indépendances (années 1960-1970), les ajustements structurels (début 1980- fin 1990), du développement à visage humain aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) fin des années 1990, premières décennies 2000). Agenda post-OMD : les Objectifs de Développement Durable ou le développement face aux nouveaux défis du XXIème siècle (2010 à 2020). » Les quatre dernières sont les plus actives et voient naître un espoir en l'entrepreneuriat comme moyen d'émancipation de la femme (avec l'usage du terme

empowerment, traduisible en empouvoirement, ou pouvoir d'agir), d'insertion des jeunes, de réduction de la pauvreté et de développement économique et social en Afrique.

La relative pauvreté des populations et leur incapacité à atteindre l'autosuffisance, malgré la richesse en ressources naturelles, a longtemps suscité des questionnements sur l'esprit entrepreneurial des Africains. Les réponses apportées par l'anthropologie sur les modes d'accumulation et les itinéraires personnels des entrepreneurs africains sont claires sur le fait que les Africains entreprennent. Cependant, « les itinéraires personnels des entrepreneurs paraissent très diversifiés et soumis d'une part à des contraintes sociales et culturelles fortes, d'autre part à des situations historiques particulières. En bref, ils appartiennent au champ du politique. Leur relation subjective à la richesse et au pouvoir en tire un singulier relief. » (Warnier, 1993, p. 10) Il est question d'un environnement économique où l'accès au financement reste difficile et où un rapport de force s'est construit entre l'État et l'entrepreneur. Les acteurs de l'État tiennent un discours favorable à l'entrepreneuriat qui, dans les faits (taxes, procédures, lenteur administrative), décourage les prises d'initiatives. Ainsi, la logique globalisante qui vise à standardiser les critères d'évaluation, à classer (entrepreneur d'opportunité/ de nécessité), et à définir l'entrepreneuriat suivant des règles internationales ne facilite pas la posture de l'entrepreneur africain. Ce dernier n'entre pas dans les canevas préconçus et ses pratiques informelles peu régulées feront l'objet de vastes programmes de sensibilisation et de formation dans les années 1990.

Les programmes d'accompagnement, les dispositifs et politiques de soutien à l'entrepreneuriat mis en œuvre sous diverses formes par les organisations internationales et soutenus par les États sont en cours en Afrique. Les premiers résultats concernant les impacts de ces dispositifs en Afrique subsaharienne montrent que les programmes qui financent les entrepreneurs rencontrent plus d'adhésion que ceux qui proposent uniquement de la formation. De plus, les programmes en général ont « des effets plus importants pour les individus à fort potentiel (profil d'entrepreneur-e-s de croissance plutôt que de subsistance). » (AFD, 2017).

Finalement, ces dispositifs dont les critères d'évaluation demandent à être consolidés ne réussissent pas toujours à développer l'esprit entrepreneurial « à l'occidentale » chez une grande tranche des populations. Un accent particulier est mis ces dernières années sur des programmes de développement de l'entrepreneuriat étudiant. Après le projet SALEEM (Structuration et Accompagnement de l'Entrepreneuriat Étudiant au Maghreb) au Maroc et en Tunisie (2017-2021) financé par Erasmus +, l'Union Européenne et coordonné par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), c'est au tour de l'Afrique subsaharienne (AUF, 2021) d'être concernée. En effet, greffé au programme de création des Centres d'Employabilité Francophones (CEF), le programme « Entreprendre » (2022-2024) a pour objectif de développer la culture entrepreneuriale au sein des universités ivoiriennes, sénégalaises, congolaises, burkinabès pour l'Afrique subsaharienne et celle de l'Île Maurice et Haïti (AUF, 2022b). Le programme prévoit la création du Statut National d'Étudiant Entrepreneur (SNEE) dans les différents pays. Entreprendre se base sur les expériences et le bilan de SALEEM et tient compte des écosystèmes subsahariens. Les acteurs politiques des différents pays sont mis à contribution dans l'élaboration des feuilles de route et des cadres d'action lors d'ateliers de co-construction. « Les premiers ateliers (...) ont eu lieu à Abidjan (Côte d'Ivoire) du 13 au 15 avril 2022, à Cotonou (Bénin) du 25 au 27 avril 2022 et à Dakar (Sénégal) du 11 au 13 mai 2022. » Celui du Burkina s'est tenu du 31 mai au 2 juin 2022 (AUF, 2022a).

Quel modèle entrepreneurial est dès lors véhiculé ? Quelles sont les expériences contextuelles prises en compte dans l'élaboration des dispositifs de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat étudiant ? Quelle place est accordée aux étudiants dans les processus de réflexion ? Il est un peu tôt pour apporter des réponses à ces questions concernant le programme Entreprendre. À côté de cela, plusieurs conférences et rencontres autour de la question entrepreneuriale comme voie d'insertion professionnelle des étudiants ont eu lieu en Côte d'Ivoire. À titre d'exemple, le 05 juillet 2022 une conférence s'est tenue à l'Université Nangui Abrogoua d'Abidjan sur le thème : « Entreprendre : Quelles opportunités pour l'étudiant ivoirien ? », conférence donnée par Mouramane Fofana, Directeur général de l'Institut Ivoirien de l'Entreprise (INIE). Il a invité les étudiants à être curieux et moins prétentieux (prendre de petites initiatives) pour mettre à profits leurs compétences et créer des entreprises. Dans ce sens, quelques programmes d'accompagnement et de financement leur ont été indiqués (Les sentinelles d'Abidjan, 2022).

Questions de recherche

Au regard de l'actualité du sujet et des résultats de la phase exploratoire, nous avons décidé d'approfondir nos recherches. Dans ce contexte spécifique, les questions initiales suivantes ont émergé :

Quelles sont les conditions d'émergence du projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire à l'université Peleforo GON COULIBALY ? Qui sont les protagonistes¹⁸ ? Quels sont les effets de ce projet ?

Elles nous conduisent à la question de recherche suivante : Quels sont les effets d'un projet d'éducation à l'ESS à l'UPGC sur ses protagonistes et en quoi l'analyse de la démarche conduite et de ces effets permet-elle de (re) penser les conditions d'une greffe aboutie ?

À l'aune de ces questionnements, les objectifs spécifiques de notre recherche s'affinent par rapport à nos intentions initiales mentionnées à la page 16 : (a) décrire, en plus du contexte socio-économique de l'entrepreneuriat étudiant ivoirien, la mise en place d'un projet d'aide à l'entrepreneuriat social et solidaire à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo ; (b) réaliser une étude longitudinale des transitions identitaires vécues par les étudiants bénéficiaires d'un accompagnement vers le statut d'entrepreneur ou d'autres statuts (insertion professionnelle ou non). (c) À la lumière de ce que le projet aura produit chez les jeunes, analyser à l'inverse, les effets des jeunes sur le projet et sur l'institution en général.

Construction de la thèse

Notre travail est structuré en trois parties. Le chapitre 1 qui contextualise la recherche, relate selon un fondement politique, économique et social, l'histoire de l'éducation ivoirienne en vue de situer et de comprendre, notamment les enjeux d'insertion professionnelle des jeunes. Une attention particulière est accordée à l'économie sociale et solidaire. Le second chapitre, qui s'est construit en même temps que notre démarche méthodologique, est consacré au cadre théorique de l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire. À partir d'une analyse du concept d'éducation à l'entrepreneuriat, sont, dans cette partie, précisés et justifiés les usages que nous faisons des concepts de transitions identitaires et professionnelles et de transfert

¹⁸ Nous entendons par protagonistes, les bénéficiaires, les étudiants et les initiateurs/porteurs.

d'innovation. De même, nous verrons comment le terrain nous a conduit à envisager les possibles conditions d'une structuration d'une andragogie entrepreneuriale par le biographique.

Dans la deuxième partie, elle aussi constituée de deux chapitres, nous rendons compte de notre démarche méthodologique de recherche mais aussi de la façon dont nous ordonnons nos corpus de données et dont nous allons les soumettre à l'analyse.

Par une approche heuristique et compréhensive nous avons investi le terrain à plusieurs temps, au long de ces quatre années. Ce dernier a parfois bousculé les projets initiaux mais il a aussi permis de sortir des sentiers battus et de rendre compte de « la réalité sociale de référence » (Olivier de Sardan, 2008, p. 9). Les participants avaient été interviewés à plusieurs reprises, les grilles d'entretiens avaient beaucoup évolué. Les analyses s'étaient construites au fur et à mesure (Dumez, 2021; Glaser & Strauss, 2010). Et selon ce cheminement, la théorisation ancrée s'est peu à peu imposée comme une évidence. La présence sur le terrain selon une méthode hybride (échanges à distance et en présentiel), nous a enfin permis de réaliser un suivi longitudinal des transitions identitaires des étudiants participants à la recherche sur lequel nous revenons avant de proposer une analyse critique de notre démarche de recherche.

Enfin, dans la troisième partie, composée de deux chapitres, nous présentons les résultats de notre travail.

Le chapitre 1, dans un style narratif, retrace le processus de création du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Les parcours biographiques des principaux acteurs ainsi que les conditions de leurs rencontres y sont présentés. La chronologie des événements en précisant les rôles des acteurs permet de mieux analyser le devenir la proposition.

Au chapitre 2, l'analyse des transitions identitaires des étudiants participants à la CIE2S de 2019 nous conduit à prêter attention à leur parcours familial, scolaire et entrepreneurial. Grâce au suivi longitudinal deux années après leur participation, nous avons réalisé une caractérisation des effets de cette prise d'initiative sur leurs parcours académiques et professionnels. Cette objectivation des parcours de nos enquêtés nous conduit à proposer enfin, quelques outils pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire ancrée dans le contexte universitaire ivoirien. Il s'agit de dépasser les quiproquos et manquements de la première action pour coconstruire avec tous les acteurs des actions plus pérennes qui reconnaissent et valorisent les préexistants.

Partie I. CONTEXTUALISATION ET APPROCHE THEORIQUE

Le projet de cette première partie est de poser les bases conceptuelles, théoriques et contextuelles de notre recherche. Comme mentionné dans l'introduction, l'entrepreneuriat, l'économie sociale et solidaire et l'éducation à l'entrepreneuriat sont des concepts qui ont émergé dans le contexte économique et social occidental. Les rapporter au contexte ivoirien nécessite une analyse approfondie des enjeux que portent ces concepts en Côte d'Ivoire. Ainsi, nous proposons un panorama actualisé du contexte socio-culturel, socio-économique et socio-éducatif ivoirien, pour faciliter la lecture et la compréhension des réalités qui s'y jouent. Cette contextualisation tient un rôle important, d'autant plus qu'elle vise à faire ressortir les possibilités d'une greffe d'un projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire à l'université de Korhogo. Les questions d'économie sociale et solidaire sont-elles présentes, dans le champ des pratiques ivoiriennes ? Comment fonctionnent-elles ? Les Ivoiriens entreprennent-ils ? Peut-on parler d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire en Côte d'Ivoire ? Existe-il des politiques d'éducation allant dans ce sens ?

Les réponses à ces questions qui feront dialoguer le contexte ivoirien et l'analyse théorique conceptuelle nous permettront de mieux cerner les enjeux de notre recherche.

Chapitre 1. Panorama socio historique de l'éducation ivoirienne

Nous invitons, à travers ce chapitre à découvrir la Côte d'Ivoire. Privilégiant l'entrée socio-éducative, nous investissons les méandres de l'histoire socio-économique et politique ivoirienne. Nous abordons, en plus, le contexte d'émergence de l'économie sociale et solidaire, la question du chômage et de l'insertion professionnelle des jeunes, ainsi que, l'entrepreneuriat et son éducation en Côte d'Ivoire.

Encadré méthodologique 2 : les données démographiques

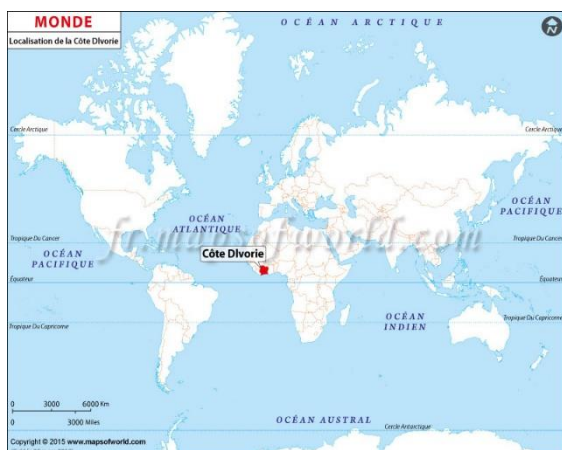
Avant de relater la socio-histoire de la Côte d'Ivoire, il nous paraît important de préciser les éléments suivants :

- Nous avons fait le constat de l'inexistence de données chiffrées sur certaines réalités sociales observées. C'est au détour de plusieurs lectures transdisciplinaires que nous avons pu recueillir des informations qui entretiennent des liens avec notre sujet.
- Lorsque nous avons accès à des données chiffrées ou statistiques, il existe des écarts entre les dates de référence et les dates de publication. De plus, certains chiffres ne sont pas publiés régulièrement et/ou sont approximatifs. Par exemple, les données statistiques du recensement général de la population ivoirienne de 2014 peuvent avoir été publiées en 2015 ou en 2017.

Nous proposons donc de lire les chiffres et pourcentages par périodes de 2 ou 5 ans. Par exemple environ 77% de la population ivoirienne avaient moins de 35 ans en 2014. Le dernier recensement de 2021 les estime à 75,6 %. Il est évident qu'en seulement une année, beaucoup de choses évoluent. Même s'il existe des limites aux données mobilisées et des contraintes quant à l'irrégularité de ces apports, nous prenons le parti, face parfois à ce manque de documentation, de rassembler et de présenter ces données afin d'amorcer nos réflexions.

1.1. Présentation générale de la Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique de l'Ouest, frontalière du Mali et du Burkina Faso au nord, du Ghana à l'est, du Liberia à l'ouest, de la Guinée au nord-ouest et bordée par le golfe de Guinée au sud. Sa superficie est de 322 462 km². Bénéficiant d'un climat équatorial humide au sud, tropical sec au nord, et d'un relief peu accidenté (plateau et plaine, les montagnes à l'ouest), le sol ivoirien est favorable à l'agriculture. La Côte d'Ivoire est le premier producteur mondial de cacao et de noix de cajou, et exporte plusieurs matières premières ou agricoles dont la banane, le coton, le caoutchouc (hévéa) etc. Le pays est traversé par quatre grands fleuves, le Cavally, la Sassandra, le Bandama et la Comoé qui draine les sols et confère à la Côte d'Ivoire, une végétation luxuriante (Ministère du Tourisme Ivoirien, 2017).



Ancienne colonie française, elle obtient son indépendance en 1960, selon un processus pacifique, que nous présentons plus avant. Sa langue officielle est le Français. La population ivoirienne est de 29 389 150 d'habitants en 2021. Notons qu'entre 1960 et 1995, la démographie ivoirienne a connu une évolution rapide passant de 3,5 millions à 14,2 millions d'habitants. Cette population a donc encore doublé durant ces 25 dernières années.

Les chiffres du dernier recensement général de la population ivoirienne de 2021 actualisent les informations sur la Côte d'Ivoire. Selon ce dernier recensement, 75,26 % de la population ivoirienne a moins de 35 ans. Pour ce qui est de la structure par sexe, la population est dominée par les hommes qui représentent 52,2%, contre 47,8 % pour les femmes. La ville d'Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire, concentre 36% de la population urbaine. La capitale administrative est Yamoussoukro, la quatrième grande ville. Korhogo arrive à la septième place avec une population de 449 926 habitants en 2021. Sur le plan

sociolinguistique, on dénombre une soixantaine d'ethnies vivant sur le territoire, répartie en quatre aires : les Akan 38,0%, les Gour (22,0%), les Mandé du Nord (22,0%) les Mandé du Sud (8,6%), les Krou (9,1%). Les naturalisés qui parlent d'autres langues, représentent 0,3% de la population. Socialement, la religion tient un rôle important en Côte d'Ivoire. Les deux grandes religions les plus pratiquées sont l'Islam qui concentre 42,5% et le Christianisme 39,8%. Les personnes qui ne pratiquent aucune religion représentent 12,6% et les animistes, 2,2%. Un nombre très faible de personnes, à savoir 0,7%, pratiquent d'autres religions (GOUV-CI Portail Officiel, 2022).

1.2. Socio-histoire de l'éducation ivoirienne

La Côte d'Ivoire a hérité du système éducatif français colonial. Un système sur lequel l'État va s'appuyer en 1960 à l'obtention de son indépendance pour construire et développer des particularités éducatives nationales.

Trois ministères ont la charge de l'éducation :

- le ministère de l'Éducation Nationale (MEN) s'occupe de l'ensemble des niveaux de l'enseignement général ainsi que du préscolaire et de l'enseignement non formel ;
- le ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle (METFP) a en charge les formations techniques et professionnelles des niveaux secondaires 1 et 2 ;
- le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) est comme son nom l'indique, chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique aux niveaux universitaires et des grandes écoles.

Pour découvrir et comprendre l'éducation ivoirienne contemporaine, avec ses enjeux et ses particularités, il faut remonter à ses origines et retracer son histoire.

L'éducation en Côte d'Ivoire a, de beaucoup, devancé l'arrivée de la colonisation, opérée en 1893, dans le sillage de laquelle s'est implantée l'école française. Il s'agit de « *l'éducation traditionnelle* », basée sur des initiations des jeunes aux activités de la vie courante et le partage de connaissances symboliques et spirituelles. Salifou (1974) même s'il intitule son article, l'éducation africaine traditionnelle, préfère l'expression éducation précoloniale en Afrique qui transporte moins les préjugés d'une éducation archaïque et désuète. Ce dernier explique que l'enfant est un agent important dans la société africaine, l'expression de la richesse et garant de la continuité de la lignée familiale. Désiré par la mère avec qui il entretient des liens profonds (l'amour de la mère africaine, lié à l'allaitement, au cododo, etc.) et faisant la fierté du père qui a de la main d'œuvre pour ses champs, l'éducation de cet enfant est au centre des préoccupations de la société. Cette éducation est premièrement assurée, comme ailleurs, par la famille élargie (ne s'arrêtant pas à la famille nucléaire), où le genre est pris en compte. Les fils apprennent avec les pères et paires et les filles avec les mères. Dans cette éducation traditionnelle, les enfants apprennent à travers les contes et légendes à vivre en société. Le jeu est très présent non seulement pour distraire, mais aussi pour enseigner. C'est ainsi que les filles chantent et discutent lorsqu'elles pilent le riz ou que les jeunes garçons apprennent les rudiments de la chasse, lorsqu'ils accompagnent les parents dans les champs. L'oralité est centrale dans cette éducation. Bien qu'assuré par la communauté entière, Salifou, explique que les enfants sont à certains âges confiés à des personnes ressources pour apprendre un « métier » : forgeron, chasseur, agriculteur, guérisseur, etc. Ces connaissances

se transmettaient principalement dans les lignées familiales. L'auteur résume l'éducation africaine précoloniale dans une logique de « communion de l'homme avec le cosmos, communion avec la terre, communion avec la nature et communion avec d'autres hommes. » (Salifou, 1974, p. 4).

L'éducation coranique était, quant à elle, déjà présente dans certaines régions du pays.

1.2.1. L'école coloniale en Côte d'Ivoire : 1887-1960

La première école coloniale française ouvre ses portes en 1887 à Elima, dans le sud de la Côte d'Ivoire, à l'initiative du Résident Français Arthur Verdier. Cette première école, qui ne compte que 33 élèves, tous des garçons, est transférée trois ans plus tard à Assinie. La seconde est ouverte en 1893 à Grand-Bassam (Moossou), puis à Bettié, Jacqueville et Tabou¹⁹, sous la houlette du gouverneur Binger. Cette initiative locale²⁰ contribue à la formation d'un premier embryon de lettrés, mais ne favorise pas une réelle appropriation et maîtrise de la langue, du fait du manque de contrôle pédagogique des enseignements.

Pour parer à cette situation, l'éducation est confiée aux missionnaires catholiques de « la congrégation des missions africaines de Lyon » à partir de 1895. Le premier texte officiel réglementant l'éducation en Côte d'Ivoire est édité le 12 septembre 1900 entre l'administration coloniale et la congrégation. Selon les archives nationales du Sénégal, citées par Gnaoulé-Oupoh (2000), les articles 2 et 3 stipulent que : « les écoles de la Côte d'Ivoire sont ouvertes aux enfants de 6 ans à 15 ans révolus (...). L'enseignement est partagé en trois cours : élémentaire, moyen et supérieur, obligatoires dans toutes les écoles où se trouve un instituteur européen. » (Gnaoulé-Oupoh, 2000, paragr. 20).

C'est par un cursus entre l'école de campagne, l'école régionale et les écoles fédérales du Sénégal (Dakar alors capitale de l'Afrique Occidentale Française), que s'est construite l'éducation des premiers élèves et étudiants ivoiriens. Il s'agissait d'une formation basique visant à outiller une petite partie de la population ivoirienne pour servir la mission coloniale. Néanmoins, notons le décalage de 10 ans entre le début de l'éducation des garçons et celle des filles. Ce n'est en effet qu'en 1898 que « la Congrégation des Sœurs de Notre-Dame des Apôtres » va débiter l'éducation basique des filles à la couture, au repassage, au tricotage, etc.

En 1923, la victoire des anticléricaux à l'assemblée législative en France va occasionner la récupération des écoles missionnaires par l'administration française qui en fait alors des établissements publics d'enseignement. Cette institutionnalisation de l'éducation (élaboration de programmes, recrutement d'enseignants) et son ouverture à toute la population favorise une augmentation des effectifs, « de 500 jeunes ivoiriens scolarisés en 1903, on passe à 2000

¹⁹ Elima, Assinie, Grand-Bassam (Moossou), Bettié, Jacqueville sont des villes côtières de la Côte d'Ivoire. Elles ont une ouverture maritime ou lagunaire et ont été les premières à accueillir les explorateurs étrangers.

²⁰ « L'école officielle n'était dotée d'aucun programme d'enseignement, d'aucune structure centralisée d'encadrement et de contrôle pédagogiques. Aucun texte officiel, organisant et réglementant l'enseignement dans la toute nouvelle colonie de la Côte d'Ivoire, n'avait encore été promulgué. Il s'agissait de parer au plus pressé : former à la hâte quelques commis qui sachent lire et compter pour les besoins des factoreries et de l'administration coloniale » (Gnaoulé-Oupoh, 2000)

en 1913, à 9500 en 1937 et à 19 000 en 1945, soit de 1% à 5% des effectifs scolarisables » (Crubellier & Desalmand, 1984).

C'est dans ce contexte d'une éducation coloniale comportant son lot d'inégalités²¹ que la Côte d'Ivoire se rapproche peu à peu de l'indépendance. Après la seconde guerre mondiale en 1945, pour récompenser l'effort de guerre, l'administration française consent à octroyer certains droits aux colonies²². Il s'agit du droit de siège à l'Assemblée nationale française et à la citoyenneté.

Félix Houphouët-Boigny, alors député représentant de la Côte D'Ivoire à l'Assemblée nationale, propose la loi d'abolition du travail forcé qui sera adoptée le 11 avril 1946. Sa carrière politique commence en 1944 par son engagement syndical pour la défense des droits des agriculteurs au sein du syndicat agricole africain. En 1946, il fonde le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire, Rassemblement Démocratique Africain (PDCI-RDA), avec une ambition de libération des sociétés africaines du joug colonial.

Marcel Amondji (1984) propose une lecture approfondie des années pré-indépendance et des mouvements anticolonialistes ivoiriens. Il voit en cette évolution de l'homme politique, un concours de circonstances et de stratégies soutenues par certains politiques occidentaux en vue de continuer à dominer le pays. Toujours est-il que le PDCI-RDA, va organiser des revendications qui aboutissent à la loi Cadre en 1956, qui confère aux territoires d'outre-mer des pouvoirs décisionnels, la Côte d'Ivoire devient alors une République. Félix Houphouët-Boigny en est le Premier Ministre en 1959, puis le Président en 1960.

1.2.2. L'indépendance et ses promesses d'une éducation de qualité : 1960-1980

Pour Félix Houphouët-Boigny, l'éducation est le moyen de construire une nation ivoirienne forte. En novembre 1960, la première constitution ivoirienne, en son article premier, fait du Français la langue officielle du pays. Choix déterminant et stratégique, d'autant plus que la Côte d'Ivoire compte une soixantaine d'ethnies. La langue française est choisie pour assurer l'unité nationale, mais surtout pour ancrer la continuité politique et l'ouverture à l'international, comme l'explique Abia Aboa (2008). Joachim Boni, alors ministre de l'Éducation, lance le programme de scolarisation à 100%. Ce programme devait d'une part assurer un renouvellement et une réorganisation pédagogique, et d'autre part sensibiliser les populations à l'importance de l'éducation.

Pour ce faire, il est alors question d'élaborer des contenus de formation adaptés au contexte ivoirien et favorisant, par la même occasion, l'accès au marché international (l'équivalence des diplômes). Ce processus prend également en compte l'africanisation des manuels d'éducation, en français, histoire, géographie, sciences de la vie et de la terre, etc. La France va jouer un rôle déterminant dans la réalisation de cette transition politique et sociale, grâce à

²¹ Inégalités envers les femmes dues aux types de formations auxquelles elles avaient accès et aux contraintes culturelles. Inégalités au niveau de l'accès à l'éducation, car étaient souvent scolarisés les enfants des chefs traditionnels ou les enfants des premiers lettrés. Inégalités dans les contenus des formations car n'était dispensé que, ce que la métropole jugeait nécessaire.

²² Jusqu'alors, la Côte d'Ivoire, faisait partie de l'Afrique Occidentale Française (AOF), considérée comme territoire d'Outre-Mer.

la coopération. L'accord du conseil de l'entente, le 24 avril 1961, est l'aboutissement de plusieurs conférences des ministres de l'éducation d'États africains à Paris entre 1958 et 1961.

Ainsi, la contribution de la France était d'ordre humain, matériel et technique pour la formation des enseignants et la construction des programmes. Le cycle primaire se réalise en 6 années (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2) et le cycle secondaire est organisé en collège et lycée calqué sur le système français. L'enseignement supérieur, jusqu'alors inexistant, est mis en place suivant le modèle français. « D'après la plupart des accords, la principale règle était que l'enseignement supérieur fonctionnerait partout suivant les dispositions législatives et réglementaires du droit français après leur introduction dans le droit local, notamment en ce qui concerne les programmes, la scolarité, les examens et le statut des personnels universitaires, etc. » (Manière, 2010, paragr. 25).

Un centre d'études spécialisées est créé en 1958 à Abidjan pour assurer l'éducation post-bac. Il deviendra en 1959 le centre d'enseignement supérieur d'Abidjan et compte trois grandes écoles en droit, lettres et sciences. Il évolue rapidement pour devenir, en 1964, l'université d'Abidjan, puis en 1977 l'Université Nationale de Côte d'Ivoire. Nous reviendrons plus tard à l'évolution de la formation universitaire en Côte d'Ivoire.

Bénéficiant du soutien de la France, l'État ivoirien, consacre environ 44% de son budget à son éducation et va s'autonomiser rapidement. Le 15 décembre 1960, il devient signataire de la convention sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Les premières années après les indépendances sont marquées par la coopération internationale, il faut attendre la fin des années 60 pour voir émerger les premières lois et réformes régissant l'éducation ivoirienne. La loi-plan 1967-1970, puis 1970-1975 est élaborée pour accentuer l'intégration des réalités économiques ivoiriennes dans l'enseignement. Cette loi-plan ne veut laisser personne sur le chemin : enfants de milieu urbain ou rural, adultes, élèves, déscolarisés, tous sont pris en compte. Au programme se trouve la modernisation de l'agriculture, la promotion du milieu rural, « l'ivoirisation de l'économie ». Rappelons qu'en 1960, la population ivoirienne est estimée à 3,1 millions d'habitants et la culture du café et du cacao est en pleine explosion. C'est ce qu'on a appelé « le miracle ivoirien ». La puissance économique du pays est basée sur une agriculture florissante. Houphouët-Boigny va faire appel aux investisseurs extérieurs et à la main-d'œuvre des pays voisins. C'est le début de l'immigration vers la Côte d'Ivoire, la population passe à 6,7 millions en 1975 puis à 15,4 millions en 1998.

Le programme d'éducation télévisuelle (1971) pour les classes primaires est organisé, avec l'appui technique du secteur de la communication et de l'audio-visuel. Il va entraîner la mise en place de la carte scolaire, pour équilibrer l'accès à l'éducation.

« Le principe adopté est que chaque classe recevra quatre fois vingt minutes de télévision chaque jour, pendant les quatre premières années et deux fois vingt minutes pendant les deux dernières années du cycle de six ans. Ce système, bien qu'intensif, laisse place à l'intervention du maître et à l'activité des élèves ainsi qu'aux loisirs pendant 40 minutes par heure. » (Pauvert, 1971).

Ce projet ambitieux va favoriser le développement de la technologie et la promotion de l'éducation. Toutefois, il sera abandonné dans les années 1980, au début de la crise économique ivoirienne, en raison de son coût très élevé (Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire, 1975).

La loi n° 77-584 du 18 août 1977, portant réforme de l'enseignement, fait mention pour la première fois de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement officiel pour la revalorisation du patrimoine culturel (article 67). De plus, elle « prévoyait des passerelles à tous les niveaux d'éducation, afin d'offrir des chances d'insertion sociale à tous, mais n'a pas connu d'application en raison de son coût estimé prohibitif » (Aboa Abia, 2008).

Le taux de scolarisation en Côte d'Ivoire va littéralement exploser entre 1960 et 1990. On passe du nombre de 1543 établissements (939 écoles publiques et 604 écoles privées) en 1960 à 2252 écoles en 1971, avec une prédominance du secteur public qui compte 1826 écoles. Les effectifs enseignants vont également doubler, passant de 4535 en 1960 à 10010 en 1971. Pour ce qui est, enfin, du nombre d'élèves scolarisés, l'évolution est proportionnelle au nombre d'écoles ouvertes :

« En 1955 - 1960, le nombre des écoliers en Côte d'Ivoire était de 200 046. Au moment du lancement de l'enseignement télévisuel en 1970, il est de 527617, dont 193 711 filles et 333904 garçons. Dix ans plus tard, avec le développement fulgurant et l'expansion de l'enseignement télévisuel, les effectifs des écoliers explosent : (...) en 1980/90, ils sont au nombre de 1 024 585, dont 409 859 filles et 614 726 garçons. (...) » (Ayewa, 2004).

Nous pouvons affirmer, au regard des chiffres, la réussite partielle du projet de scolarisation en Côte d'Ivoire. Cependant, par endroits, les réalités culturelles et sociétales ont ralenti la scolarisation des filles, malgré l'investissement de l'État.

La période 1960-1980 est une période faste pour l'école qui bénéficie environ de la moitié du budget national. L'État-providence a la charge de l'éducation en matière de financement. Cependant, nous ne pouvons occulter les faiblesses du système éducatif quant à la mise en œuvre des projets de loi précités, malgré leurs caractères novateurs. L'éducation va permettre la formation d'une main-d'œuvre ivoirienne de qualité et favoriser son insertion professionnelle.

Elle est, de 1960 à 1980, un réel ascenseur social, un moyen d'accéder à un statut de fonctionnaire et, de ce fait, aux classes moyenne et supérieure. Cette réalité marque l'inconscient collectif ivoirien et va être, plus tard, lorsque l'accès à l'emploi sera plus difficile, une cause de revendications sociales, explique Laurence Proteau (2002) dans une étude sociologique consacrée au rôle de la lutte syndicale dans l'histoire de l'éducation ivoirienne.

1.2.3. La période 1980 -1990 : les changements sociaux, politiques, économiques et leurs impacts sur l'éducation.

Les deux décennies précédentes ont permis de construire un système éducatif ivoirien florissant qui donne accès à un emploi décent. C'est sous ces auspices qu'arrivent les années 1980-1990, qui marquent un autre tournant pour l'économie, la politique et l'éducation ivoirienne.

Il faut savoir qu'en Côte d'Ivoire, depuis 1957, « le pluralisme politique figure au nombre des dispositions légales qui devaient régir la vie nationale » (N'Guessan, 2018). En revanche, l'élan politique « rassembleur » du président Félix Houphouët-Boigny a plutôt dans les faits, favorisé le succès et le règne sans partage pendant 30 ans du parti unique, le PDCI (Parti démocratique de Côte d'Ivoire). Le discours conciliateur de celui qu'on a appelé « le père de

la nation²³ », le succès économique du pays et le réel confort des populations sont des facteurs qui vont occulter de la sphère politique toute concurrence.

Pourtant, le choc pétrolier de 1970 va entraîner des répercussions importantes sur l'économie ivoirienne et, dix ans plus tard, en 1980, la crise économique frappe le pays. Déjà, en 1979, la chute du coût du cacao a un fort impact financier sur le pays ; cette situation ne va pas s'améliorer. La pression des organismes internationaux est forte et l'État met en route un plan de restructuration. La « récession économique », ou encore « la politique de sévérité », impacte toutes les couches de la société. Il s'agit des politiques d'ajustements structurelles (PAS) qui visent à « veiller à la rentabilité micro-économique des investissements ; allouer efficacement les ressources ; transformer les institutions et les incitations, rééquilibrer les structures socio-économiques, etc. » (Jarret & Mahieu, 1991, p. 40).

S'ensuivent des licenciements, le blocage ou la réduction des salaires par endroits, la fin de certains avantages sociaux pour les fonctionnaires de l'État, la diminution des recrutements de la fonction publique, etc. On assiste alors à un début de chômage massif en Côte d'Ivoire. « Si la croissance ivoirienne a permis de limiter le chômage urbain, celui-ci s'affirme néanmoins dès le milieu des années 1970 et progresse régulièrement depuis lors : en 1988, les données du recensement indiquent un taux de chômage national de 5,5 %, mais de 12 % dans l'ensemble des zones urbaines et de 16 % à Abidjan. Par comparaison, les données de l'enquête 1995 sur le niveau de vie des ménages menée par l'INS, mentionnent des taux de chômage de 4 %, 10 % et 15 % respectivement dans l'ensemble de la Côte d'Ivoire, dans les villes du pays et à Abidjan. » (Labazée, 2002, p. 241).

À cela vont s'ajouter les poches de résistance politique, conduites par des syndicats d'enseignants et d'universitaires pour l'instauration du multipartisme. En effet, le partage du pouvoir et une prise de décision concertée par différentes sphères de la société apparaissaient comme une évidence. Ces voix vont recevoir un accueil favorable de la société ivoirienne et le multipartisme est instauré en mai 1990, non sans une lutte syndicale violente. La pauvreté grandissante, l'étiollement de l'image de la « nation famille » entachée par un certain tribalisme²⁴, le chômage, etc., vont soutenir ce projet de construction d'un nouveau visage politique ivoirien. Le Front Populaire Ivoirien (FPI), sous la houlette de Laurent Gbagbo est reconnu officiellement comme parti politique et participe aux élections présidentielles d'octobre 1990. Cette élection démocratique, sacre malgré tout, la victoire de Félix Houphouët-Boigny à 75,39%. L'éducation ivoirienne n'est pas épargnée par ce vent de transformations économiques et sociales. L'alternance est dès lors en gestation, d'autant plus que la situation économique et sociale du pays et des populations est désormais rendue continuellement fragile.

Revenons aux questions d'organisation scolaire.

« Entre 1980 et 1986, plusieurs réformes visent à créer des mécanismes efficaces de réduction de la population du cycle secondaire et de l'enseignement supérieur. La plus draconienne concerne les bacheliers. Jusqu'en 1983, tous les titulaires du baccalauréat étaient « orientés » vers des établissements de l'enseignement supérieur et tous recevaient

²³ Les surnoms de Félix Houphouët-Boigny : « Père de la nation », « Nanan Boigny » « nanan » signifie vieux, papa, en langue Baoulé, « le vieux », etc.

²⁴ Le tribalisme est le fait d'être organisé par tribu. En Côte d'Ivoire, lors des luttes pour l'instauration du multipartisme, les opposants au parti unique, lui reprochaient de favoriser certains groupes « ethniques » et plus particulièrement celui du président au pouvoir (Lanciné, 1977).

des bourses. Ce système est aboli lors de la rentrée 1984 ; cette année-là, 1238 bacheliers sur 3743, (...) ne sont pas « orientés » : ceci signifie pour le plus grand nombre que leurs études s'achèvent, qu'ils le veulent ou non. » (Le Pape & Vidal, 1987, p. 64).

L'explication donnée par l'État est la suivante : « une adaptation inévitable à la crise économique, adaptation conforme aux diagnostics et conseils de la banque mondiale ». (Le Pape & Vidal, 1987) La situation ne s'améliore pas, et en 1989, le prix du cacao chute complètement. Résultats, en 1990, les salaires des fonctionnaires sont réduits de 15 % à 45% selon les secteurs. Le budget alloué à l'éducation, considéré comme non prioritaire pour la relance économique, va diminuer considérablement, soit d'environ 35% (Toh, 2017). Concrètement, il s'agit d'une régression dans la grille salariale, une distinction de 50% entre les anciens et les nouveaux recrutés. Les syndicats se font de plus en plus entendre ; des grèves sont organisées. Au niveau universitaire, les enseignants et administrateurs demandent plus d'autonomie dans la gestion des universités et dans la recherche.

Toutefois, les parents de la classe moyenne vont continuer à scolariser leurs enfants et les inciter à poursuivre les études le plus loin possible. L'école, après une vingtaine d'années de rayonnement, était devenue le symbole de la réussite sociale et le moyen d'accéder à un emploi et à une vie meilleure (Proteau & Vidal, 2002). L'on voit que la confiance qui lui est accordée demeure, peut-être même comme une valeur refuge et le pari le plus atteignable pour les enfants et leurs parents qui continuent à investir dans le projet scolaire comme moyen de préparer l'insertion.

Prêtons attention aux tableaux proposés par Ayewa (2004) qui rend compte de l'évolution chiffrée de l'éducation primaire en Côte d'Ivoire sur la période de 1959 à 2001.

Tableau 1 : Évolution du nombre d'écoles par ordre d'enseignement de 1959/60 à 2001/2002

Année scolaire	Public	Privé	Total
1959-1960	939	604	1543
1970-1971	1826	426	2252
1980-1981	4297	510	4807
1990-1991	6167	598	6765
2000-2001	7651	839	8483

Tableau 2 : Effectifs des enseignants du primaire par genre de 1960 à 2001. (Ayewa, 2004, p. 266)

Année scolaire	Enseignants	Total national	
		Public	Privé
1960-1961	4535	545	5080
1970-1971	10010	1258	11268
1980-1981	22390	4249	26639
1990-1991	31662	7340	39002
2000-2001	35325	9099	44424

Tableau 3 : Évolution des effectifs d'élèves par genre en pourcentage (Ayewa, 2004)

Année scolaire	Filles	Garçons	Total
1998/99	65,9	83,2	74,8
1999/2000	65,1	80,7	73,2
2000/2001	67,2	80,6	74,2
2001/2002	67,3	79,5	73,8

L'objectif du président Félix Houphouët-Boigny en 1960, était d'atteindre la scolarisation à 100% des Ivoiriens. De ce fait, une revalorisation continue du budget consacré à l'éducation entre 1960 et 1980 va permettre de doubler le nombre d'établissements scolaires chaque décennie, de recruter et de former des enseignants. Cependant, nous remarquons, une stagnation de cette évolution et de cette logistique, à partir des années 80, due au contexte que nous avons évoqué précédemment.

« L'évolution considérable du nombre des établissements scolaires et des enseignants a été proportionnelle à l'accroissement du nombre des élèves. En effet, en 1959/60, le nombre des écoliers en Côte d'Ivoire était de 200 046. Au moment du lancement de l'enseignement télévisuel en 1970, il est de 527 617 dont 193 711 filles et 333 904 garçons. Dix ans plus tard, avec le développement fulgurant et l'expansion de l'enseignement télévisuel, les effectifs des écoliers explosent : car en 1980/81, ils sont au nombre de 1 024 585 dont 409 859 filles et 614 726 garçons. En 1990/91, ils sont au nombre de 1 414 863, et en 2000-2001, ils atteignent les 2 046 861 dont 884 561 filles et 1 162 300 garçons. » (Ayewa, 2004).

Dans l'environnement scolaire apparaît un écart entre le nombre d'élèves « frappant aux portes de l'école », et les capacités et conditions d'accueil. L'étude de la période suivante nous permettra de mieux comprendre cette situation.

1.2.4. La période 1990-2000 : privatisation et internationalisation du système éducatif ivoirien

En 1990, l'État se doit d'assurer la continuité éducative et la scolarisation des Ivoiriens. Un programme de valorisation des ressources humaines est mis en place en 1992 par la Banque Africaine de Développement (BAD), pour faciliter la gestion des ressources humaines et le suivi des budgets dans le domaine de la santé et de l'éducation (Banque Africaine de Développement, 1998). Aussi, les familles sont mises à contribution et participent au paiement des inscriptions de leurs enfants. Cette dernière clause va entraîner la baisse des inscriptions avant d'être abandonnée en 1993.

Entre-temps, le président Félix Houphouët-Boigny décède en 1993, et le président Henri Konan Bédié assure l'intérim jusqu'à son élection en 1995. Au niveau économique, on assiste, en 1994, à la dévaluation du franc CFA. Le budget consacré à l'éducation continue de diminuer, alors que la demande est forte et qu'apparaissent de nouvelles situations. Les conditions d'études difficiles (les effectifs de classes pléthoriques, le manque de matériel pédagogique, etc.), auxquelles s'ajoute la corruption²⁵, vont contribuer à dégrader le système. Les conséquences directes de ce rabais de qualité, sont les redoublements, la chute du niveau des élèves, etc., (Lanoue, 2004).

Il s'ensuit des réformes, lois et projets visant à relever le système avec l'aide de certains organismes internationaux et du secteur privé. Sur le plan institutionnel, les cartes scolaires sont réorganisées, les Directions Régionales de l'Éducation Nationales (DREN), qui jusque-là n'existaient que dans quelques villes, sont multipliées. Les DREN disposent d'une autonomie permettant l'organisation des examens et le développement d'initiatives locales pour améliorer les conditions d'enseignement. L'immatriculation des élèves ou l'informatisation des données concernant les élèves des classes de seconde permet bientôt une meilleure gestion des effectifs. Des services autonomes pour la promotion de l'enseignement privé et l'alphabétisation des populations vont voir le jour et devenir très actifs. Tous ces projets sont portés par la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995, qui met en place les principes fondamentaux régissant le service public de l'Enseignement. (LOI n° 95-696, 1995)

Par ailleurs, le secteur privé d'enseignement est soutenu. L'article 5, section 1 donne autorisation à des écoles privées d'assurer l'éducation, sous réserve d'obtenir une autorisation d'ouverture par le ministère de l'Éducation. Certaines écoles privées vont recevoir des subventions de l'État pour l'accueil d'élèves. Cette loi réaffirme le droit à l'éducation et la volonté de l'État d'y veiller. L'Organisation des Nations Unies, la BAD, l'UNICEF, la coopération Française, le PAM (Programme Alimentaire Mondial) ainsi que d'autres organisations internationales vont mener des projets et des actions pour soutenir l'éducation ivoirienne. Il est question de campagnes de sensibilisation pour la scolarisation des filles (dons de fournitures scolaires), pour l'accès à l'éducation pour tous et pour la lutte contre la faim et la pauvreté. Ils viendront en soutien au projet de gratuité de l'école mené par l'État, proposant une aide matérielle pour la construction d'écoles, pour l'ouverture des cantines scolaires et pour le prêt de livres scolaires et de documents pédagogiques.

En 1998, la Côte d'Ivoire ratifie la convention de l'UNESCO, portant sur la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement et met sur pied un plan national de

²⁵ Les recrutements parallèles d'élèves renvoyés de l'école publique (c'est-à-dire que les élèves renvoyés des écoles publiques, sont réintroduit dans les établissements publics moyennant de l'argent), les « couloirs » pour l'achat de diplômes.

développement du secteur éducation/formation, en vue de revaloriser la fonction enseignante (salaires considérablement diminués depuis 1991). Elle vise la promotion de l'éducation, la formation tout au long de la vie, ainsi que l'insertion professionnelle des jeunes par la valorisation des formations agricoles et artisanales et l'implication des femmes. Enfin, pour l'enseignement supérieur, il s'agit d'ouvrir de nouvelles universités et de s'assurer de la qualité des formations et de leur adéquation au milieu socio-professionnel. Ce plan se verra allouer d'importants financements de la Banque Mondiale, de la Banque Africaine de Développement, de la coopération bilatérale française et allemande, et du gouvernement ivoirien (Odonfa, 2003).

En 2001, les salaires des enseignants sont revus à la hausse. En réalité, il s'agissait d'un reclassement des enseignants dans la grille salariale des fonctionnaires. Comme indiqué précédemment, les politiques d'ajustement dans les années 1990 avaient occasionné la baisse des salaires ; les nouveaux recrutés étaient rémunérés à un échelon plus bas que ce qui était prévu initialement et les anciens étaient « déclassés ». Le taux de scolarisation au début des années 2001 est estimé à 59,9 %, marquant une hausse de 5,4% par rapport à l'année 1996 où est enregistré un taux de scolarisation de 54,5%²⁶.

Par rapport à la période précédente (1960-1980), la période 1980-2000 est marquée par la décentralisation et l'internationalisation du système éducatif. C'est une période qui voit naître de nouvelles problématiques de l'éducation qui seront déterminantes pour l'avenir. Cet arrière-plan néolibéral et internationalisé n'est pas nouveau ; il se trouve juste exacerbé par la crise financière ivoirienne. Ceci n'est pas sans rappeler les coopérations au lendemain de la colonisation et cette forte ingérence des organisations internationales, dès 1980, dont les termes des partenariats sont souvent flous (Coussy, 2006).

Watkins (2010), dans une analyse critique du rapport de « synthèse sur l'état de l'Éducation pour tous en Afrique » écrit : « Le Pôle de Dakar²⁷ mène depuis 2001 une existence discrète mais efficace au service d'une certaine vision de la coopération et du développement. C'est surtout à l'ombre de la coopération française que s'y activent une douzaine de spécialistes, tous économistes de formation. » L'auteur déplore des rapports trop quantitatifs qui ne disent pas vraiment la complexité des terrains, et dont les conclusions sont souvent contradictoires. Aussi mentionne-t-il les « partis pris idéologiques » et les tentatives de dédouanement des acteurs internationaux.

Un premier élément révélé par ce rapport est que l'éducation pour tous en Afrique subsaharienne est axée sur l'éducation primaire et l'alphabétisation, elle ne prend pas en compte l'enseignement secondaire et universitaire. Le motif de ce choix est le fait que l'éducation, au-delà des fondamentaux (cycle primaire), s'inscrit dans un projet de vie personnel. Ces fondamentaux, selon ces acteurs, suffisent à engranger un développement économique et sociétal. « Il ne s'agit plus d'un double projet de transformation sociale et d'émancipation des hommes et des femmes par l'exercice de leurs droits, mais de la simple adaptation des individus aux perspectives de « bénéfiques » économiques escomptés. » (2010, paragr. 6). Deuxièmement, ces choix stratégiques cachent, selon le rapport, une insuffisance des financements et une incapacité des États africains à respecter leur part d'engagements.

²⁶ (Atlas mondial de données, s. d.)

²⁷ Le Pôle de Dakar est une unité du Bureau régional pour l'éducation de l'UNESCO (Breda). C'est un institut spécialisé des Nations Unies mandaté pour renforcer les capacités des états membres à planifier et gérer leurs systèmes éducatifs. Il a été créé en 2001 et est constitué d'une équipe d'experts pluridisciplinaires. (IIPE-UNESCO Dakar, s. d.)

L'inefficacité de certains domaines (l'éducation non formelle) à produire les effets escomptés est le motif avancé pour expliquer leur abandon ou leur faible financement. Enfin, le rapport met en exergue les difficultés et la complexité des enjeux éducatifs sans en préciser les causes profondes. Cette réalité fait émerger la « précarité » de la relation partenariale, une absence de vrai dialogue entre les différents acteurs. L'éducation secondaire et universitaire est confiée au financement des parents et un appel est fait aux institutions de repenser leurs formations pour répondre aux besoins du marché. Ce sont là des réalités que Tanguy (2016) et Aghulon (2007) fustigent en questionnant les missions de l'éducation, face aux injonctions économiques d'autonomisation. C'est dans cet arrière-plan socio-économique et politique qu'arrivent les années 2000.

1.2.5. Le flou des années 2000-2010

Au niveau politique, les élections de 1999/2000 ne font pas l'unanimité. Le 24 décembre 1999, le pays connaît son premier putsch conduit par le Général Robert Guei qui conduit à la destitution du président Henri Konan Bédié. Les tensions politiques, ajoutées à celles économiques, atteignent leur paroxysme. Depuis 1994, « les réformes internes, fondées sur les principes de l'autochtonie (loi foncière de 1998), de l'ivoirisation des postes et de « l'ivoirité » (code de nationalité), ont instrumentalisé les clivages ethno-linguistiques. Les tensions sociales se manifestent à travers un prisme ethnique attisé par les factions politiques ; elles utilisent un registre religieux et ont conduit à des conflits violents. »(Hugon, 2003). Cette réforme d'ivoirité, dans un pays qui accueille depuis les années 1960 une forte population étrangère, va créer des mécontentements. Le référendum du 23 juillet 2000 reconnaît comme candidats à la présidence des Ivoiriens exclusivement nés de parents ivoiriens. C'est dans cette aura de révolte que Laurent Gbagbo accède au pouvoir fin 2000. Le pays ne retrouvera pas l'accalmie, ce qui plonge la population dans une guerre civile dans la nuit du 17 au 18 septembre 2002, en pleine rentrée scolaire.

Cette crise va causer de nombreuses pertes en vies humaines, matérielles et l'exode des populations des zones assiégées du Nord, de l'ouest et du centre du pays vers le Sud. Les mesures de l'État pour la continuité éducative dans cette période de crise vont dans le sens de la validation de l'année en cours. Ainsi, des rentrées scolaires sont organisées exceptionnellement en janvier et au cours de l'année 2003 pour permettre aux « déplacés de guerre » de ne pas rater l'année. Les accords de Linas-Marcoussis du 23 janvier 2003 demandent aux belligérants la restauration de l'éducation et de la santé. Le retour à la normale des salaires du corps enseignant, entamé en 2001, est bien effectif en 2003. Le financement international de l'éducation pendant cette période s'élève à 2 milliards de Francs CFA et il sera ajouté à la dette de l'État déjà surendetté (Lanoue, 2003). Cette crise signe également la régression de l'éducation, puisque la destruction des établissements dans les zones de guerre invalide beaucoup d'actions menées jusque-là. Sur le plan psychologique, les enseignants eux-mêmes sous le choc, se retrouvent en face d'enfants en proie à la violence et à la pauvreté. À la fin de la guerre civile « socio-politique », le 7 mars 2007, l'éducation ivoirienne survit tant bien que mal. La reconstruction du pays se fait lentement, l'insécurité ne facilitant pas le retour des investisseurs. « Le financement de l'éducation a souffert des mauvaises performances de l'économie ivoirienne et de la réduction des dépenses imposée par l'ajustement structurel du début des années 90. La part des dépenses courantes d'éducation a chuté, passant de 7.4 % du produit intérieur brut (PIB) en 1990 à 3.9 % en 1995, niveau auquel elles se sont stabilisées jusqu'en 2007. Ce niveau reste toutefois plus élevé que la

moyenne régionale qui s'établissait à 3.3 % (MENET, 2011). Sur la même période, les effectifs scolaires ont augmenté en raison de la forte croissance démographique, ce qui s'est traduit par une baisse des dépenses par étudiant. Entre 1998 et 2006, les indices de couverture scolaire sont restés stables. Les taux bruts de scolarisation ont connu une hausse limitée, passant de 2.4 % à 3.1 % dans le préscolaire, de 71.7 % à 74.3 % dans le primaire, de 29.6 % à 32.4 % dans le 1^{er} cycle du secondaire et de 13.3 % à 15.8 % dans le 2^d cycle du secondaire. Pourtant, la forte croissance démographique a engendré une hausse importante des effectifs. Cela a abouti à une baisse des dépenses par étudiant et à une dégradation des conditions d'éducation. » (OCDE, 2016)

La stabilisation du budget consacré à l'éducation et l'investissement international permettent néanmoins une reconstruction progressive des infrastructures scolaires. En fin 2010, une crise post-électorale, met le pays à l'arrêt partiel pendant sept mois. La ville d'Abidjan est le théâtre de violences. Les établissements situés à l'intérieur du pays sont épargnés par la crise et continuent de fonctionner. Le calme revient en avril 2011 quand le président Alassane Ouattara, succède à Laurent Gbagbo. Le pouvoir en place, avec le slogan de « départ nouveau » et les promesses d'une émergence économique en 2020, va s'inscrire dans une logique de redynamisation de l'éducation avec le soutien des organismes internationaux (Triplet, 2015). La loi N° 2015-635 du 17 septembre 2015, portant modification de la loi n°95-696 du 7 septembre 1995, instaure l'obligation de l'école de 6 à 16 ans. Il s'agit d'une réactualisation de la volonté de l'État pour la scolarisation des populations.

Toutefois, les enjeux de l'éducation ivoirienne sont énormes. Il s'agit, entre autres, de l'expansion des écoles privées non autorisées par l'État, la qualité de la formation liée aux conditions d'études, le manque d'infrastructures, l'éducation des filles, le faible taux d'achèvement des études et la difficulté de la transition professionnelle, etc.

La question de l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur est au centre de notre réflexion, nous lui accorderons plus de temps dans les pages suivantes.

L'histoire en témoigne, les gouvernements qui se sont succédé à la tête de la Côte d'Ivoire ont toujours accordé une place importante à l'éducation. Les événements politiques et les phases de déstabilisation et les réalités socio-économiques n'ont pourtant pas facilité l'accomplissement de la vision du premier président ivoirien, « la scolarisation à 100% ».

Comme présenté précédemment, cette immixtion des organisations internationales et des organisations non gouvernementales est par ailleurs porteuse de dimension politique et idéologique. S'interrogeant sur les impacts de cette internationalisation sur le système éducatif ivoirien, Triplet (2015) fait ressortir les stratégies politiques étatiques et la perception de l'aide internationale par les différents acteurs. Entre une perception paternaliste (donner, ne pas apprendre aux acteurs à faire par eux-mêmes) et le soutien financier rapide, les discours sont divers. À ce propos en Côte d'Ivoire, un « Directeur de la planification, de l'évaluation et des statistiques – DPES –, Abidjan » mentionne que « du point de vue des autorités publiques, l'aide internationale s'est substituée à l'État lors de la crise et l'on voit ici se dessiner la position des autorités ivoiriennes, qui ne peuvent de fait émettre de critiques sur l'aide internationale que celles-ci portent sur ses modalités d'octroi, sur les objectifs ou sur les contraintes imposées, sous peine de se voir privées de subventions indispensables » (Triplet, 2015, paragr. 20). Ainsi, cet assujettissement à l'aide financière internationale fausse les dynamiques partenariales. Les acteurs locaux sont conscients des enjeux de cette internationalisation, certains d'entre eux proposent d'autres formes de fonctionnement. « Je crois que ce qui serait mieux, c'est de nous apprendre à pêcher et pas nous donner du poisson.

L'aide doit nous permettre de devenir autonomes et ne pas être toujours dépendants de l'Occident et des bailleurs de fonds. » (Triplet, 2015, paragr. 23). Toujours est-il que certaines prises d'initiatives locales s'épuisent sur la durée, vu le manque de financement et/ou le sous-développement de la recherche scientifique. C'est surtout l'absence d'un cadre de réflexion à long terme sur les finalités de ces financements internationaux qui est à questionner.

Ce panorama sociohistorique de l'éducation ivoirienne, permet de mieux comprendre la situation de l'enseignement supérieur ivoirien que nous présenterons dans la partie suivante. L'éducation pré-coloniale avec ses valeurs et principes a laissé place à l'école coloniale qui, pendant plusieurs décennies, a inculqué sa vision du monde dans une logique de domination. Les indépendances concédées sont venues insuffler des dynamiques de changement avec leurs lots de loi et réformes qui, comme nous avons pu le constater, n'ont pas tenu sur la durée. Les crises économiques, politiques, les soulèvements sociaux, les ingérences internationales, les mauvaises gestions internes, etc., n'ont cessé de mettre à l'épreuve ce système éducatif et ses ressortissants. Ces derniers, diplômés sans emploi, par leur statut, interrogent l'efficacité du système et des politiques.

1.3. L'enseignement supérieur universitaire en Côte d'Ivoire

« En 2006-2007, la Côte d'Ivoire comptait 42 établissements publics, dont 03 universités, 02 Unités Régionales d'Enseignement Supérieur (URES), 03 grandes écoles, 33 établissements de formation spécialisés et 143 établissements privés dont 17 universités et 126 grandes écoles, avec 75% de l'ensemble de ces établissements concentrés dans le District d'Abidjan. Dans la même période, l'effectif des étudiants était estimé à 156 772, soit 775 étudiants pour 100.000 habitants répartis comme suit :

- 141 149 étudiants inscrits dans les établissements sous tutelle du MESRS, soit 90% de l'ensemble des étudiants
- 15 623 étudiants dans des établissements hors MESRS, soit les 10% restants. » (MESRSCI, 2008)

En 2019, le nombre d'étudiants de l'enseignement supérieur ivoirien est estimé à 249 420, dont 45 % sont issus du privé, sur une population de 25, 72 millions en 2019. (GOUV-CI MESRS, 2021), soit 10% (environ) de la population ivoirienne.

La naissance et l'évolution de l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire sont en phase avec l'histoire de l'éducation ivoirienne présentée plus haut.

L'enseignement supérieur universitaire Ivoirien débute avec la loi du 23 juin 1956, qui autorise la création d'un centre d'études spécialisées. En 1959, il devient le centre d'enseignement supérieur d'Abidjan et compte trois grandes écoles en Droit, Lettres et Sciences. Avant l'indépendance, les formations post-primaires comptaient des collèges, lycées et établissements agricoles qui se chargeaient de la formation générale et spécialisée des Ivoiriens. Ces formations permettaient à ses ressortissants une intégration professionnelle. (Clignet & Foster, 1966).

Le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) a la charge de l'enseignement universitaire public, privé et des grandes écoles depuis juin 1971.

En 1960, avec l'indépendance, le gouvernement ivoirien négocie la création de son système supérieur avec la coopération française. Ainsi, par le décret n°64-42 du 09 janvier 1964, le

centre d'études devient officiellement l'université d'Abidjan. En 1977, elle est rebaptisée Université Nationale de Côte d'Ivoire et voit s'ajouter à ses champs de formations les facultés de Médecine, de Pharmacie, de Sciences techniques et de Sciences économiques (Site Officiel de l'Université Félix Houphouët-Boigny, s. d.).

Construite à l'origine pour accueillir environ 7000 étudiants dans le quartier de Cocody à Abidjan, elle accueille en 1992 25 000 étudiants, nous apprend le rapport de l'ambassade de France en Côte d'Ivoire (2013). Cette évolution rapide correspond à la période faste de l'éducation en Côte d'Ivoire, avec l'école comme ascenseur social. Le statut d'étudiant dans la période 1960-1980 bénéficiait d'une bonne presse, liée aux avantages sociaux que sont : une formation de qualité, une bourse, un logement étudiant et un emploi à la clé.

Le tournant 1980/90 et son lot de revendications va transformer le paysage universitaire et faire ressortir les difficultés du système. L'université d'Abidjan ne peut plus endiguer le flot d'étudiants à elle seule et répondre aux besoins de formation. En 1992, cette université est organisée en trois centres universitaires. Il s'agit des centres universitaires de Cocody et Abobo-Adjamé à Abidjan et du centre universitaire de Bouaké.

Par le décret 95-975 du 20 décembre 1995, ces centres deviendront des Universités autonomes et passeront en 1996 (décret 96-611 du 09 août 1996) du fonctionnement facultaire aux Unités de Formation et de Recherche (UFR). À ces centres sont rattachées, dès 1996, des Unités Régionales d'Enseignement Supérieur (URES), l'URES de Daloa pour l'université d'Abobo Adjamé et l'URES de Korhogo pour l'université de Bouaké. Ces universités comptent des instituts et écoles spécialisées.

La Côte d'Ivoire compte quatre grandes écoles publiques. L'ENSEA (École Nationale Supérieure de Statistique et d'Économie Appliquée) et INP-HB (Institut National Polytechnique Houphouët-Boigny) sont des écoles professionnelles chargées des formations d'ingénieurs et de techniciens. L'ENS (École Normale Supérieure) et L'IPNETP (Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel) forment les professionnels de l'Enseignement secondaire général et technique.

L'ouverture de l'éducation au privé en 1995 voit naître des universités et grandes écoles privées. On dénombre, en 2011, 18 universités et 126 grandes écoles privées (Banque mondiale, 2011). Ces établissements proposent des formations variées en Informatique, Maintenance Technique, Formations Industrielles, Gestion, Comptabilité, Administration, Secrétariat, Communication, Management, etc. Les premières universités privées sont ouvertes dans les années 1998, et vont connaître un réel développement en 2005-2007, période qui correspond à la reconstruction de la Côte d'Ivoire au sortir de la crise socio-politique. 80% de ces écoles sont situées à Abidjan et les plus techniques sont sous la tutelle du ministère de l'enseignement technique.

Pour revenir à la formation universitaire publique, chacune des universités va développer en plus des formations de base, des filières liées aux réalités territoriales, en vue de favoriser leur développement.

De 1996 à 2007, les effectifs de l'enseignement supérieur, tous domaines et établissements confondus, passent de 87 873 étudiants à 156 772 étudiants. « Ainsi, 89.3 % des étudiants sont scolarisés dans des établissements sous tutelle du MESRS. La majorité des étudiants (48 %) sont scolarisés dans les universités publiques » (Banque mondiale, 2011, p. 21).

Notons, entre temps, la période charnière de 2002-2004 avec la guerre civile, qui a occasionné la fermeture de l'Université de Bouaké (zone assiégée) dont les étudiants sont transférés à Abidjan pour assurer la continuité ou l'adaptation de leur formation, dans des conditions parfois compliquées. La Crise post-électorale de 2011 va engendrer, elle aussi, la fermeture de l'Université de Cocody (Abidjan) en avril 2011. Elle sera rouverte, 18 mois plus tard, en septembre 2012, rebaptisée Université Félix Houphouët-Boigny. Quant aux universités de Bouaké et Abobo-Adjamé, elles deviennent Université Alassane Ouattara et Nangui Abrogoua²⁸. Sous les noms d'universités Peleforo GON COULIBALY et Jean-Lorougnon-Guédé, les URES de Korhogo et de Daloa deviennent à leur tour des universités autonomes en 2012. L'université de Man est créée en 2015 et assure la formation en mines et sciences des matériaux.

Ce résumé de l'histoire de l'enseignement supérieur est à lire au regard des situations présentées précédemment. Le système universitaire a connu trois grandes réformes entraînant des modifications qui s'assimilent à celles connues aux mêmes périodes par les universités françaises et européennes : le système d'enseignement classique de 1963 à 1981, le système d'enseignement par unités de valeurs de 1981 à 2011 et le système Licence Master Doctorat en 2012 (voir schéma ci-dessous).

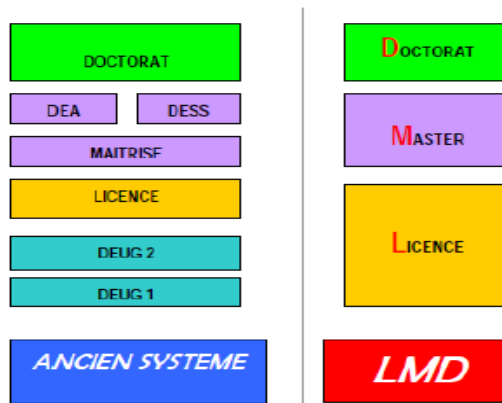


Figure 1 : évolution de la structuration de l'enseignement en Côte d'Ivoire.

Dans l'ancien système, Le DEUG (Diplôme d'Étude Universitaire Général) s'obtient en 2 ans ; la Licence en 1 an, la Maîtrise également. Le DESS (Diplôme d'Étude Supérieur Spécialisé) ou le DEA (Diplôme d'Études d'Approfondies) s'obtiennent en 1 an, puis vient le doctorat qui se réalise en 3 ou 4 ans, en lien avec les projets de coopération avec la France qui ont permis la construction de son système universitaire. En 2012, le système LMD est adopté et suit le schéma 3 ans -2 ans -3ans (ou 4) (Mian, 2012).

Les universités ont pour mission générale d'assurer :

- la formation initiale et la formation continue dans les domaines scientifique, culturel et professionnel ;
- la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation des résultats ;
- l'appui aux activités de développement ;

²⁸ Les Universités ivoiriennes publiques portent des noms d'éminents hommes politiques et chefs traditionnels qui ont marqué l'histoire du pays ou des régions dans lesquelles elles sont basées.

- la diffusion des connaissances et de la culture de l'information scientifique et technologique ;
- la coopération internationale en matière d'enseignement et de recherche.

(Ministère des Affaires étrangères, Ambassade de France en Côte d'Ivoire, 2013).

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique spécifie les missions de chaque université par décret. Le décret N°2015-775 du 9 décembre 2015 porte création, attributions, organisation et fonctionnement d'un établissement public administratif, dénommé université virtuelle de Côte d'Ivoire en abrégé UVCI. Ce texte spécifie le cadre institutionnel et pédagogique du fonctionnement de l'université.

La Côte d'Ivoire est membre du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) créé en 1968 et qui compte 19 pays membres. Il est, en quelque sorte, l'équivalent du Conseil National des Universités (CNU) français. Ce conseil a pour mission de promouvoir et de favoriser la solidarité et la coopération culturelle et scientifique entre les états membres. Il permet de diffuser les recherches scientifiques, d'organiser des projets de recherche et de contribuer à l'application des conventions. Il est constitué d'une instance politique qui est le conseil des ministres, d'une instance académique et scientifique et d'un comité éthique et de déontologie (CAMES, s. d.).

Le CAMES réalise régulièrement l'évaluation des systèmes éducatifs des pays membres. Ces évaluations du type auto-évaluation et évaluation par les pairs prennent en compte les stratégies de gouvernance, la recherche et la formation, la réussite des étudiants, le pilotage et la gestion. Le CAMES fait appel à des structures d'évaluation comme l'Autorité Nationale de l'Assurance Qualité de l'enseignement supérieur du Sénégal (ANAQ-Sup), reconnu pour son expérience dans le domaine (M. Martin, 2014).

En 2007, à la suite de la conférence des ministres de l'Union Africaine en partenariat avec l'Union Européenne, le mécanisme africain d'évaluation de la qualité (*African Quality Rating Mechanism and Accreditation (AQRM)*) a vu le jour avec un modèle d'évaluation interne et externe. La Côte d'Ivoire, fait également partie du Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) créé en 2005 et qui compte sept autres pays de l'Afrique de l'Ouest. Il a pour objectif de favoriser l'amélioration et la modernisation de l'offre universitaire pour une meilleure insertion professionnelle des étudiants. Il a été créé pour faciliter la mise en place du système LMD en Afrique de l'Ouest.

Tout comme la formation générale primaire et secondaire, l'enseignement supérieur fait face à des enjeux sociétaux énormes que nous abordons ci-dessous.

1.3.1. Les enjeux de l'enseignement supérieur ivoirien

L'enseignement supérieur ivoirien, tout comme l'enseignement primaire et secondaire est calqué sur le modèle français.

Jusque dans les années 1980, cet enseignement universitaire a permis l'émergence d'une élite ivoirienne. Comme nous avons pu l'identifier tout au long de notre propos, le fonctionnement des institutions éducatives et formatives est intimement lié aux contextes socio-économiques.

L'université ivoirienne a pris un virage décisif dans les années 1990, lorsque les universitaires et les étudiants ont endossé les rôles de porteurs de la lutte politique et sociale. Le Mouvement

des étudiants et élèves de Côte d'Ivoire (MEECI), créé en 1968 et soutenu par le parti unique (PDCI-RDA) sera dissout et remplacé en 1990 par la FESCI (Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire). La FESCI, ayant le soutien de ceux qu'on pourrait appeler les partis opposants de gauche, tous dirigés par des professeurs (le parti ivoirien des travailleurs, l'Union des sociaux-démocrates, le parti socialiste ivoirien, le front populaire ivoirien), va se lancer dans des revendications sociales. Dans le contexte économique des années 1990, ce patriotisme exacerbé de la jeunesse aura pour conséquence la dégradation du climat universitaire. Konaté (2003, paragr. 8) pouvait dire qu'« en ces temps d'enthousiasme démocratique, il arrive qu'au cours d'une même journée l'activisme d'un enseignant ou d'un étudiant le conduise tour à tour à une réunion syndicale du SYNARES (Syndicat National de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) ou de la FESCI, à une réunion de la LIDHO (Ligue Ivoirienne de Défense des Droits de l'Homme), pour terminer par une réunion dans l'un des quatre partis cités plus haut, où il retrouve les mêmes camarades. ».

Les campus (amphis, classes, résidences) deviennent les lieux de réunions, de débats politiques, de grèves, de marches souvent suivies de représailles par les forces de l'ordre. Les conséquences directes vont être les arrêts de cours, l'installation de la violence et la baisse de la qualité de l'enseignement. À côté de cela, les effectifs d'étudiants ont continué d'augmenter alors que les infrastructures sont insuffisantes et se dégradent, faute de plan d'entretien. Naturellement, à cela s'ajoute l'insuffisance d'enseignants puisque ces derniers ne peuvent pas être recrutés en raison de la politique de diminution des dépenses de l'état (politique structurelle).

D'autre part, le processus de démocratisation du secteur public, favorise l'émergence et le développement des universités privées qui jouent la carte de sauveur de l'enseignement supérieur. Elles se positionnent comme l'alternative idéale aux universités publiques en crise. Cependant, au-delà des autorisations d'ouverture reçues par l'État, certaines universités échappent aux processus de suivi de conformité des programmes et de fonctionnement (recrutement des enseignants, méthodes et pratiques) (Éyébiyi, 2011a).

La crise politique ivoirienne de 2002, ayant de multiples conséquences énoncées un peu plus haut, remettra en question ces inégalités.

Pendant ce temps, en 1998, en Europe, le processus de Bologne communément appelé en Afrique subsaharienne « la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) », est en cours de réflexion. Le processus de Bologne vise à réformer l'enseignement supérieur des pays signataires pour le rendre plus performant et attractif. Réunis à la Sorbonne en 1998, les ministres de l'enseignement supérieur français, italien, allemand et britannique avaient amorcé des réflexions sous le format de concertations pour faire face à des problèmes des systèmes éducatifs de leurs pays. En 1999, 25 autres pays (d'Europe) rejoignent le projet pour construire un enseignement supérieur européen de qualité. Le processus de Bologne propose un alignement de l'architecture universitaire en trois cycle (licence, master, doctorat) pour faciliter les échanges interuniversitaires (Erasmus). En 2005, les échanges entre les 45 pays signataires aboutissent à une entente sur la durée des études et le nombre de crédits ECTS (European Credit Transfer System).

Tableau 4 : architecture universitaire européenne en trois cycle (2005)

Cycle	Nombre d'années	ECTS (une année = 60 ECTS)
Court	2	120
1 ^{er} cycle	3 ou 4	180 ou 240
2 ^e cycle	1, 1 ½ ou 2	60, 90 ou 120
3 ^e cycle	Non précisé	Non précisé

Ces propositions constituent une base sur laquelle les signataires devront réformer leurs enseignements universitaires. La mise en place s'est effectuée progressivement entre 2002 et 2010 en Europe et une analyse approfondie des pratiques fait ressortir plusieurs ramifications du système LMD encore appelé BA-MA (Baccalauréat- master), 3-5-8. « Le guide de l'utilisateur des ECTS conçu par la Commission européenne annonce que 60 ECTS correspondent à une charge de travail de 1500 à 1800 heures. Un ECTS vaut donc entre 25 et 30 heures de travail de l'étudiant : en Allemagne, en Belgique francophone et en Hongrie, un ECTS vaut 30 heures, en Finlande 27, aux Pays-Bas 28, au Royaume-Uni entre 20 et 30. » (Charlier & Croché, 2012, paragr. 19).

Dans les années 2000, les organisations internationales, à savoir l'UNESCO, la Banque Mondiale et la Commission Européenne vont promouvoir le processus de Bologne comme un modèle de référence. Ainsi, en 2005, le processus de Bologne s'externalise de l'Europe vers les pays du Sud ; notons qu'il avait été déjà adopté avec des adaptations par l'Australie en 2001.

Les pays d'Afrique subsaharienne, jusque-là absents des discussions, vont s'intéresser au système LMD dans un élan d'alignement aux critères internationaux. Mian (2012), en conclusion d'une de ses présentations portant sur la réforme du LMD dans l'enseignement supérieur ivoirien, utilisait ce triptyque: « La mondialisation économique (le libéralisme économique) ; la mondialisation politique (la démocratisation) ; la mondialisation académique (le système LMD). » pour expliquer les phénomènes d'internationalisation. En effet, le transfert du système LMD en Afrique suit un schéma particulier, nous expliquent Charlier et Croché (2012), dans la mesure où il ne laisse aucun moyen de flexibilité. Bien que le processus Bologne ait été promu par les organisations internationales par le biais de financements alléchants (Erasmus Monde, Nyerere/Erasmus, aide financière pour soutenir les universités etc.), il est étonnant de constater que les instances de gouvernance aient adopté uniquement les modalités françaises d'application du système. Charlier et Croché attirent l'attention sur les contradictions qui apparaissent dans le *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*, (Association des Universités Africaines, 2008) co-signé par le REESAO et l'association des universités Africaines. Le système LMD y est décrit comme le moyen pour les universités africaines de garder le lien avec l'international. Ses objectifs sont d'harmoniser les formations dans l'espace CAMES et de faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants et l'internationalisation des diplômes.

Le guide reprend en intégralité le rapport du processus de Bologne de 1998. Parmi les contradictions que font ressortir les auteurs apparaît le fait que le LMD africain fixe, de manière définitive, le nombre de crédits à valider par niveau (180 en licence, 120 en master et 180 en doctorat), ce qui est plus flexible en Europe. En revanche, « un crédit vaut de 25 à 30 heures de travail étudiant en Europe, de 20 à 25 en Afrique. Aux valeurs extrêmes, l'étudiant européen doit travailler 5400 heures pour maîtriser les compétences sanctionnées par son diplôme de premier cycle, alors que son homologue africain ne doit travailler que 3600 heures pour y arriver. La différence entre les deux est de 1800 heures, soit l'équivalent d'une année de travail d'un étudiant européen. Cet écart apparaît évidemment inacceptable. La seconde raison qui interdira les reconnaissances automatiques est la trop grande générosité du système des compensations, qui peut permettre à un étudiant de réussir une année sans avoir obtenu des notes honorables dans les disciplines centrales de sa filière d'études. » (Charlier & Croché, 2012, paragr. 26).

Revenons au contexte ivoirien, la crise sociopolitique de 2002 a grandement affecté le système éducatif. L'université de Bouaké et l'URES Korhogo ont été délocalisées de 2002 à 2007 puisque situées dans les zones de conflits. Certains étudiants ont été transférés dans les universités de la ville d'Abidjan déjà en surcharge, alors que d'autres ont abandonné les études. En 2009, les pourparlers pour le passage au système LMD sont amorcés et trouvent leur aboutissement par le Décret n° 2009-164 du 30-04-2009 portant sur l'architecture en 3 grades : Licence (3 ans), Master (5 ans) et Doctorat (8 ans). Lors de la crise post-électorale de 2010, les universités publiques sont à nouveau fermées sur toute l'étendue du territoire. Elles étaient en état de dégradation avancé dû au vieillissement des infrastructures, mais également en raison des pillages et vandalismes lors des crises. Les universités ivoiriennes ont donc été fermées pendant deux ans pour reconstruction et aménagement. Elles vont réouvrir à la rentrée 2012-2013 avec un passage effectif au système LMD. Jusqu'en 2015 - 2016, des maîtrises seront délivrées à des étudiants ayant débuté leurs études universitaires avant 2012. Outre le « calcul rationnel des États pour assurer la reconnaissance des programmes et diplômes délivrés en Afrique de l'ouest », (Éyébiyi, 2011a, paragr. 7) qu'implique ce passage au LMD ?

Dans le fond, le système LMD exige des enseignants des évaluations différentes, la mise en place de projets pédagogiques et l'utilisation de nouvelles technologies. Aux étudiants ; il est demandé d'être proactif et de maîtriser l'outil informatique. Au niveau de la gestion des structures, il faut favoriser la recherche (mettre des financements à disposition, créer des laboratoires et écoles doctorales), réaliser un suivi adéquat des acteurs et permettre l'insertion des étudiants (Mian, 2012).

Cinq années après le passage au LMD, N'doly (2018a) interroge, par le biais d'une étude de cas à l'université Félix Houphouët Boigny, des acteurs du monde universitaire ivoirien (enseignants, étudiants, responsables de syndicats étudiants et enseignants) sur leurs vécus de l'intérieur de la mise en œuvre de la réforme. Certains enseignants ont vécu ce passage au LMD comme une injonction car elle émanait des bailleurs de fonds du système éducatif. Le système des unités de valeur souffrait déjà d'une inadéquation (chevauchement des années, exemple faire le DEUG 1 en 2 ans, redoublements excessifs). Mais, avec le LMD, c'est également l'augmentation des frais de scolarité dont 70% sont pris en charge par le gouvernement on passe donc de 6 000 et 12 000 Fr CFA à 30 000 et 90 000²⁹ Fr CFA. Cette

²⁹ 6 000 Fr CF équivaut à environ 9,15 euros ; 9 000 Fr CFA environ 14 euros ; 30 000 Fr CFA environ 45,70 euros ; 90 000 Fr CFA environ 137,09 euros.

augmentation, qui selon les autorités, permettrait d'amortir certaines dépenses et d'assurer l'entretien des universités, est un poids financier pour certains ménages. Au niveau pédagogique, les nouvelles maquettes doivent proposer plus de cours et de spécialités alors qu'il y a moins d'enseignants. Enfin, le matériel pédagogique numérique indispensable pour le travail personnel des étudiants n'est pas disponible pour tous. Les dons d'ordinateurs, lors des premières années suivant l'ouverture de l'université, ne permettront pas de résoudre le problème de l'accès à internet. Le système LMD, tel qu'appliqué, ne permet pas aux diplômés de s'insérer aisément sur le marché de l'emploi, les formations étant trop théoriques et souvent hors contexte. En novembre 2021, des « docteurs-chômeurs » ont organisé des marches pour manifester leur mécontentement de « non recrutés ». Ils évoquent les besoins criants d'enseignants au sein des universités. Estimés à environ 3000 docteurs, ils sont majoritairement issus des sciences humaines et sociales. L'État prévoit de recruter environ 660 docteurs et de prendre des mesures de rationalisation de l'accès au master et au doctorat. L'instauration d'examens d'accès au master et doctorat ainsi qu'une étude de dossier, suivis d'un examen écrit puis d'un examen oral pour être recruté³⁰ en tant qu'enseignant, sont alors en cours de réflexion (Atangana, 2022).

Il ressort de toutes ces réalités que le système universitaire ivoirien a beaucoup de chemin à parcourir pour garantir aux étudiants une éducation de qualité qui soit en adéquation avec les contextes.

Les éléments à prendre en compte sont divers et variés, il s'agit de : l'insuffisance ou l'absence d'infrastructures adaptées³¹, l'adaptation des enseignements, le faible taux de représentation du public féminin dans les universités, l'abandon des études, le coût de la formation, l'inadéquation des formations au marché de l'emploi, etc.

1.3.2. L'Université Peleforo GON COULIBALY (UPGC) de Korhogo

Korhogo, chef-lieu du district des Savanes et de la région du Poro, est la quatrième plus grande ville de Côte d'Ivoire, située à 635 Km d'Abidjan.

D'une superficie de 12.500 km², soit 3,9% du territoire national, la ville compte une population de 449 926 habitants en 2021. La principale source de revenus locale est l'agriculture avec la culture de l'anacarde, du coton, du riz, de la mangue, de l'arachide, et du maïs favorisée par le climat chaud et sec mais drainé par le bassin versant du fleuve Bandama. La ville est dotée d'une flore de savane arborée et compte de nombreux fromagers, Baobab et Karité. Le beurre de karité est recherché pour les produits cosmétiques. L'élevage et l'artisanat (forge, tissage de pagnes...) tiennent également une place importante dans son économie. Le sous-sol aurifère est exploité et l'or constitue donc une richesse pour ce territoire. Korhogo connaît une réelle évolution économique depuis 2012, avec le retour de la gendarmerie nationale qui assure la sécurité. On y observe de nouvelles constructions et le développement du tourisme autour des richesses du terroir (Fondation ATEF Omaïs, 2017).

L'Université Peleforo GON COULIBALY (UPGC), ancienne URES de Korhogo, devient une Université autonome en 2012 par le décret n° 2012-985 du 10 octobre 2012. À son ouverture

³⁰ Les enseignants en Côte d'Ivoire sont actuellement recrutés sur examen de dossier, suivi d'un entretien.

³¹ Des amphithéâtres de 700 places qui accueillent 1500 étudiants. Les enseignants face aux grands nombres d'étudiants ne peuvent pas réaliser les examens continus convenablement. Certains laboratoires sont faiblement équipés.

en 2012, elle compte environ 1800 étudiants, 111 enseignants. Elle s'est inscrite, dès son ouverture, dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat), l'Université dispose de filières de formation diversifiées.

L'université est composée de trois UFR et un institut. L'UFR des Lettres et des Arts compte en son sein trois départements : Anglais, Lettres Modernes et Sciences de l'information et de la Communication. L'UFR des Sciences Sociales, en revanche, propose les formations en Droit, Géographie, Économie, Histoire, Philosophie et Sociologie. Quant à l'UFR des Sciences Biologiques, elle se compose des départements de Biologie Animale, Biologie Végétale, Biochimie et Génétique, Géosciences, Mathématiques, Physique et Chimie. En outre, l'institut de Gestion Agropastorale assure la formation professionnelle en Économie et Gestion Agropastorale et Zootechnie, avec une filière en Agriculture.

De plus, elle s'occupe de la validation d'acquis et de la formation continue : en informatique, en gestion de projets, en langue et en comptabilité de gestion pour l'obtention de diplômes qualifiants en cycles courts. Elle offre des formations diplômantes en cycle long. Grâce à ses partenariats, il est possible de bénéficier de formations professionnelles en biologie-santé, développement durable, aménagement urbain, gestion des conflits et des crises et relations internationales. Pour finir, l'UPGC dispose de 5 sites expérimentaux pour la pratique agropastorale et fait partie des projets d'extension des universités ivoiriennes. Les sites expérimentaux sont : le jardin botanique, le site agropastorale de Kiémou, la ferme agroécologique de Nambékaha. Elle est partenaire de l'université de Liège depuis 2015 pour la recherche agropastorale, membre de L'AUF, et collabore avec l'IRD.

1.4. L'insertion professionnelle des jeunes en Côte d'Ivoire : le chômage en question

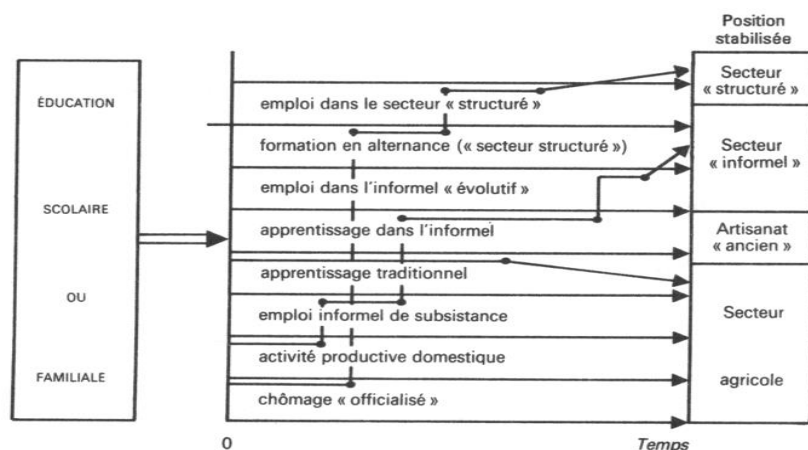
L'étude des processus d'insertion professionnelle s'intéresse aux relations qu'entretiennent les individus avec le travail et aux mécanismes psychosociaux à l'œuvre lors de la transition vers l'emploi. L'insertion professionnelle tient compte des caractéristiques personnelles (âge, sexe, origine sociale, etc.), des représentations mais aussi des modes d'accès au travail. L'étude des processus d'insertion professionnelle permet également d'évaluer l'efficacité des programmes de formation, leurs liens au marché de l'emploi et d'analyser le fonctionnement des dispositifs et actions d'aide à l'insertion (Cohen-Scali, 2013). En Europe, des centres d'études et des observatoires en relation avec les universités et institutions éducatives mènent régulièrement des enquêtes. Dans le contexte africain, la question de l'insertion professionnelle se pose différemment et la mise en place de dispositifs de suivi des diplômés en Afrique subsaharienne est très récente. Au Bénin, Togo, Cameroun, Guinée, Burkina-Faso et au Ghana, il existe depuis 2010 des actions et initiatives visant à suivre et analyser les conditions d'insertion des diplômés (Amouretti et al., 2013). Conduite par des instances gouvernementales et des agences d'emploi jeune, les recherches se font à diverses échelles (de l'échelle d'un établissement, d'une formation ou d'une filière définie, à des groupes d'enseignement supérieur ou encore d'enseignement secondaire). En Côte d'Ivoire, des recherches universitaires, les agences d'aide à l'emploi et les statistiques nationales publient des données qui vont nous permettre d'appréhender ces questions.

Vernières et al.,(1994) dans les années post politiques structurelles (1980-1990) se sont intéressés aux enjeux de l'insertion professionnelle dans les pays en développement. Ils définissent l'insertion professionnelle comme le « processus qui conduit une personne sans expérience professionnelle à occuper une position stabilisée dans le système d'emploi. » Selon les auteurs, une définition minimaliste du type « l'insertion est l'entrée des jeunes dans la vie active » n'est pas opérationnelle dans le contexte des pays en développement. En effet, les représentations de ce qu'est la vie active, la jeunesse, ou encore un travail, diffèrent d'un espace à un autre. De plus, ces processus d'insertion varient en fonction des contextes politique, économique et social. Les enjeux sont toutefois les mêmes dans la mesure où l'insertion implique la notion de « durée » (quand commence et s'achève l'insertion professionnelle ?), l'idée d'un processus transitionnel (Jacques, 2020) et met en perspective les composantes et acteurs de l'insertion. Entendons par composantes « les états ou situations » dans lesquels peuvent se trouver les personnes en processus d'insertion. On pourrait imaginer une multitude de schémas puisque les trajectoires sont individuelles ; Vernières et al. (1994, p. 6) identifient les grandes tendances à partir d'observations et d'études de certains pays en voie de développement. Ainsi, dans les années 1990, ils identifient 9 possibilités que sont :

« - chômage officiellement reconnu, qui ne concerne généralement qu'une petite fraction de la population en raison de faible institutionnalisation du phénomène ;

- activités productives réalisées dans la sphère domestique ;
- emploi dans le secteur informel de subsistance ou involutif ;
- apprentissage traditionnel ou dans l'informel évolutif ;
- formation structurée en alternance ;
- emploi agricole ;
- emploi artisanal traditionnel ;
- emploi dans l'informel évolutif ;
- emploi dans le secteur dit structuré ; »

Ils intègrent ces différents états transitoires dans le schéma ci-dessous, et établissent les liens avec le type de formation reçu et les secteurs d'activité potentiels.



NB. — Les parcours fléchés ne sont que trois illustrations d'une multitude de parcours possibles.

Figure 2 : Schéma du processus d'insertion dans les pays en développement en 1994.

Source : Vernières et al. (1994)

Nous observons l'évolution de ces différents états, situations d'insertion au travers du cas ivoirien. En ce qui concerne les acteurs de l'insertion professionnelle en Afrique, il s'agit avant les années 1985 -1990 principalement de l'État, ensuite viennent les ménages, les entreprises et des organismes internationaux. Les résultats contextualisés, montrent que les processus d'insertion professionnelle varient en fonction du niveau d'études (secondaire, universitaire) du type de formation (général, professionnel, informel ...) et du statut social de la famille. En effet, les diplômés de l'enseignement supérieur dans les deux décennies suivant les indépendances de 1960 vont être pris en charge directement par la fonction publique. Les périodes d'insertion vont s'allonger un peu à partir des années 1980, mais le taux de chômage est très faible. En revanche, les conditions des diplômés du secondaire diffèrent en fonction du type de formation et du domaine (filière). Les processus de recrutement sont moins directs, puisque les offres d'emploi émanent du secteur privé, ou des particuliers. « L'enquête au Sénégal, qui s'intéresse simultanément à l'ensemble des niveaux, permet de montrer que le taux de chômage décroît vite avec le niveau de formation (10 % au niveau post-baccalauréat au Sénégal contre 33 % au niveau CAP-BEP). » (Vernières et al., 1994, p. 13) Les conditions d'insertion des diplômés du secondaire ou des non diplômés sont moins favorables et les taux de chômage y sont plus élevés. Cette réalité va de pair avec les critères au niveau des salaires. Un autre élément que fait apparaitre le schéma est l'économie informelle et l'éducation informelle dans les pays en développement. Qu'est-ce que l'économie informelle ? Quel est son impact dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes ?

Encadré définitionnel : le secteur informel en Afrique subsaharienne (cas de la Côte d'Ivoire)

La notion de « secteur informel » apparaît dans les années 1970, d'abord utilisée par l'anthropologue et économiste Keith Hart en 1971 pour désigner des opportunités de revenus des ménages. En 1972 le « rapport Kenya » du Bureau International du Travail identifie le secteur informel comme « un groupement d'unité de production, repéré à partir

de critères essentiellement techniques, auxquels s'ajoute le faible niveau de réglementation. » (Boignan, 2000, p. 31).

À la faveur du boom économique dans les années 1970, les villes africaines (ivoiriennes) connaissent une urbanisation rapide et une concentration des populations dans les grandes villes. Malgré les activités proposées par les entreprises étatiques et privées, reste une grande frange de la population non éduquée et en recherche d'emplois. Ceux-ci vont développer diverses activités partant du petit commerce ambulant ou fixe, à l'artisanat, aux services personnels/collectifs, etc. : des activités au fort potentiel entrepreneurial, innovant, mais qui échappent aux définitions économiques. Perçues au début comme une économie de subsistance passagère dont la cause est la méconnaissance des réglementations par les acteurs, des ONG vont tenter d'accompagner ces petites entreprises. Ces programmes d'accompagnement vont se solder par un échec, puisqu'au début des années 1980, le visage économique africain change.

L'état qui constituait l'agent économique principal en Côte d'Ivoire, qui assurait le rôle de pourvoyeur d'emploi, de détenteur des entreprises mais également de régulateur doit partager les rôles (état-entrepreneur, état-régalien). Les politiques structurelles préconisent la privatisation de certaines entreprises de l'État et la réduction des effectifs de salariés. Ces changements politiques interviennent dans un contexte où les populations ne sont pas préparées, le secteur privé n'est qu'à ses débuts. La réduction du nombre de fonctionnaires, la fin des recrutements directs des diplômés, l'augmentation d'une population jeune et en âge de travailler, ont mis à disposition une main-d'œuvre active. Le projet des politiques structurelles de permettre aux populations de créer des entreprises indépendantes, support de l'économie nationale, est détourné par « l'économie informelle ». L'entrée dans le secteur informel se fait facilement à partir de ressources locales ; ce sont des entreprises de petite taille qui jouent un rôle occupationnel. La lourdeur administrative et le caractère flou des réglementations économiques vont contribuer au développement de l'informel.

Pour Hugon (2014, paragr. 37) « L'économie informelle traduit les capacités de résilience de sociétés à faible productivité face aux chocs extérieurs. » Elle représente une part non négligeable de l'économie ivoirienne difficile à cerner tant elle touche une pluralité d'activités et de pratiques. Depuis les années 2000, le secteur informel est pris en compte dans le calcul du produit intérieur brut. Ainsi, en 2020, selon l'OCDE et FMI, l'économie informelle représente 51 % du PIB ivoirien. Le nouveau modèle d'« équation structurelle » ou modèle MIMC, (Multiple Indicateur Multiple Cause) qui prend en compte des variables latentes (Covid) estime la part de l'économie informelle à 46,87 % en 2022 (Koffi, 2022).

Nous devons mentionner que l'économie informelle a une empreinte culturelle et même ethnique. Par exemple : certains peuples en Côte d'Ivoire sont réputés pour leur aisance dans le commerce, l'artisanat, les services à la personne, etc. ; ils tiennent de petites entreprises familiales de génération en génération et ce bien avant l'arrivée de l'économie dite moderne. Le contexte économique ivoirien des années 1980 a simplement amplifié ces pratiques. L'économie informelle africaine tend à s'émanciper des carcans internationaux et de la vision occidentale. Un regard englobant les pratiques traditionnelles et culturelles permettrait de mieux la cerner.

L'éducation informelle et non formelle

En Afrique subsaharienne on distingue trois types d'éducation que sont l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle.

L'UNESCO (2020) définit l'éducation non formelle comme un « enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire d'éducation. La caractéristique principale de l'enseignement non formel est le fait qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus. L'enseignement non formel peut comprendre des programmes

d'alphabétisation des adultes et des jeunes, d'éducation des enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ou de compétences professionnelles ainsi que des programmes de développement social ou culturel. » L'éducation non formelle se définit au regard de l'enseignement formel qui suit une certaine chronologie et se solde par des diplômes. Les programmes d'alphabétisation en Afrique subsaharienne constituent l'éducation non formelle la plus active. Financées par des organismes internationaux, ce sont les ONG locales et associations communautaires qui ont contribué à son développement. Lauwerier (2010) questionne l'efficacité de ces alphabétisations, fruit de la globalisation éducative. Longtemps négligé par la recherche en éducation, l'auteur met l'accent sur la diversité des pratiques dans les pays et la nécessité de penser à l'après alphabétisation. Les « néo alphabétisés » dans les zones rurales sont bien souvent confrontés à l'inutilité de leurs certificats. Une fois la formation terminée, ils ne bénéficient pas d'autres formations et les certificats, souvent peu reconnus, ne leur permettent pas d'obtenir un emploi. En revanche, dans les villes, certains centres d'éducation non formelle proposent des formations qualifiantes comme la couture, la coiffure, la mécanique, etc., aux personnes alphabétisées.

De son côté, l'éducation informelle est issue de la société traditionnelle africaine. Elle se base sur un ensemble de pratiques initiatiques, de transmissions générationnelles prises en charge par la famille et les communautés traditionnelles (régionales, ethniques). Cette éducation qualifiée aujourd'hui d'éducation informelle, constituait l'éducation formelle avant l'arrivée de l'école moderne européenne. L'éducation informelle connaît des modes de survivance au travers de l'institution familiale, réaffirmés par la religion et les associations (de jeunes, de femmes, d'hommes ou de personnes de même ethnie). Ainsi, l'institution familiale continue de préciser, à travers l'éducation, les rôles des filles et des hommes dans la société. Le secteur agricole et certains métiers (la forge, le commerce, les guérisseurs, la restauration, etc.) sont souvent transmis dans le cadre de l'éducation traditionnelle qu'on peut qualifier d'apprentissage sur le tas. « Quel que soit le type d'éducation auquel les groupes sociaux souscrivent, l'éducation informelle apparaît comme une extension incontournable dans l'outillage des individus. L'éducation informelle se déroule dans des espaces sociaux hétéroclites d'apprentissage pour de nombreuses compétences à la vie. » (Imorou & Tama, 2019, p. 5).

La problématique du chômage en Côte d'Ivoire, et particulièrement celui des diplômés, est en lien étroit avec le contexte socio-économique que nous avons dessiné au travers de l'histoire de l'éducation. L'augmentation rapide des diplômés, grâce à l'éducation et l'ouverture de la Côte d'Ivoire à l'immigration pendant le boom économique, va voir le marché de l'emploi évoluer rapidement. Jusqu'en 1992, l'OMOCI (Office de la Main-d'œuvre de Côte d'Ivoire) est l'intermédiaire entre les demandeurs d'emploi et le marché. Pour les diplômés, l'insertion professionnelle se faisait systématiquement par l'intégration dans la fonction publique ou par des recrutements dans des entreprises. La crise économique de 1980 va transformer le climat social et les rôles de l'État. En 1992, l'État ivoirien libéralise les recrutements par le nouveau code du travail qui permet, par la même occasion, l'ouverture d'autres agences et offices d'emploi. Les politiques de restriction budgétaire vont occasionner le gel de certains postes et le non-recrutement. De 1980 à 1992, le taux de chômage des jeunes ayant eu une expérience professionnelle (entre 15 et 30 ans) passe de presque 0% à 2% comme en témoigne le rapport du Conseil économique et social de Côte d'Ivoire (1994). En 1992, la population ivoirienne dans la tranche d'âge 15-30 ans est estimée à 28 %, il s'agit de la population active. Les secteurs employeurs étaient les domaines agricoles, tertiaire. Déjà dans cette période, le taux de demandeurs d'emploi diplômés est estimé à 9% pour 91% de jeunes non scolarisés. La crise économique, dans la durée, va occasionner la fermeture d'industries et le retrait

d'investisseurs étrangers. Le gouvernement ivoirien a progressivement pris des mesures d'aide à l'insertion professionnelle. En 1981, 1% des salaires des fonctionnaires et salariés du secteur privé vont être prélevés pour pouvoir continuer à verser des allocations aux étudiants et, plus tard, aux jeunes en situation de chômage. Déjà en 1982, l'État crée le Centre d'Assistance et de Promotion de l'Entreprise Nationale (CAPEN) pour soutenir et accompagner l'auto-emploi, et l'entrepreneuriat. Les formations qualifiantes sont valorisées pour permettre aux jeunes de s'insérer facilement. Dans la période 1990-2000, plusieurs programmes d'accompagnement et fonds d'aide vont se succéder, résultat du premier Plan National de l'emploi de 1991. Plus tard, la guerre de 2002 va plonger le pays dans l'insécurité, situation peu favorable au développement.

Concernant les chiffres de 2006-2007, nous pouvons trouver : « sur une population active totale estimée à 6.268.624 de personnes, on dénombre 3.970.531 ayant un âge compris entre 15 et 34 ans révolus soit une proportion de 63,5%. En milieu urbain, ils sont au nombre de 1.593.393 et représentent 62,5% de la population active. Les jeunes constituent la tranche de la population active la plus importante. Ceci est vrai tant pour la population active totale que pour celle des centres urbains. Cette population active jeune se compose de 820.598 hommes soit 51,5% et de 772.805 femmes, soit 48,5%. (...) Le taux de chômage des jeunes est de 14,9% en milieu urbain pour les jeunes, contre 11,1% pour l'ensemble de la population active urbaine. » (Doumbia, 2008, paragraphe 1).

La situation d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ne va pas s'améliorer au fil des années, les aides financières vont très vite s'arrêter. Les états ou situations d'insertion professionnelle vont se multiplier. Dès 1990, les diplômés vont commencer à se tourner vers le secteur informel, soit en soutien de la petite entreprise familiale ou comme autoentrepreneur. Le réseau social commence à jouer un rôle crucial dans l'obtention d'un emploi. L'information et la piste d'emploi est précieuse face à la concurrence en raison du nombre élevé de diplômés (Wapoh, 2013).

Dans les villes, les diplômés vont investir les petites activités « en attendant » l'obtention d'un emploi dans le secteur public ou privé structuré. Ainsi, à partir des années 2000, la gestion de cabine téléphonique deviendra l'activité de prédilection des étudiants et diplômés ivoiriens. Pour Schilling et Dembele (2019, paragr. 1), « il vaut mieux parler, en ce qui concerne les cabinistes, d'activités économiques à la lisière du formel et de l'informel, aux frontières diffuses. » En effet, les « cabinistes » sont des revendeurs de crédits téléphoniques et proposent des services d'appel dans les quartiers. Ces derniers ont contribué au développement de la téléphonie et des nouvelles technologies en Côte d'Ivoire. Dans les années 2005 va apparaître au niveau de la jeunesse ivoirienne le phénomène des « brouteurs, opérateurs économiques, tapeurs de claviers » (cybercriminels). Il s'agit de jeunes de niveaux d'études allant de la classe de 4^{ème} à la licence (voir plus) qui utilisent internet, peu règlementé à l'époque pour arnaquer. C'est un phénomène qui continue de faire beaucoup de ravages et qui traduit la complexité et l'ampleur de la précarité d'insertion des jeunes (Adou, 2022; Koenig, 2014).

Dans d'autres cas, c'est le retour au village, communément appelé « retour à la terre ». Le processus d'insertion de ces jeunes urbains diplômés ou instruits dans l'environnement rural implique des rafistolages que nous explique Montaz (2017). Il faut, dans un premier temps, convaincre les aînés afin d'obtenir des terres à cultiver, puis prouver, à force de travailler, qu'on a sa place au village. Ces retours ont contribué à l'évolution de pratiques sociales dans le milieu rural : la modernisation de l'agriculture, la diversification des activités culturelles et

économiques (associations de jeunes, ouverture de bar et restaurant dans les villages, associations agricoles, etc.).

En 2018, la valeur du chômage en Côte d'Ivoire est de 2,8 % (Perspective Monde, 2024) ; ces chiffres se basent sur le recensement de la population en 2014, et prennent en compte la population en âge de travailler comprise entre 14 et 64 ans. Cette situation touche environ 8 millions de la population sur 25 millions en 2018. Intéressons-nous maintenant à quelques acteurs de l'emploi et de l'insertion professionnelle en Côte d'Ivoire.

1.4.1. Les acteurs de l'insertion professionnelle en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, plusieurs acteurs ont pour mission d'intervenir dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes. Toujours est-il que les actions trop variées sur le terrain rendent peu lisibles les résultats. Nous avons, dans un premier temps, les acteurs institutionnels de l'emploi qui sont :

- La Direction Générale de l'Emploi (DGE) : en charge de l'orientation, de la définition, de la coordination et l'évaluation de la politique nationale de l'emploi.
- L'Agence d'Études et de Promotion de l'Emploi (AGEPE) : intermédiation de l'emploi et observation du marché du travail. Elle a été créée en 1992 en remplacement de l'OMOCI.
- l'Agence Nationale de la Formation Professionnelle (AGEFOP) : ingénierie de la formation professionnelle. Créée en 1992.
- Le fonds de Développement de la Formation Professionnelle (FDFP) : financement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage.
- Le Fonds National de Solidarité pour la promotion d'emplois jeunes (FNS) : garantie bancaire des projets des jeunes.
- La Plateforme de Service (PFS) : mutualisation des services AGEPE-FDFP-AGEFOP-FNS pour l'accompagnement technique et financier à l'insertion des jeunes en entreprise et dans l'auto-emploi.
- L'Institut Ivoirien de l'Entreprise (INIE) : promotion de l'entrepreneuriat et encadrement des promoteurs de Micros, Petites et Moyennes Entreprises.
- L'Agence Nationale des Routes (AGEROUTE) : exécution de programmes à haute intensité de main-d'œuvre.
- Le Programme National de Réinsertion et de Réhabilitation Communautaire (PNRRC) : réinsertion économique et réhabilitation communautaire des jeunes ex-combattants et à risque.
- Le Programme de Service Civique National (PSCN) : formation civique, technique et professionnelle des jeunes et orientation à l'insertion économique ; et
- Le Secrétariat National à la Reconstruction et à la Réinsertion (SNRR) : élaboration, orientation et exécution de la politique et des programmes de reconstruction et réinsertion.

(Ministère d'État et de l'emploi Ivoirien, 2012).

Ces institutions dont les antennes sont implantées dans les grandes villes du pays proposent divers programmes d'accompagnement et financement pour répondre aux besoins d'emploi.

Les actions prennent en compte la diversité (femmes, hommes, ruraux, urbain, etc.) et les particularités (diplômé, déscolarisé, sans formation, etc.) des publics touchés par le chômage. Le ministère de la promotion de la jeunesse, de l'insertion professionnelle et du service civique, à travers l'Agence de l'Emploi Jeune (AJE), créé en 2015, intervient particulièrement auprès des jeunes. Ces acteurs publics de l'emploi et de l'insertion publiques travaillent en partenariat avec des acteurs privés (les cabinets de formation et de placement) et internationaux (Agence universitaire de la Francophonie, l'AFD, UNESCO, etc.).

Enfin, il existe également des actions plus modestes au niveau des communes, des acteurs locaux et des associations pour la création d'emplois répondant aux besoins du marché. Ceci nous amène à nous pencher sur le secteur de l'économie sociale et solidaire en Côte d'Ivoire.

1.5. L'économie sociale et solidaire en Côte d'Ivoire

« L'Économie sociale et solidaire (ESS) associe au développement économique une finalité sociale et sociétale et place l'humain, plutôt que le profit, au cœur des activités. Elle est portée par une grande diversité d'acteurs (associations, coopératives, mutuelles, entreprises sociales, etc.) et se décline dans de nombreux domaines (action sociale, santé, finance solidaire, alimentation, commerce équitable, etc.). Les activités et pratiques développées par les acteurs de l'économie sociale et solidaire en font souvent des précurseurs, moteurs d'innovation sociale. » (OIT, 2022, p. 26).

Le rapport de l'organisation internationale du travail de 2022, portant sur le potentiel d'innovation sociale de l'économie sociale et solidaire en Afrique s'appuie sur l'étude de cas des 8 pays africains disposant d'un cadre juridique de l'ESS. Il s'agit de l'Afrique du Sud, du Cameroun, du Cap Vert, de Djibouti, du Mali, du Maroc, du Sénégal, et de la Tunisie. Grande fut notre surprise de constater l'absence de la Côte d'Ivoire dans cette liste en raison de la diversité d'activités économiques qui entrent dans le champ de l'économie sociale et solidaire en œuvre dans le pays. En Afrique de l'Ouest, le Mali s'est doté d'une loi d'appui à la promotion de l'économie sociale et solidaire en 2017 (loi n° 2017-056 du 6 novembre 2017), suivi du Sénégal en 2021 par la loi N°2021-28 d'orientation relative à l'économie sociale et solidaire (4 juin 2021). En ce qui concerne la Côte d'Ivoire, le projet de loi relatif à l'économie sociale et solidaire est en cours de réflexion depuis 2021, porté par le ministère de la Solidarité et de la lutte contre la pauvreté. En effet, les premières formations des acteurs aux enjeux de l'ESS et les séances de travail d'ajustement de la loi sont en cours (Ministère de la solidarité et de la lutte contre la pauvreté Ivoirien, 2022). Cependant, en Côte d'Ivoire, il existe depuis 1960 des associations, des coopératives (avant 1960), des mutuelles, etc., qui contribuent au développement économique et social du pays. Quels ont été leurs modes de fonctionnement ? Quels liens entretiennent-ils avec l'économie sociale et solidaire ?

Faisons remarquer que l'histoire de la coopération³² (selon un format occidental) en Côte d'Ivoire est intimement liée au monde paysan et aux coopératives agricoles. Tout a commencé pendant la période coloniale où les administrateurs regroupaient les producteurs agricoles pour faciliter la visibilité des productions. Dénommées « Sociétés Indigènes de Prévoyance et de crédit agricole (SIP) » ou encore « les greniers collectifs », ces premières formes de coopératives étaient gérées par l'administration coloniale. En 1944, le SAA (Syndicat Agricole

³² La coopération est une notion importante de l'économie sociale et solidaire. Elle a pour objectif de faire dialoguer les différents acteurs.

Africain) voit le jour sous la houlette de Félix Houphouët-Boigny pour obtenir plus de droits pour les agriculteurs et pour l'abolition du travail forcé. En 1945, le SAA devient un parti politique, le Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI) et le travail forcé est aboli en 1946. En 1947, un décret de coopération français octroie aux coopératives présentes en Côte d'Ivoire les mêmes droits que celles de la Métropole. Ce décret favorise l'accès aux crédits des grandes exploitations françaises. En 1953, les SIP sont remplacés par les Sociétés Mutuelles de Prévoyance Rurale (SMPR), puis en Sociétés Mutuelles de Développement Rural (SMDR) en 1946. Ce n'est qu'à partir de 1958 qu'une loi est mise en place pour insuffler auprès des populations ivoiriennes, particulièrement celles rurales, l'esprit coopératif et mutualiste. Cette mission est confiée au Centre National de la Coopérative et de la Mutualité Agricole (CNCMA) qui va instituer, sur le plan régional, des Centres de Coordination et de Coopération Agricole (CCCA). Il faut garder à l'esprit que, depuis 1946, la Côte d'Ivoire négocie son indépendance. Lorsqu'en 1960 elle devient indépendante, le CNCMA continue de régenter le monde coopératif et agricole jusqu'en 1964, où il sera dissout pour mauvaise gestion. Entre temps, la loi N° 60-315 du 21 septembre 1960 précise les statuts des associations en Côte d'Ivoire. La première loi ivoirienne de coopération agricole est celle du 5 août 1966 qui précise les aspects juridiques des pré-coopératives appelées encore « Groupement à Vocation Coopérative » (GVC) (Yapi, 1997, p. 3).

Les GVC ont une mission commerciale, elles permettent la mise en commun des productions agricole en vue de faciliter leur commercialisation. Ils ont également participé à l'élaboration de projets de développement des villages. La loi de 1966 sera améliorée par celle de 1972, puis celle de 1977³³. Le Centre National pour la Promotion des Entreprises Coopératives (CENAPEC) est créé pour organiser les pratiques et former les paysans en 1969. Ce centre devient à la fin des années 1970 une composante de l'Office National de Promotion Rurale (ONPR) qui sera dissout en 1980 dans le contexte des politiques de restructuration économique. Jusqu'en 1990, le Parti démocratique de Côte d'Ivoire, alors parti unique, joue le rôle principal de régulation des coopératives agricoles ; l'émancipation se fera au moment de l'instauration du multipartisme.

C'est la Direction de la Mutualité et de la Coopération (DMC) qui, au sein du ministère de l'Agriculture, va continuer de promouvoir les coopératives. La loi N°97-721 du 23 décembre 1997 définit la coopérative comme « un groupement de personnes physiques ou morales de type particulier, de forme civile ou commerciale, apolitique et non confessionnelle, et régie par les principes de coopératifs universels » (Kobenon, 2018). L'acte uniforme de l'OHADA (Organisation pour l'Harmonisation en Afrique du Droit des Affaires) de décembre 2010 est la dernière loi en date qui précise les statuts juridiques des sociétés coopératives en Afrique de l'Ouest. L'OHADA regroupe 17 pays dont les 8 pays membres de l'UEMOA (Union économique et monétaire ouest-africaine) la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Togo, le Burkina Faso, la Guinée-Bissau, le Niger, le Sénégal et le Mali et les pays de la Zone CEMAC (Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique centrale). Au niveau interne, le code du travail et les lois sur l'agriculture, n°2015-537 du 20 juillet 2015, et celle de la Constitution ivoirienne (loi n°2016-886 du 8 novembre 2016) précisent les mesures fiscales des coopératives (Gbede, 2018). On

³³ La loi N° 72-853 du 21 décembre 1972 sur la possibilité de transformation des GVC en unions (régionales).

La loi N°77-332 du 1^{er} juin 1977 qui fait la différence entre les GVC et les autres coopératives dans d'autres secteurs d'activités.

dénombrer environ 5000 coopératives aujourd'hui en Côte d'Ivoire, dont 72% sont dans le domaine agricole et alimentaire (ACI, 2018).

La Côte d'Ivoire fait également partie du Réseau Africain de l'économie sociale et solidaire (RAESS) créé en 2010. Le RAESS est une association à but non lucratif qui regroupe les acteurs de la société civile africaine pour le développement durable inclusif. Il fait partie du Réseau Intercontinental de l'Économie Sociale et Solidaire (RIPESS). L'association mène différentes actions de sensibilisation mais également de formation et constitue une lucarne d'échange et de visibilité. Le rapport de l'OIT de 2022 sur l'ESS en Afrique fait ressortir quelques enjeux que nous souhaitons analyser. Le premier est l'absence ou la présence partielle de cadre juridique de l'ESS. À ce propos, Baron (2007) écrit que le transfert de l'ESS en Afrique souffre et hérite des contradictions européennes liées aux politiques et champs d'action.

Il nous faut, pour éclairer ce point, remonter aux années 1990 où, face à l'échec des politiques structurelles, la dimension sociale et la mise à participation des populations pour le développement économique fait de plus en plus sens. Prise en compte dans certaines politiques de développement international, cette ESS africaine est déconnectée d'un cadre institutionnel, ce qui fragilise sa pérennisation. Pour les populations, il est question d'entrer dans certains canevas pour bénéficier de financements internationaux. Un autre élément important qu'il faut souligner est le fait que l'économie sociale et solidaire entretient des liens (de ressemblance) étroits avec l'économie informelle et l'économie populaire africaine. La solidarité et le communautarisme africain trouvent leurs ancrages dans les organisations traditionnelles. De ce fait, certaines pratiques sociales peuvent-elles relever de l'économie sociale et solidaire ?

D'un autre côté, l'économie populaire désigne des pratiques sociales et économiques (non institutionnalisées) mises en œuvre par les populations en vue de répondre à des besoins sociaux de base. Elles se réalisent à l'échelle d'une famille, d'un village ou même d'une ethnie. À titre d'exemple, en Côte d'Ivoire dans les villages Attiés (ethnie du groupe Akan), il y avait la pratique de l'« attibè » où des familles s'associaient pour réaliser les travaux champêtres à tour de rôle. Nommée « sông-taaba » au Burkina, cette pratique est présente dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne.

Quant à l'économie informelle, elle a une dimension plus financière et est marquée par des entreprises de petite taille, souvent gérées dans un cadre familial. Malgré leur potentiel économique et social, ces dynamiques ne répondent pas aux critères fixés par l'Occident pour définir l'économie sociale et solidaire. Elles reproduisent les systèmes culturels liés à la hiérarchie (homme/femme ; classes d'âges) et aux statuts sociaux des individus, ce qui est contraire aux principes démocratiques de l'ESS (Kouanda, 2021; Lavallière, 2011; Peemans, 2018). Les autres enjeux que relève le rapport de l'OIT sont : « l'accès au financement et aux marchés, la sensibilisation, le besoin de reconnaissance des organisations de l'ESS et la valorisation des métiers de l'ESS et des formations. » (OIT, 2022, p. 17-18).

Enfin, les pratiques économiques sociales et solidaires en Afrique nécessitent encore plus de cadres épistémologiques et des conceptualisations qui rendent mieux compte de leur particularité. Les recherches en Côte d'Ivoire sur les coopératives et associations témoignent des frontières mouvantes entre économie informelle, populaire, sociale et solidaire. Les initiatives sociales, que ce soit celles des associations et coopératives de femmes ou de jeunes dans les zones rurales, contribuent au développement économique et social du pays. (Fofana et al., 2021; N'doly, 2018b).

1.6. L'éducation à l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire

Avant de parler d'éducation à l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire, il convient de présenter le contexte d'émergence de l'entrepreneuriat. Au risque de nous répéter, rappelons que la Côte d'Ivoire s'est inscrite dans un système capitaliste d'état après l'accès à l'indépendance ; un système mis à mal dès les années 1980. Le salariat va s'ériger en situation enviable en raison de la stabilité sociale et économique dont jouissaient les salariés ivoiriens pendant la période du « boom économique » (Bazin & Gnabéli, 1997).

En 1982, le Centre d'Assistance et de Promotion de l'Entreprise Nationale (CAPEN) est créé « pour appuyer en termes d'encadrement technique et organisationnel les initiatives en entrepreneuriat et d'auto-emploi des nationaux. Parallèlement, la volonté politique s'affiche pour inciter les jeunes vers l'auto-emploi à travers des programmes pilotes d'installation des jeunes agriculteurs modernes initiés en 1985. D'autres initiatives pilotes portant sur la promotion des micro-entreprises de métiers ont eu cours en 1987 avec l'appui de partenaires au développement. » (Ministère d'État et de l'emploi ivoirien, 2012, p. 30) Par la suite, les plans nationaux de l'emploi, à partir de 1991 (1995, 2000, 2012, 2016), vont réaffirmer la nécessité d'éduquer les élèves et étudiants à l'entrepreneuriat. L'entrepreneuriat en tant que discipline sera ajouté officiellement dans les programmes de formations de l'enseignement technique et de la formation professionnelle à partir de 1991.

Les enseignants sont formés à l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) pendant deux années. Les objectifs pédagogiques sont de sensibiliser les élèves et étudiants à l'entrepreneuriat et de favoriser leur maîtrise de tout le processus entrepreneurial (étude de marché, rédaction de projet). Selon Hillarion et Yeo (2017), reprenant les travaux de Shapero et Sokol, la désirabilité et la faisabilité influencent grandement la création d'entreprise. De ce fait, l'éducation à l'entrepreneuriat devrait agir sur ces éléments et tenir compte des attentes des étudiants.

Par ailleurs, en Côte d'Ivoire, les programmes de formations à l'entrepreneuriat dans les établissements techniques et professionnels sont génériques et souffrent de ce manque de flexibilité. L'étude réalisée sur le degré de satisfaction de certains étudiants des établissements techniques bénéficiant de formation à l'entrepreneuriat révèle l'efficacité des formations à développer des compétences entrepreneuriales (ils envisagent une insertion par l'entrepreneuriat). Toutefois, les étudiants ne se sentent pas « *capables de créer et gérer (leur) propre entreprise* » après les études. Les formations étant trop théoriques et déconnectées des réalités sociales.

Au niveau de l'enseignement universitaire, la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 demande la professionnalisation des filières. Dans la pratique, certaines filières en sciences (science de la nature, économie et gestion) vont ouvrir des maîtrises professionnelles. L'éducation à l'entrepreneuriat n'est toutefois pas prise en compte explicitement par l'enseignement universitaire. Benié (2012) analyse plutôt les attentes des étudiants de l'enseignement supérieur par rapport à leurs formations et la corrélation aux choix et processus d'insertion professionnelle. Interrogé suivant ces trois critères : « être capable de créer et gérer sa propre entreprise », « s'initier auprès d'un maître de stage ou d'un tuteur d'entreprise et développer l'esprit d'entreprise » ou « disposer d'une solide formation dans l'objectif de trouver un emploi

salarié », les étudiants s'inscrivent dans la troisième catégorie. En effet, l'étude fait ressortir que les étudiants font le choix de cette catégorie parce qu'ils trouvent leurs formations éloignées des autres. Quoique désireux d'intégrer les autres catégories qui offrent d'autres perspectives au regard du contexte ivoirien, les étudiants ne se sentent pas outillés pour passer le cap de l'entrepreneuriat.

Depuis la loi 2015-635 du 7 septembre 2015 modifiant celle de 1995, la question entrepreneuriale se pose de manière active au sein des institutions éducatives ivoiriennes. En effet, au conseil des ministres du 14 janvier 2015 a été décidé de développer la culture entrepreneuriale à tous les niveaux de l'enseignement pour favoriser l'autonomie et la prise d'initiative. À la rentrée 2015-2016, un programme d'éducation à l'entrepreneuriat en phase pilote porté par le ministère de l'Éducation nationale a été mis en route dans 150 écoles (primaires et secondaires, générales et techniques). Il consiste à faire interagir le monde scolaire avec le monde de l'entreprise par le biais de partenariats divers. L'accent est également porté sur la pédagogie entrepreneuriale qui s'appuie sur la synergie « école-famille-communauté » et fait dialoguer différents acteurs (associations, familles, écoles, entreprises) (Kouamé, 2015).

Notons également qu'un ECTS entrepreneuriat a été ajouté à l'unité d'enseignement « professionnalisation » de maquettes universitaires et que de plus en plus d'universités et grandes écoles proposent des formations en entrepreneuriat. Le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire est en pleine florescence. Malheureusement, pour l'instant, il existe peu d'écrits institutionnels accessibles et de recherche scientifique sur les contenus de ces pratiques formatives.

Conclusion partielle

Nous ne pouvons relater l'histoire de l'éducation ivoirienne et de la situation de chômage des diplômés ivoiriens sans parler du contexte politique et économique. Cette partie contextuelle retrace plus de cinquante années d'histoire. Plusieurs processus sociaux, économiques, politiques, situations sociales ont commencé approximativement au même moment et se sont en partie auto alimentés ou influencés les uns les autres ; les conséquences sont donc souvent intriquées, voire corrélées.

La Côte d'Ivoire, après son indépendance en 1960, connaît pendant une vingtaine d'années une période faste. L'éducation se construit, la démographie s'accélère, l'urbanisation se développe. À partir de 1980, le pays connaît une crise économique, arrive ensuite les politiques d'ajustements structurels et la privatisation ; le chômage s'installe et le système éducatif connaît d'énormes difficultés. Cette instabilité sociale conduit à une crise politique en 2002, exacerbée par des divisions ethniques. Depuis 2011, le pays connaît une stabilité mais les enjeux sociaux, sanitaires, éducatifs et économiques restent nombreux. À partir de tous ces éléments contextuels nous proposons d'aborder, dans le chapitre suivant, le cadre théorique de notre recherche sur l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire des étudiants ivoiriens.

Chapitre 2. Construction du cadre théorique pour une éducation à l'entrepreneuriat étudiant

Ce chapitre est consacré au cadre théorique de notre recherche. Il a pour objectif de faire l'état de l'art des concepts que nous mobiliserons pour notre étude et de justifier nos choix. Nous proposons une analyse critique des concepts d'éducation à l'entrepreneuriat, d'économie sociale et solidaire, de transitions identitaires, de transfert en lien à celui de contexte et d'analyse de l'innovation.

L'étude des transitions identitaires comme préalables aux transitions professionnelles favorise la saisie des matériaux identitaires qui se sont remaniés (ou non) lors des formations entrepreneuriales. L'originalité de notre recherche est qu'elle croise l'éducation à l'entrepreneuriat et la biographie dans une visée transformatrice.

De ce fait, nous accorderons un regard approfondi aux théories biographiques et aux pédagogies actives. En plus des précisions définitionnelles, nous proposons d'analyser le cadre d'ingénierie d'une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire (les acteurs, les contenus de formation, l'évaluation, etc.).

Le concept de transfert est largement discuté en relation à celui du contexte. Les acteurs, les stratégies, les processus et les effets de contextes sont des entrées pour saisir les objets transférés en l'occurrence l'entrepreneuriat et l'économie sociale et solidaire.

Ce cadre théorique a ainsi l'ambition de faire dialoguer plusieurs espaces, cultures et modalités organisationnelles. Il se situe au carrefour de pratiques occidentales, européennes, africaine et ivoirienne. Il fait également dialoguer plusieurs disciplines et courants de pensées pour mieux saisir les questions qui sont les nôtres. Enfin, ce cadrage théorique a évolué avec le terrain de recherche et les analyses, de sorte que certaines notions, pourtant très présentes au début de l'étude ont laissé la place « centrale » à d'autres. En tout cas, elles n'ont pas disparu mais sont mobilisées différemment que ce pourquoi elles étaient convoquées au début.

2.1. L'entrepreneuriat une notion pluridisciplinaire

L'entrepreneuriat est un domaine d'intérêt pour plusieurs disciplines : l'économie, la gestion, les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, l'histoire, la géographie, etc. Le concept est abordé et traité de diverses manières. Ainsi, nous nous interrogeons sur l'apport, les enjeux du champ « entrepreneuriat » tel que les sciences de l'éducation et de la formation s'en sont emparé.

2.1.1. La naissance d'un champ d'étude

Pour comprendre le mot "entrepreneuriat", il faut remonter aux mots de la même famille dont il dérive : "entreprendre, entrepreneur". « Entrepreneur » désigne « celui qui entreprend,

organise », une « personne qui engage des capitaux et utilise une main-d'œuvre salariée en vue d'une production déterminée » (CNRTL)³⁴.

Entreprendre, qui nous vient du latin *imprehendere* signifie “attaquer, surprendre” ; il désigne l'action de “mise en œuvre, de commencer à exécuter une action, en général longue ou complexe” (Larousse)³⁵. Verzat et Toutain (2015) proposent d'observer l'évolution du terme et la construction de ce qu'on pourrait qualifier du champ de l'entrepreneuriat. Le mot apparaît dans le champ économique au XVIII^{ème} siècle, au moment de la construction des grandes idéologies sur le travail et le partage des richesses. Cantillon, économiste de l'époque, définit l'entrepreneur, comme un acteur pivot qui achète des biens et les revend (Verzat & Toutain, 2015, p. 16). Ce qui le différencie des autres acteurs économiques, c'est sa capacité à mobiliser des fonds et à les investir dans un achat dont la revente ne garantit aucun gain. Pour Quesnay et Baudeau (Cité par, Verzat & Toutain, 2015, paragr. 11), à cette dimension de prise de risque de l'entrepreneur, il faut ajouter sa capacité à améliorer un bien par des innovations et de la créativité pour en faire du profit.

Say a, pour sa part, une autre vision de l'entrepreneur ; celui-ci est une personne qui entreprend de créer une chose nouvelle en assumant tous les risques (cité par Verzat & Toutain, 2015, p. 16). Say va même plus loin dans sa description de ce que doit être un entrepreneur. Selon lui, au-delà du profit qu'il fait sur un investissement financier, c'est un artiste, une personne qui par sa personnalité, sa responsabilité, son ingéniosité influence sa réussite et celle de la société. Un rôle pour lequel il se forme, s'informe pour créer des éléments répondant au besoin de la société dans laquelle il vit. Il devient ainsi un acteur indispensable dans le processus de création des biens de l'État ; un citoyen modèle.

Face à cette vision de l'entrepreneuriat se trouve celle des économistes anglais qui pensent que la valeur de l'entrepreneur réside principalement dans sa possession d'un capital financier. Cette dominance de l'idéologie capitaliste dans le domaine de la réflexion économique met à l'écart l'entrepreneur pendant quelques décennies. Il faut attendre les années 1900, comme l'expliquent Verzat et Toutain (2015) pour que Joseph Schumpeter, propose une nouvelle alternative à cette société où la place de l'entrepreneur innovant et contributeur de l'évolution sociale avait disparu. Témoin et même analyste de la révolution industrielle et ses effets sur les choses, la société et sur les hommes et les femmes, ce dernier propose en effet de voir l'entrepreneur comme un acteur clé de l'évolution qui sur son passage crée de nouveaux usages et en fait disparaître d'autres. L'innovation devient la base de l'activité entrepreneuriale. Ce propos est soutenu par Kirzner et Knight (2009). Selon eux, la force de l'entrepreneur réside dans sa capacité à gérer l'incertitude totale. Ainsi, les premières recherches s'orientent vers les capacités cognitives et le comportement de l'entrepreneur.

Comprendre l'entrepreneur par ses traits a été le premier angle d'analyse de l'action entrepreneuriale. En effet, McClellan (1961), partant de certaines valeurs observées suggère que l'entrepreneur soit une personne en quête d'accomplissement. L'approche par les traits identifie des traits comportementaux (innovateur, leader, créateur, preneur de risque, etc.) qu'elle essaye de repérer chez différents entrepreneurs. Cette approche va très vite révéler ses limites en raison de la singularité des itinéraires entrepreneuriaux, de la multiplicité des contextes et de la différence de temporalités.

³⁴ (CNRTL, s. d.-b), <https://www.cnrtl.fr/definition/entrepreneur>

³⁵ (Larousse en ligne, s. d. consulté le 30 avril 2020), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/entreprendre/30065>

C'est par ailleurs l'une des difficultés auxquelles sera confrontée la sociologie économique dans sa réflexion sur l'entrepreneur. La sociologie de l'entrepreneur (Zalio, 2013), se construit autour de quatre grandes hypothèses. La première pose l'entrepreneur comme faisant partie d'un groupe social, un innovateur qui cherche du profit. Ainsi peuvent être considérés comme entrepreneurs des grands patrons tout comme des indépendants et même des salariés. La deuxième et la troisième hypothèse, visent à aller chercher dans l'histoire personnelle et sociale (sociologie), dans l'étude de la personnalité (psychologie) de l'entrepreneur des réponses à ses actions. La quatrième, propose de regarder l'entrepreneur à un niveau macrosocial en lien avec les organisations, les États. Pour revenir à la deuxième et troisième hypothèse, il faut noter qu'elles s'inscrivent dans la continuité de la pensée de Max Weber. Celui qu'il nomme "entrepreneur nouveau style" (Zalio, 2013, p. 7), serait le résultat d'un « contexte culturel et ses valeurs, (d'une) origine sociale et/ou ethnique, (d') expériences antérieures de socialisation, chaque société serait ainsi plus ou moins favorable à l'épanouissement de personnalités marquées par un besoin de se réaliser, une propension à prendre des risques, une capacité à maîtriser les situations, à innover et un style de leadership. » (Zalio, 2013, p. 11). Quoique discutable en raison des possibilités d'interprétations généralisantes (exemple : la culture chinoise serait favorable à l'entrepreneuriat), cette hypothèse attire l'attention sur l'impact des valeurs sociales et du contexte culturel sur l'acte entrepreneurial.

Dans une perspective plus actuelle, la sociologie étudie l'entrepreneur au sein des réseaux et des stratégies de réussite. Elle prête aussi attention aux institutions entrepreneuriales et à leurs impacts. L'entrepreneuriat ou la figure de l'entrepreneur n'aurait pas eu le retentissement qui est le sien aujourd'hui sans la création et le développement d'une éducation à l'entrepreneuriat. Notons que les recherches en sciences sociales et la mise en place de nombreuses formations ont contribué à la construction d'une "discipline à part entière" des sciences administratives (Verzat & Toutain, 2015, p. 16).

Tous ces éléments et types amènent à considérer la pluralité des figures d'entrepreneur, ainsi que les conditions intrinsèques ou contextuelles qui peuvent être importantes pour l'analyse de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cela signale aussi que les choses ne sont pas, sur ce point, clairement stabilisées et que des variations existent, surtout si s'intéresse aux disciplines de recherches et aux environnements sociaux économiques.

2.1.2. Les précurseurs de l'éducation à l'entrepreneuriat

Les sciences de l'éducation et de la formation, en s'intéressant à l'entrepreneuriat et à son éducation, n'investissent pas un terrain inconnu de la recherche. Elles sont devancées d'une quarantaine d'années par les sciences de gestion qui, depuis le premier cours donné en 1947 à Harvard aux Etats-Unis en ont fait un champ de recherche (Verzat & Toutain, 2015).

Les premières formations sont mises en place dans le cadre de la formation continue et vont gagner rapidement les universités. La discipline connaît un réel succès aux Etats-Unis dans les années 1970-1980 en raison de l'impact positif constaté de l'entrepreneuriat sur le monde économique. C'est dans ces mêmes années qu'elle apparaît en France. La théorie de l'entrepreneur aux compétences entrepreneuriales intrinsèques (goût du risque, quête d'accomplissement) est questionnée et s'estompe au fur et à mesure. Pour Drucker, cité par Fayolle (2017c), l'entrepreneuriat est le résultat d'un processus de formation et de mise en œuvre de techniques ; il est donc possible de l'enseigner. Busenitz et ses collègues par une

étude bibliographique, font ressortir quatre paradigmes scientifiques autour desquels se cristallise le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat en management. Le tableau que proposent Verzat et Toutain en se fondant sur leurs résultats, résume bien la pluralité de ces paradigmes.

Tableau 5 : Domaines conceptuels de la recherche en entrepreneuriat entre 1985 et 2009, dans les sept principales revues du management proposé par Busenitz et al et cité par (Verzat & Toutain, 2015, p. 22).

Domaine conceptuel	Définition	Articles à plus fort impact parus entre 2000 et 2009
Individus et équipes	caractéristiques humaines qui poussent à entreprendre, dynamiques au sein des équipes	McMullen et Shepherd, 2006
Modes d'organisation	pratiques de management, processus d'acquisition et de déploiement des ressources, développement de systèmes, de stratégies ou structures qui permettent de transformer une opportunité en offre viable de produits ou services	Shane, 2000 Baker et Nelson, 2005
Opportunités	découverte ou création de nouvelles combinaisons moyens-fins en interaction avec les marchés et l'environnement	Shane et Venkataraman, 2000 Sarasvathy 2001 Miner, Bassof et Moorman, 2001 Autio, Sapienza et Almeida, 2000
Environnement	niveaux d'activité entrepreneuriale dans une population générale et facteurs culturels, économiques ou de marché créant un environnement favorable ou défavorable à l'entrepreneuriat	Amit et Zott, 2001 Peng, 2003 Lu et Beamish, 2001

Ces paradigmes autour des valeurs personnelles, familiales, sociétales et aussi organisationnelles dressent en quelque sorte un schéma du processus entrepreneurial. Ce sont par conséquent, des éléments importants dont il convient de tenir compte dans l'élaboration pédagogique d'une formation. Au centre des questionnements scientifiques se trouvent les modalités d'accompagnement, les postures accompagnateurs/étudiants et d'évaluation de leurs impacts.

Notons ensuite que c'est dans les terreaux fertiles du monde associatif que fleurissent les premières structures d'accompagnement à l'entrepreneuriat en France dans les années 1970. Cette démarche active du monde associatif sera suivie par les politiques publiques à travers des aides et des lois, en faveur de l'entrepreneuriat. « Dès 1973, le rapport Mialaret préconise la création de PME pour faire face à la décroissance des industries traditionnelles [...]. Le Premier ministre Raymond Barre se prononce à l'Assemblée nationale en 1976 en faveur d'une incitation à l'entreprise plutôt qu'à l'assistance des chômeurs. En 1979, une aide financière destinée aux cadres chômeurs, créateurs ou repreneurs d'entreprise ; [...] En 1982, dans le cadre de la loi sur la décentralisation, deux pas supplémentaires décisifs sont franchis

aboutissant à la multiplication des structures d'accompagnement locales. » (Verzat & Toutain, 2015, paragr. 31-32).

L'université s'inscrira dans la même dynamique en proposant, à ses débuts, des formations et accompagnements destinés à des publics porteurs de projets extérieurs (Fayolle, 2017c). Ces formations vont évoluer pour se constituer en filières destinées à des étudiants. La mise en place des premiers incubateurs universitaires en 1999 et la naissance en 2004 des Maisons de l'entrepreneuriat va soutenir cette évolution. Aujourd'hui, les Pôles Étudiants Pour l'Innovation, le Transfert, l'Entrepreneuriat (PEPITE) continuent d'accompagner les projets entrepreneuriaux étudiants.

2.2. Les sciences de l'éducation en « éducation à l'entrepreneuriat » : enjeux, modalité et actions ?

Ce tour d'horizon confirme la présence d'études portant sur l'entrepreneuriat et son enseignement en sciences sociales. De ce fait, la prise en charge de ces questions par les sciences de l'éducation et de la formation n'est pas *ex nihilo*. Elle se justifie par l'actualité du sujet et les nouveaux enjeux éducatifs et formatifs qu'il porte.

2.2.1. Les « éducations à » : des enjeux communs

L'éducation à l'entrepreneuriat fait partie du champ des « éducations à ». De ce fait, elle partage leurs enjeux fondamentaux que nous évoquerons dans un premier temps. Par la suite, nous présenterons celles qui sont spécifiques à l'éducation à l'entrepreneuriat.

C'est par une lecture historique que Audigier (2012), présente le champ des « éducations à ». Elles sont le résultat de l'évolution sociale et d'une actualisation de l'éducation. Si l'école a pour mission d'apporter des savoirs intellectuels véridiques, elle ne saurait nier à ses pensionnaires des savoirs d'utilité personnelle. Ainsi, ces savoirs, placés sous le couvert du terme « éducation » (physique, civique...), assurent ce rôle. « Le terme d'éducation appelle clairement des buts comportementaux, des savoir-faire, des attitudes, tout en impliquant également des savoirs et des valeurs. » (Audigier, 2012, paragr. 7).

Il faut comprendre qu'avant de se stabiliser, l'éducation physique, musicale, artistique, etc. ont suivi un processus d'adaptation. Certaines se sont constituées en discipline, pendant que d'autres, pour la plupart, ont été intégrées à des disciplines existantes. Ce mode d'adaptation de ces éducations présage-t-elle l'avenir réservée aux « éducations à » ? Créer de nouvelles disciplines ou repenser les disciplines existantes en y intégrant de nouvelles connaissances, nécessite de repenser les curricula. Pour Audigier, ce qui rend difficile ce schéma transformationnel des curricula, c'est la multitude des « éducation à » qui se posent toutes comme légitimes et utiles pour la construction de l'individu contemporain. À côté de cela, il faut ajouter les défis auxquels fait face l'école³⁶. « Les éducations à » font ressortir l'inadéquation de l'école traditionnelle dans un monde en perpétuelle transformation et mettent en question la légitimité des savoirs disciplinaires stabilisés.

Barthes et al., (2017) font mention de quelques occurrences propres aux « éducations à ». Ce sont des enseignements thématiques, qui visent à transformer les comportements, et des

³⁶ L'échec scolaire, l'inclusion, le décrochage, la diversité des publics, etc.

questions vives porteuses de valeurs. Le fonctionnement thématique ne permet pas toujours de les intégrer aux disciplines³⁷ et nécessite la création de temps particuliers et de pédagogies nouvelles, auxquelles les enseignants ne sont pas, dans la plupart des cas, préparés. L'intervention d'acteurs extérieurs (associations, entreprises, etc.) devient indispensable et pose la question du cadre institutionnel d'action. Étant des questions socialement vives, « les éducations à » sont instables ; certaines sont des réactualisations d'objets déjà existants dont l'évolution et les limites sont mouvantes tandis que d'autres font l'objet d'engouement liés à certaines actualités (éducation au développement durable, à la citoyenneté, etc.). De plus, leurs projets de modification des comportements et de diffusion de valeurs sociales impliquent une réflexion déontologique et éthique profonde. « Les *Éducations à...* seraient le levier moderne pour normaliser les corps et les esprits au détriment de la formation critique et de la liberté de pensée. » (2012, paragr. 18) avance Audigier pour faire mention de réticences que suscitent ces éducations. Pour les détracteurs de certaines « éducations à », intégrer ces savoirs à l'éducation, c'est faire régresser l'école. C'est oublier le chemin parcouru par l'école pour acquérir la liberté des pensées idéologiques³⁸ et se construire dans une logique critique des savoirs.

L'éducation à l'entrepreneuriat fait face à ces mêmes enjeux. Les discours militants en sa faveur se fondent sur un fossé existant entre le désir d'entreprendre et l'acte même. Ainsi, l'éducation, l'enseignement sur les étapes intermédiaires faciliterait le passage à l'acte. Sortir de l'idéalisation, « du registre de l'engagement voire de l'enchantement et de la croyance », (Champy-Remoussenard, 2012) est le premier pas à franchir pour aborder objectivement les enjeux éducatifs que porte l'éducation à l'entrepreneuriat.

Avant cela, observons dans les paragraphes ci-dessous, le contexte européen et français de l'éducation à l'entrepreneuriat.

2.2.2. L'injonction à la professionnalisation : les politiques d'éducation à l'entrepreneuriat en France et en Afrique

Nous devons premièrement aux politiques éducatives en faveur d'une éducation à l'entrepreneuriat (EE) ce regain d'intérêt pour la question de la professionnalisation. Celles-ci, en rapport avec les évolutions sociales, trouvent en l'EE une réponse aux questions du chômage, et une stratégie pour la création d'une société plus autonome (Chambard, 2014). Mises en œuvre sur le plan international (OCDE, UNESCO), intra national et national, elles sont porteuses d'un discours incitatif et positif. Pour l'UNESCO, « encourager l'esprit d'entreprise et l'acquisition des compétences correspondantes dans les établissements du secondaire permet de faire davantage prendre conscience aux jeunes des opportunités de carrière et des moyens de contribuer au développement et à la prospérité de leurs communautés (...) de réduire la vulnérabilité des jeunes ainsi que la marginalisation sociale et la pauvreté. » (Champy-Remoussenard et al., 2018, p. 25).

³⁷ Difficilement classable dans des disciplines ; parfois impossible à formaliser. Elle privilégie le fonctionnement par projet où la connaissance s'acquiert non par des savoirs diffusés mais par la pratique.

³⁸ Audigier attire l'attention sur la « liberté idéologique de l'école ». L'école continue de transmettre des savoirs disciplinaires dont la dimension idéologique tant à s'amenuiser ou à être considérée comme normale.

Ce projet éducatif est à envisager dans le cadre de la formation tout au long de la vie avec un souhait de développer ces compétences entrepreneuriales chez les enfants (primaire) dans le but qu'ils les mobilisent à différents moments de leurs vies. Nous pouvons ainsi observer diverses déclinaisons de ces objectifs politiques dans les systèmes éducatifs. Au niveau européen, le socle commun de compétences met en avant la nécessité de développer l'autonomie et l'initiative. On entend ici par initiative, la capacité de travailler sur un projet, partant de la conception à sa réalisation. C'est ce à quoi se rattache le projet d'éducation à l'entrepreneuriat.

En France, les politiques éducatives pour une éducation à l'entrepreneuriat se sont développées à diverses échelles. En effet, les universités et écoles d'ingénieurs ont bénéficié les premières d'un cadre politique régissant leur fonctionnement. Comme indiqué précédemment, c'est dans les années 1980, dans un contexte économique en quête de restructuration face au chômage que les politiques internationales proposent cette transformation des modes de pensée. En France, vont se développer les premières formations en entrepreneuriat (dès les années 1970), mais c'est par des politiques économiques que l'État marque son soutien à ce projet (Verzat & Toutain, 2015, paragr. 28). Verzat & Toutain, tout comme Chambard (2014), évoquent une facilitation des démarches administratives, doublée de la mise en œuvre de programmes d'accompagnement des chômeurs vers le statut d'entrepreneur. Le plan « étudiants entrepreneurs » en 2009, vient poser un cadre politique d'action au niveau de l'enseignement supérieur. Les objectifs de ce plan sont de « stimuler les étudiants à l'esprit d'entreprendre » par le biais de sensibilisation, de formation et d'accompagnement. Un référentiel de compétences sur l'entrepreneuriat et l'esprit d'entreprendre (2011) et la création du statut d'étudiant entrepreneur (2013) s'inscrivent dans cette lancée. « En incluant l'objectif de développement de l'entrepreneuriat, dans les missions des systèmes éducatifs, le système social se dirige tantôt implicitement, tantôt explicitement vers un développement de l'emploi indépendant et une diminution de l'emploi salarié. » (Champy-Remoussenard et al., 2018, p. 28). Cette prise de position assumée des politiques de transformer profondément les schèmes de pensées sociales, constitue un enjeu important pour l'EE. Elle remet au goût du jour la question fondamentale du rôle et des missions de l'École, du niveau élémentaire à l'Université.

Pour ce qui concerne la formation secondaire, mis à part quelques initiatives régionales³⁹ ; c'est en 2013 qu'un engagement politique est pris par le Président de la République aux assises de l'entrepreneuriat (Starck, 2017). Elle se concrétise sous la forme du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015), suivi de la réforme du collège en 2015-2016. Cette dernière crée un espace d'enseignement interdisciplinaire de la 6^{ème} à la 4^{ème}. La démarche de projet est à solliciter pour la mise en œuvre de pratiques scolaires visant à développer l'esprit entrepreneurial. Il ne s'agit pas uniquement de s'inscrire dans un projet de création d'entreprise mais d'éveiller les jeunes à la prise d'initiative, à l'agir, l'agir ensemble, etc. Parcours avenir⁴⁰ s'inscrit dans cette même dynamique de faire connaître aux jeunes le

³⁹ Les mini-entreprise en Guadeloupe, (Champy-Remoussenard et al., 2018) encadrée par des politiques supranationales sur une base volontariste.

⁴⁰ Le parcours avenir, dit parcours individuel d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel est un arrêté du 1^{er} juillet 2015- JO du 7 juillet 2015. Il s'agit d'un parcours créé lors de la réforme du collège en 2015, instituant les parcours avenir, citoyen, éducation artistique et culturelle. Le parcours avenir, mis en place au collège et au lycée, a pour objectifs de permettre à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel, de développer le sens de l'engagement et de

monde économique et professionnel en vue de les socialiser au monde de l'entreprise et d'anticiper leur insertion professionnelle.

L'histoire de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique suit en quelque sorte le même cheminement que celui en Europe avec un décalage de quinze à vingt années. En effet, depuis les années 1990, les politiques éducatives en Afrique invitent à développer l'esprit entrepreneurial chez les élèves et les étudiants. Toutefois, ces politiques ne bénéficient pas toujours d'un cadre d'accompagnement adapté (formation des enseignants, budget de fonctionnement, etc.). C'est pourquoi, pour parler de l'éducation à l'entrepreneuriat en Afrique, Picod et al. (2019) font référence à des acteurs du quotidien (enseignants, organisations non gouvernementales) qui prennent des initiatives à diverses échelles. Il s'agit d'une émergence par le bas de l'éducation à l'entrepreneuriat. « C'est grâce à la détermination, aux croyances, à la volonté et à la prise de risque d'individus eux-mêmes dotés d'une fibre entrepreneuriale et surtout investis à participer à la construction d'une éducation citoyenne et responsable pour le futur de l'Afrique que le changement est possible. » (Picod et al., 2019, p. 113). Ces acteurs, souvent des chefs d'établissements privés, font le choix d'adopter les pédagogies entrepreneuriales au sein de leurs établissements. Ils interagissent avec des partenaires locaux et internationaux. L'un de ces grands partenaires est l'ONG *Junior Achievement worldwide*, présente en Afrique depuis plus de 15 ans, qui soutient des projets de mini-entreprises encore appelé projet EPA (Entreprendre Pour Apprendre) dans les établissements primaires et secondaires. En 2020, 242 952 jeunes africains avaient bénéficié de ce projet (EPA-France, 2020).

Au niveau des universités africaines subsahariennes, l'éducation à l'entrepreneuriat n'est pas encore stabilisée. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, en Côte d'Ivoire, l'éducation à l'entrepreneuriat n'est qu'à ses débuts. On observe ces dernières années l'émergence d'associations et de clubs entrepreneuriat qui sensibilisent les étudiants à la prise d'initiative. Il en est de même pour les universités sénégalaises qui depuis 2006, organisent des concours entrepreneuriaux pour stimuler les étudiants. Des concours qui toutefois peinent à mobiliser et dont les impacts restent minimes. Pour ce qui est de la formation à l'entrepreneuriat, seule la filière des sciences économiques et de gestion propose une licence portant la mention entrepreneuriat. Lorsqu'on observe ces formations de plus près, elles sont centrées sur l'administration et le management d'entreprise plus que sur le développement de l'esprit entrepreneurial nous comme explique Dia (2011).

En Afrique centrale, le Rwanda, depuis 2007, s'est positionné comme un pays innovant en matière d'éducation à l'entrepreneuriat. En effet, l'entrepreneuriat figure au programme du secondaire à l'université, alternant la théorie et la pratique. Le pays s'est doté d'une loi d'éducation à l'entrepreneuriat en 2016. Zarb (2021) propose un résumé en français du livre *The Orderly Entrepreneur. Youth, Education, and Governance in Rwanda* de Catherine A. Honeyman paru en 2016 qui fait une analyse critique du processus d'éducation à l'entrepreneuriat au Rwanda. En effet, la sociologue Honeyman s'intéresse au devenir des élèves éduqués à l'entrepreneuriat ainsi qu'aux différents acteurs participant à ce processus. Développer la prise de risque et inculquer le respect de l'autorité politique attire l'attention sur les objectifs politiques sous-jacents. L'auteure qualifie la politique d'éducation entrepreneuriale rwandaise « d'entrepreneuriat ordonné », où il est question de la promotion d'un libéralisme régulé par l'État. Les résultats de cette politique restent mitigés. D'une part, les enseignants

l'initiative, d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel. (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, s. d.)

qui intègrent lentement les nouvelles méthodologies et les élèves qui n'accordent pas toujours de l'intérêt à la matière entrepreneuriat, non évaluée aux examens. D'autre part, le désir de l'État de réguler le domaine entrepreneurial, informel jusque-là, ralentit les prises d'initiatives des jeunes, qui manquent de financement et sont confrontés à des réglementations strictes. Malgré ces points de critique, selon Honeyman, le modèle d'éducation à l'entrepreneuriat rwandais a pour acquis, la mise en pratique et le suivi de sa politique qui réussit à sensibiliser les jeunes et à leur donner des outils pratiques. Les impacts sont positifs au niveau de l'engagement des jeunes à prendre part au développement économique de leur pays.

À l'échelle du continent, les enjeux éducatifs d'éducation à l'entrepreneuriat viennent se greffer à ceux que connaissent déjà les systèmes scolaires et universitaires. De plus, que ce soit en Afrique ou en Europe, l'éducation à l'entrepreneuriat ne suscite pas l'engouement général. Sur le plan idéologique en Afrique, hormis sa dimension de véhicule de l'idéologie néolibérale et capitaliste, Dia (2011, paragr. 56) parle de conservatisme et de rejet du changement qui s'expliquerait par le manque de formation des enseignants à ces questions. Pour Starck, « les écarts entre une volonté portée au plus haut niveau de l'État, dans la lignée des incitations supranationales et la politique effective en matière d'EE, révèlent des jeux d'acteurs, des compromis, des résistances, des glissements de sens opérés au niveau des décideurs centraux. » (2017, paragr. 22). C'est souvent le relais assuré au niveau régional ou local par divers acteurs engagés issus du monde de l'entreprise qui contribuent à diffuser l'éducation à l'esprit d'entreprendre.

Au-delà des enjeux, des engouements et des aspirations économiques que suscite l'EE, des voix critiques s'élèvent. Selon Tanguy (2016), l'éducation à l'entrepreneuriat actualise la question de l'ingérence du modèle libéral dans le fonctionnement de l'école par des artifices tels que le sponsoring (mécénat) par les « associations éducatives ». À ce propos, elle tire la sonnette d'alarme : en France, c'est le principe de laïcité de l'école qui est requestionné par cette ingérence idéologique et au-delà, le type de savoir distillé par ces acteurs extérieurs, partenaires de l'éducation. De plus, cette « promotion d'attitudes » au détriment des « savoirs » serait une réalité à analyser avec précaution. Dans cette même lignée se pose la problématique de la professionnalisation des formations ou encore l'adéquation des formations au marché de l'emploi qui a considérablement transformé le climat universitaire.

La logique « adéquationniste » (selon le terme proposé par Lucie Tanguy en 1986) de subordination des cursus et leurs curricula aux attentes des entreprises est pointé comme un « souci de l'utilité des connaissances transmises par les institutions de formation et des débouchés des bénéficiaires de ces formations » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 51), sous couvert d'exigence de professionnalisation des contenus de formations. Agulhon (2007) soutient l'importance de définir la notion de « professionnalisation » pour mieux comprendre ses enjeux. La professionnalisation est : « un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui se constitue avec ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi que la maîtrise de son espace professionnel. » (Agulhon, 2007, paragr. 11). Ainsi les limites floues de cette invitation à éduquer pour répondre au marché de l'emploi, doublée d'une injonction à l'autonomisation des contenus académiques conduit à certaines dérives, comme la démultiplication des licences professionnelles, (Maillard & Veneau, 2006) masters professionnels et des formations aux intitulés divers dont les habilitations se font de manière aléatoire. En effet, les responsables de formations tels des « petits entrepreneurs » (Agulhon, 2007, paragr. 24) sont amenés à chercher des

financements et proposer des contenus attrayants. Une « marchandisation » de la formation (coût élevé de certaines formations, sur-sélection) qui requestionne les missions de l'université (Rose, 2014).

2.2.3. Définir l'éducation à l'entrepreneuriat

Les recherches en sciences de l'éducation et de la formation sur l'entrepreneuriat sont encore récentes et peinent à se cristalliser autour d'une définition. Dans un important travail de synthèse, Champy-Remoussenard (2021) fait état des avancées qui ont néanmoins et d'ores et déjà été apportées par les sciences de l'éducation et de la formation au champ. Celle-ci s'inscrit dans la continuité des recherches réalisées par des disciplines connexes. « *Educación emprendedora* », « Être entreprenant », « entreprenance », « entrepreneuriat éducatif » « *apprendre à s'entreprendre* », « *entrepreneurship education* » (Cité par Champy-Remoussenard, 2021, paragr. 4), sont autant d'expressions et vocables utilisés pour parler de l'éducation et de la formation à l'entrepreneuriat. Le terme « éducation à l'entrepreneuriat », utilisé dans cette recherche, aux côtés des expressions « éducation à l'esprit d'entreprise », et « éducation à l'esprit d'entreprendre » (Pepin & Champy-Remoussenard, 2017) fait partie des plus courantes dans la recherche en France. Notre choix terminologique s'explique par le cadre d'étude de la Côte d'Ivoire. Pour cela, retournons au débat qui tendrait à opposer « l'esprit d'entreprendre » à « l'esprit d'entreprise », faisant du dernier le porteur assumé d'une éducation à la création d'entreprise. L'éducation à « l'esprit d'entreprendre » aurait une visée plus générale de développement de compétences, à mobiliser tout au long de la vie et dans diverses configurations.

À ce niveau de la recherche, nous n'ignorons pas la vision néolibérale (Chambard, 2014) que fait surgir la notion même d'entrepreneuriat et d'entreprise susceptible de « normaliser les corps et les esprits » (Audigier, 2012). L'esprit d'entreprise, pris dans son sens littéral, comme propose l'Office Québécois de Langue Française, (Cité par Pepin & Champy-Remoussenard, 2017, paragr. 32) désigne la « disposition psychique d'une personne ou d'un groupe qui détermine l'orientation de l'action vers la mise à exécution de desseins, de projets ». Une éducation à l'esprit d'entreprise consisterait donc à développer cet état psychique. La définition de « l'éducation à l'esprit d'entreprendre » s'inscrit dans une perspective de « développement d'une culture, d'une sensibilité [...] de capacité d'initiative, d'autonomie voire de créativité. » (2021, paragr. 6).

Les auteurs consultés (Chambard, 2014; Champy-Remoussenard, 2012; Pepin & Champy-Remoussenard, 2017; Verzat, 2015) s'accordent sur le terme « d'éducation à l'esprit d'entreprendre », laissant la possibilité aux acteurs de définir précisément les champs d'actions. Ceci explique que les textes qui tentent de définir l'éducation à l'entrepreneuriat mettent l'accent sur ses objectifs. Champy-Remoussenard (2012) évoque les compétences qu'elle vise à développer regroupées en deux grands groupes : « les premières sont des qualités génériques ou personnelles (la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi...) les secondes, des aptitudes spécifiques à la gestion d'entreprise (la réalisation d'une étude de marché, le plan d'affaire, le marketing, les techniques de vente...). »

Pepin (2015, p. 53) rajoute un troisième objectif qu'il place en premier, la sensibilisation à l'entrepreneuriat. Elle se différencie du développement de qualités génériques au niveau pédagogique par son caractère général et informatif. En résumé, une action éducative peut être qualifiée d'éducation à l'entrepreneuriat lorsqu'elle vise à développer les compétences

énumérées plus haut. Il reste toujours à préciser les outils et méthodes pédagogiques. Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix d'utiliser l'expression « éducation à l'entrepreneuriat » qui est rattaché à « social et solidaire. Intéressons-nous à présent au champ de l'entrepreneuriat social et solidaire, pour mieux définir ce que peut-être une « éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire ».

2.3. L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire

2.3.1. Entrepreneuriat social et entrepreneuriat social et solidaire : existe-il des différences fondamentales ?

À la notion d'entrepreneuriat, porteuse de toute son histoire, il a été ajouté dans le cadre de notre recherche celle de « social et solidaire ». Qu'est-ce qu'une « éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire » ?

Avant d'en parler, prêtons attention à « l'entrepreneuriat social » (ES) et à l'entrepreneuriat « social et solidaire ».

L'entrepreneuriat social est un de ces concepts aux contours flous, souvent utilisé à tort et à travers, pour désigner des pratiques entrepreneuriales diverses. Entouré d'un large dérivé d'expressions comme « entreprise sociale », « économie sociale », « innovation sociale », « entrepreneur social », il prête à confusion. Pour éviter de tomber dans de la généralisation, intéressons-nous aux contextes américain et français, dans lesquels ils émergent. Ainsi, l'ES apparaît dans le contexte américain dans les années 1980-1990 pour répondre aux besoins financiers des organisations non gouvernementales et plus tard soutenir l'action d'entrepreneurs œuvrant pour le bien-être social (Velly, 2014).

Selon Draperi (2011), il faut faire une distinction entre l'entrepreneuriat social (ES) et l'économie sociale et solidaire (ESS). L'ES, émane de dirigeants de grandes sociétés et d'entrepreneurs dans l'optique de rendre à la société par divers moyens⁴¹ ce dont elle a besoin sur le plan social et environnemental. L'économie sociale et solidaire (ESS) est plus dans l'action collective et territorialisée pour répondre à des besoins sociaux localement contextualisés (Dhoquois, 2016). En effet, dans le contexte français, l'entrepreneuriat social s'inscrit dans l'histoire de « l'économie sociale » qui, comme nous l'explique Fayolle (2017b) est antérieur à « l'économie solidaire » et « l'économie sociale et solidaire » telle que nous la connaissons aujourd'hui. Au XIX^{ème} siècle, l'économie sociale apparaît pour répondre à certains besoins fondamentaux des populations (protection, santé, nutrition, logement, etc.) avant d'être reconnue de manière formelle, par des statuts dans les années 1970. Est ajouté une dimension « solidaire ». « L'économie solidaire vise un projet politique de transformation de la société par impulsion citoyenne. Elle est fondée sur la solidarité comme valeur principale, la reprise en main des problèmes par la société civile. » (Fayolle, 2017b, paragr. 17).

Le terme qui réunit à l'ES et l'ESS est donc le « social », dans la mesure où leur mission sociale a une utilité pour le progrès sociétal, relevant de l'accessibilité aux droits et à la santé.

« Une première spécificité de l'entrepreneuriat social par rapport aux entreprises de l'économie sociale et de l'économie solidaire est qu'il s'appuie et met en avant un homme ou une femme

⁴¹ Les fondations d'aide, les levées de fonds, la responsabilité sociale des entreprises, etc.

méritante et non un collectif, un groupement ou une organisation. » (Draperi, 2011, paragr. 21).

Une autre lecture peut être celle des neuf indicateurs économiques et sociaux de l'entreprise sociale proposés par Borzaga & al en 1999, cité par Draperi (2011, paragr. 8) : « une activité continue de production de biens et/ou de services, un degré élevé d'autonomie, un niveau significatif de risque économique, un niveau minimum d'emploi rémunéré [...] une initiative émanant d'un groupe de citoyens, un pouvoir de décision non basé sur la détention du capital, une dynamique participative, impliquant différentes parties concernées par l'activité, une limitation de la distribution des bénéfices, un objectif explicite de service à la communauté ». Cette entrée devient très vite discutable prévient l'auteur parce qu'elle catégorise et généralise à la fois. Certains des indicateurs font partie des principes de l'ESS. La troisième dimension qui nous paraît importante est la collaboration étroite de l'entreprise sociale avec le capitalisme. En plus d'emprunter des modes de gestion du modèle, elle est financée par certaines entreprises qui relèvent de celle-ci (multinationales, cabinets de consultance). Un statut qui peut s'apparenter à celui du « loup déguisé » dont les intentions à long terme sont floues. De ce fait, un travail d'explicitation des actions et de questionnement éthique est de mise dans ce type d'entreprise. Pour finir, la dimension novatrice des solutions proposées et l'impact à grande échelle sont les axes mis en avant par les promoteurs de l'ES (Ashoka, s. d.).

Cette proximité de l'entrepreneuriat social avec le monde de l'entreprise classique fait apparaître la question de la responsabilité sociale des entreprises. Qu'est-ce que la responsabilité sociale ? En quoi se différencie-t-elle de l'entreprise sociale ? Hervieux et ses collègues proposent une explication : « l'entrepreneuriat social diffère de la responsabilité sociale des entreprises dans la mesure où sa priorité consiste à créer de la valeur sociale. Ainsi, tandis que la responsabilité sociale des entreprises implique d'intégrer une dimension sociale à une mission commerciale. [...] En réalité, l'entrepreneuriat social renverse l'ordre de la définition de la « responsabilité sociale totale des entreprises » de Carroll (1979) en plaçant les préoccupations sociales avant les préoccupations économiques. » (2013, paragr. 13). La différence entre la responsabilité sociale des entreprises et l'entreprise sociale montre que « la dimension sociale a toujours été présente dans les comportements entrepreneuriaux » (Fayolle, 2015). Il est de ce fait nécessaire d'analyser les causes de ce regain d'intérêt et évaluer l'impact même de ces actions sociales. Fayolle (2015, paragr. 13) propose une typologie de l'entrepreneuriat social adapté des travaux de Johanna Mair.

Tableau 6 : les formes principales de l'entrepreneuriat social (Fayolle, 2015)

Type d'entrepreneuriat social	Caractéristiques principales
Entrepreneuriat communautaire	La communauté est l'acteur principal et le bénéficiaire de l'action entrepreneuriale. Par exemple, un village engagé dans des activités de production et de vente de produits locaux (café).
Agents de changement social	Des individus font évoluer les perceptions de la population concernant des problématiques sociales spécifiques telles que le développement durable ou la gestion des ressources rares.
Entrepreneurs institutionnels	Individus ou organisations qui modifient l'organisation sociale et le système institutionnel entravant le développement.
Création d'entreprises à finalité sociale	Création d'activités qui fournissent un produit ou un service générant un bénéfice social ou environnemental, telles que la production et la distribution de bouteilles d'eau biodégradables.
Entreprise sociale	Formes organisationnelles qui suivent les principes d'organisation et de fonctionnement des coopératives.
Innovation sociale	Innovation au sens large incluant des processus et des technologies relatifs à des biens sociaux.

Sont qualifiées d'entrepreneuriat communautaire, des coopératives et associations de personnes dans divers territoires pour répondre aux besoins dans un élan de solidarité. Ce qui nous a paru intéressant de relever concerne la dimension sociale et « solidaire » que revêt également « l'entrepreneuriat social ». La solidarité dont il est question à ce niveau diffère-t-elle pour autant de celle de l'économie sociale et solidaire ?

Pour recontextualiser cette question, l'ESS propose une économie alternative au capitalisme, en favorisant l'action collective sur un fonctionnement « une personne, une voix » avec une visée développementale pour les individus et la communauté par un impact territorialisé (Draperi, 2011). Ces quelques principes de base ne sauraient décrire la diversité des actions et réalités de l'ESS, qui comme toutes les actions économiques, évolue avec le temps. Hély et Moulévrier (2013) pointent certaines dérives de l'ESS devenues selon eux l'antichambre du capitalisme. En plus de couvrir une multitude d'activités (formation, services à la personne, banques, associations, coopératives, etc.) aux financements différents, l'institutionnalisation (formations, salariat) et l'ingérence de l'État soulève des interrogations sur l'autonomie des actions de l'ESS. Darbus (2015), observatrice des forums régionaux de l'ESS, confirme cette réalité qui se caractérise par une concurrence entre les acteurs du domaine. À cela, Itçaina ajoute que « les institutions d'ESS ont transposé leurs intentions dans des aménagements organisationnels porteurs de singularités non pas économiques mais techniques et juridiques. Le travail solidaire est une forme marchandisée de secteurs jusque-là démarchandisés par l'État social. » (Itçaina, 2018, paragr. 4).

Laville (2019) a pour sa part une approche plutôt internationale de l'ESS. Elle n'a pas vocation à remplacer « la concurrence » par la « coopération » mais de favoriser la réflexivité des acteurs. L'ESS s'éloigne d'une lecture eurocentrée des réalités pour une lecture plurielle. Pour lui, « il s'agit de dépasser l'herméneutique du scepticisme et ne plus mépriser les initiatives qui combattent l'hégémonie capitaliste en faisant valoir, dans la difficulté, des logiques de réciprocité, d'égalité et de solidarité. » (2019, paragr. 14).

Il convient de noter que les limites entre l'économie sociale et solidaire et l'entrepreneuriat social restent floues, souvent inexistantes du point de vue formel. Le contexte, le mode de financement, l'échelle de réalisation (local, international), le type de porteurs de projets (individu/ groupe), constituent quelques éléments sur lesquels peuvent s'appuyer le choix d'une définition de l'entrepreneuriat social et de l'entrepreneuriat en économie sociale et solidaire. La solidarité prônée par l'ESS et l'entrepreneuriat social se différencient dans le type d'activités proposées.

Nous retenons la définition de l'ESS proposée par Borzaga & al en 1999, citée par Draperi (2011, paragr. 8), qui est « une initiative émanant d'un groupe de citoyens, un pouvoir de décision non basé sur la détention du capital, une dynamique participative, impliquant différentes parties concernées par l'activité, une limitation de la distribution des bénéfices, un objectif explicite de service à la communauté ». Notre recherche s'intéresse principalement à l'entrepreneuriat en économie sociale et solidaire que nous avons raccourci pour retenir l'expression « entrepreneuriat social et solidaire ». C'est pour cela que nous parlons « d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire ». En effet, l'un des objectifs de l'association Diversités en Espaces Francophones est de sensibiliser à la prise d'initiatives collectives pour un impact local et territorialisé.

2.3.2. L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire dans le système éducatif

L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire s'inscrit dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat. Cette économie alternative a été souvent présentée pour défendre l'intention de l'éducation à l'entrepreneuriat de vouloir vulgariser une éducation à la création d'entreprises libérales (Pepin & Champy-Remoussenard, 2017, p. 14). Il ne s'agit pas de promouvoir une visée politique (même si certains enjeux restent très politisés) mais de favoriser l'acquisition de savoirs. Dans la dernière synthèse des recherches en éducation à l'entrepreneuriat de 2021, Champy-Remoussenard (2021, p. 31) évoque le faible investissement de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation concernant l'éducation à l'entrepreneuriat sociale et solidaire.

Pour revenir à ses fondements, observons l'histoire de l'éducation à l'économie sociale et solidaire en France comme propose Chaïbi (2018). « L'éducation à la solidarité » s'est construite en dehors des murs de l'école dès la moitié du XIX^{ème} siècle, grâce à des cours publics destinés aux ouvriers par le biais des bibliothèques mutuelles. La transmission des valeurs humaines, sociales et solidaires, va par la suite être portée par diverses associations (corporation, compagnonnage, confréries, loges) jusqu'à l'émergence du modèle mutualiste. « L'enseignement mutuel s'appuie nécessairement sur une pédagogie active et coopérative, obligeant les élèves à travailler de manière autonome tout en s'entraïdant. » (Chaïbi, 2018, paragr. 14). C'est dans ce contexte que va naître en 1866 la Ligue de l'Enseignement, portée par Jean Macé. L'économie sociale va par la suite émailler la société française sous diverses formes. Elle entre dans l'enseignement scolaire sous le régime républicain à partir de 1880 sous le nom de l'Instruction Civique et Morale par Ferdinand Buisson alors Directeur de l'enseignement primaire auprès du Ministre Jules Ferry. Au sortir de la première guerre mondiale plusieurs courants pédagogiques internationaux issus des travaux naissants en psychologie de l'enfant (Piaget, Wallon, Claparède) voient le jour et s'érigent contre le modèle traditionnel d'une pédagogie transmissive et autoritaire en promouvant l'esprit critique, la prise d'initiatives, la créativité. Leurs fondateurs les plus connus sont notamment Célestin Freinet qui milite pour une pédagogie active, John Dewey qui promeut le « learning by doing », et Gide

qui parle de coopération éducative. Les années qui suivent la seconde guerre mondiale voient la naissance d'un certain nombre d'institutions qui reflètent et opérationnalisent le principe de solidarité comme la sécurité sociale, les mutuelles d'assurance et de retraite. Mis en sommeil par l'intervalle de l'Occupation, les grands mouvements d'éducation populaire se revivifient autour des actions de loisirs (colonies et camps de vacances, centres aérés, clubs sportifs) et de la démocratisation culturelle (Peuple et culture, la fédération des œuvres laïques, etc.). Tombée en désuétude dans les programmes scolaires en 1960, l'éducation à la solidarité est remaniée sous forme d'éducation au développement durable vers 1980, puis réapparaît l'éducation civique en 2000 sous forme d'éducation à la citoyenneté. « Depuis 2013, l'éducation à la solidarité à travers l'engagement fait partie d'un des quatre axes de cet enseignement, avec l'apprentissage des émotions, le respect de la loi et le développement du jugement. » (Chaïbi, 2018, paragr. 32). Le tout mis en place de diverses manières en fonction des acteurs éducatifs. En synthèse, il apparaît que les formes plurielles d'éducation à l'économie sociale et solidaire ont été majoritairement portées par des associations partenaires de l'école (CEMEA, Francs camarades, Ligue de l'enseignement, etc.) dans une visée de sensibilisation.

En ce qui concerne l'Afrique subsaharienne et plus particulièrement en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso, l'éducation à l'économie sociale et solidaire est inscrite aux programmes du cycle primaire et secondaire. En Côte d'Ivoire, la loi n° 77-584 du 18 août 1977 stipule en son article 8 que « les établissements d'enseignement doivent contribuer au développement national, ainsi qu'à l'animation culturelle et sportive du village et de la région. Ils doivent stimuler les vertus civiques et initier aux responsabilités par la participation des élèves et des étudiants à leur fonctionnement. ». Celle de 1995 (n° 95-696 du 7 septembre 1995), en son article 30 mentionne le rôle des « coopératives scolaires » pour créer du lien entre l'école et l'environnement socio-économique (IGENET-FP CIV, 2018).

La matière « éducation civique et morale » (ECM) est rajoutée aux programmes scolaires à partir de 1984 pour prévenir les comportements déviants et aborder avec les élèves des thématiques sociales. Elle sert de base à la transmission de valeurs sociale et citoyenne dont la solidarité fait partie. En plus des valeurs humaines universelles, elle fait la promotion des valeurs culturelles africaines et nationales. Au Burkina Faso comme en Côte d'Ivoire, l'ECM a permis de valoriser l'entraide, d'éduquer à la santé mais également de dénoncer des pratiques culturelles aux conséquences graves comme l'excision des filles. Depuis 2012, la matière ECM a été rebaptisée EDHC (éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté) en Côte d'Ivoire avec une focale sur les sujets en lien avec la tolérance, le pardon et la paix en raison des situations de crises violentes qu'a connues le pays (Insiata, 2013; Yago et al., 2021). Quant aux coopératives scolaires, elles ont un succès dans les établissements situés en zone rurale, semi-urbaines et de plus en plus dans les grandes villes. Les coopératives ont pour objectif « d'initier (les élèves) à la vie associative, culturelle et agricole avec les valeurs de solidarité, d'entraide, de tolérance, du travail en groupe, mais aussi des techniques de gestion. » (Coulibaly, 2022, p. 42).

Dans les zones rurales et semi-urbaines les coopératives scolaires proposent beaucoup d'activités tournées vers la production agricole (potager, élevage). Hormis l'aspect formatif des coopératives scolaires ivoiriennes, elles ont pour objectifs de financer l'achat de certains matériels scolaires et l'organisation d'événements culturels (bal de fin d'année, les matchs interclasses et interscolaires, des kermesses, sensibilisations diverses, etc.).

Coulibaly (2022), s'intéressant au fonctionnement de coopératives urbaines fait remarquer certains dysfonctionnements. Ceux-ci émanent de la non-formation des enseignants encadrant au travail coopératif et à la gestion financière des gains que génèrent les associations. Financés au départ grâce aux participations des parents d'élèves, les gains souvent énormes sont mal gérés et redistribués (avec une faible utilisation des outils de gestion et un manque de traçabilité). Ainsi, certaines coopératives scolaires se comportent souvent comme des entreprises lucratives, gérées par les enseignants (N'dri & Koffi, 2020).

Il semble que les valeurs d'économie sociale et solidaire en Afrique subsaharienne comme en France sont enseignées à l'école dans une visée jusque-là d'éveil social dans lequel la dimension entrepreneuriale est sous-jacente. En effet, la création et la gestion d'une coopérative scolaire développe chez les élèves participants de nouvelles compétences qu'on pourrait qualifier d'entrepreneuriales. Un autre aspect moins vulgarisé dans le contexte africain est le fonctionnement coopératif des établissements scolaires mêmes. Connac (2018) écrit qu'une classe coopérative consiste en : « une organisation pédagogique du travail des élèves convoquant de la coopération entre pairs. » (2018, paragr. 3) Inspiré de la pédagogie active de Freinet, le coopératisme scolaire, fera naître l'entraide, qui sous une forme instituée devient un tutorat. Quant à l'impact de ce modèle sur la réussite scolaire, les résultats ne sont pas univoques puisque les pratiques diffèrent d'une classe à l'autre, d'un établissement à un autre. Il nécessite l'engagement des élèves et des enseignants et la réussite est variable en fonction du contexte familial. Ce fonctionnement coopératif entraîne néanmoins des conséquences positives sur la confiance en soi des élèves, la capacité à travailler en groupe, la réflexion collective, la démarche de projet. Des attitudes, connaissances et compétences qui peuvent s'inscrire dans une visée éducative favorisant la prise d'initiative (Pagoni, 2011).

D'autres modèles d'éducation à l'économie sociale et solidaire, hors du contexte scolaire s'inscrivent dans une visée entrepreneuriale. Il s'agit, en Europe, des « coopératives jeunesse de services (CJS) et les juniors associations (JA) dédiées aux adolescents et formant à l'entrepreneuriat » (Maunaye & Poisson, 2017, paragr. 1). Étudié sous l'angle des motivations de participation à ces coopératives et son impact sur la prise d'initiative entrepreneuriale, les auteurs révèlent une forte adhésion des jeunes. La première intention étant l'obtention d'un salaire et d'une expérience professionnelle, la fréquentation des CJS débouche pour certains sur la création d'association (JA). Ce mode d'éducation accorde une place centrale à l'accompagnateur qui a pour mission de faire passer d'une logique individuelle (groupe de garçons) à la dynamique de groupe (parité). Ces premiers pas dans le monde entrepreneurial ne débouchent pas sur la création d'entreprises. « Les dispositifs ont essentiellement pour objectif de leur permettre, d'une part, de s'interroger sur les manières d'entreprendre ensemble et, d'autre part, d'identifier de nouvelles valeurs coopératives, supports de nouvelles manières d'agir. ». De ce fait, les répercussions sont plus d'ordre expérientiel et du développement des compétences entrepreneuriales.

Partant de ces différentes actions, attardons-nous maintenant sur les questions suivantes : Comment éduquer à l'entrepreneuriat / social et solidaire ? Comment évaluer les impacts de cette éducation ? Quels sont les rôles, postures et missions des différents acteurs ?

2.4. L'andragogie entrepreneuriale coopérative : outils et acteurs

L'éducation à l'entrepreneuriat (au sens large), dans sa dimension pédagogique (ou plutôt andragogique comme nous le précisons ci-après), s'est cristallisée dans les années

1980. En effet, c'est le consultant américain en management Drucker qui soutient en premier que les compétences entrepreneuriales ne sont pas uniquement intrinsèques mais qu'elles peuvent s'acquérir et se développer (Fayolle, 2017c, paragr. 2). Partant de là, Fayolle précise qu'éduquer à l'entrepreneuriat soulève : « une question centrale, celle des objectifs et du "Pourquoi ?", et à des questions interreliées qui portent sur le "Quoi ?" (Quel contenu, quel programme ?), le "Comment ?" (Quelles méthodes et techniques pédagogiques ?), le "Pour qui ?" (Quelles audiences, quels publics ?) et le "Pour quels résultats ?" (Évaluation des cours et des interventions) » (2017c, paragr. 4). Ces questions s'inscrivent dans un cadre général d'ingénierie de formation que Bailleul et Thémines (2013, paragr. 1) définissent comme « un ensemble organisé et formalisé de pratiques, de savoirs, d'expérience et d'outils de formation, orienté par des valeurs d'efficacité et de progrès et mis au service d'acteurs du champ de l'éducation et de la formation. » Nous reviendrons plus tard sur cette notion mais nous retenons que l'éducation à l'entrepreneuriat suppose une opération de didactisation qui relève d'une démarche andragogique.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire chez des étudiants, à savoir des sujets qui, même s'ils sont jeunes et en formation initiale, sont d'âge adulte. Il est de ce fait question d'une « andragogie entrepreneuriale » comme propose Mégret (2021). L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes (Legendre, 2005, p. 76-77). Elle met au centre de ses actions les savoirs d'expériences. Mégret (2021, paragr. 6), s'appuyant sur les travaux de Mezirow fait ressortir le rôle primordial du « sens » dans la formation de l'adulte. Il « utilise le "sens" qu'il a créé pour orienter ses façons de "penser, d'agir, de ressentir" dans le cadre des expériences qu'il vit. »

La prise en compte de la question entrepreneuriale par le monde universitaire, s'est affirmée de manière formelle en France depuis 2010. « Sous les mandats de Nicolas Sarkozy puis de François Hollande, deux appels à projets successifs ont vu le jour, afin de soutenir la création des PEE (pôle entrepreneuriat étudiant) en 2010, puis leur remplacement, à partir de 2014, par les PEPITE (pôle étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat). » (Chambard & Stevens, 2021, paragr. 1). Chambard constate dans ses recherches la « constitution d'un espace professionnel de l'éducation à l'entrepreneuriat à l'université », constitué d'acteurs aux parcours atypiques et en attente de reconnaissance. D'autres auteurs sont plus axés sur l'histoire d'étudiants entrepreneurs, leurs motivations, les modalités de formation, les évolutions professionnelles qu'elles occasionnent ou non (Barès et al., 2011; Boissin et al., 2009; Bonnard & Giret, 2017).

L'éducation à l'entrepreneuriat pour les étudiants s'est posée comme une invitation de ceux-ci à créer leur propre activité professionnelle hors du salariat. Une étude de grande envergure sur « la fibre entrepreneuriale des étudiants français » en 2011, a permis de prendre le pouls du contexte français (Degeorge & Fayolle, 2011). Une bonne perception du salariat, l'aversion du risque, le manque de formation, la dichotomie entre intention et action sont quelques constats apportés par cette recherche. Les étudiants ivoiriens tiennent le même discours. Malgré leur perception positive de l'entrepreneuriat, ce dernier ne s'inscrit pas dans leur représentation d'avenir pour les mêmes raisons évoquées plus haut, auxquelles on pourrait ajouter l'accès difficile aux financements et à l'encadrement (Achi & Bony, 2018).

Des réflexions au service du développement de la « fibre entrepreneuriale » des jeunes diplômés émergent depuis un peu plus d'une décennie. Verzat (2015, paragr. 4) la conçoit de manière diachronique avec le développement de compétences personnelles (créativité), la

découverte du monde de l'entreprise au primaire et au secondaire pour graduellement arriver à des compétences spécifiques à la création d'entreprise à l'université. Il ne s'agit pas là d'un processus figé, d'autant plus qu'il faudra tenir compte du public et de leurs antécédents (formations, motivations) et besoins.

Une autre entrée est celle de l'intention entrepreneuriale comme outils de formation à l'entrepreneuriat. Celle-ci emprunte beaucoup à la théorie de l'événement entrepreneurial de Shapero (Cité par Verzat, 2015, paragr. 6) qui met en lumière « trois perceptions [qui] doivent être réunies chez un individu pour qu'il ait consciemment cette intention : une perception de faisabilité de la carrière entrepreneuriale, une perception de désirabilité de cette carrière et une perception d'opportunité de business. » Ce travail de repérage pourrait favoriser le développement des perceptions moins présentes. La typologie « entrepreneur d'opportunité » versus « entrepreneur de nécessité » pose le premier comme un entrepreneur motivé, tourné vers l'innovation et la durabilité de la création entrepreneuriale. Le second étant un entrepreneur à court terme, qui répond à des besoins ponctuels (Giacomin et al., 2016, paragr. 6). Identifier des typologies d'entrepreneurs comme dans le cas précédent pourrait favoriser une meilleure éducation à l'entrepreneuriat. Or, pour identifier le type d'entrepreneur, les motivations et les besoins de celui-ci, il faudrait lui donner la parole, se référer au sens qu'il donne à sa trajectoire sociale. Ce qui induit la question suivante : quelle andragogie pour l'intégration de la biographie dans la formation de futurs entrepreneurs ?

Reprenons les questions posées par Fayolle (2017c) au titre d'une grille de structuration du plan de notre recherche suivi de quelques réponses préalables.

- Le « quoi » (Quel contenu, quel programme ?) : éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire.
- Le « Comment ? » (Quelles méthodes et techniques pédagogiques ?) : Coconstruire la formation en prenant en compte les attentes des étudiants. Les parcours biographiques comme moyen de formation et l'usage des pédagogies actives.
- Le « Pour qui ? » (Quelles audiences, quels publics ?) : les étudiants de manière générale et les étudiants ivoiriens en particulier.
- Le « Pour quels résultats ? » (Évaluation des cours et des interventions) : pour favoriser la prise d'initiative entrepreneuriale et le développement de nouvelles compétences. Des aptitudes qui pourront être évaluées grâce à une étude longitudinale des transitions identitaires à l'œuvre lors des formations.

2.4.1. « Comment » éduquer à l'entrepreneuriat ?

La réflexion sur le « comment » éduquer les étudiants à l'entrepreneuriat et le « quoi », implique plusieurs pratiques liées aux contextes : les lieux, les objectifs de la formation, le public concerné, les animateurs (accompagnateurs, formateurs), les acteurs politiques et institutionnels etc. De ce fait, il est possible d'imaginer une multitude de schémas de formation. Un consensus sur le schéma idéal de formation est difficile à trouver puisque comme l'expliquent Fayolle et Verzat (2009), la définition même de l'entrepreneuriat est plurielle. Cela étant, certaines méthodes ont fait leurs preuves dans des contextes particuliers et servent de base à la réflexion et l'élaboration de programmes de formation. Les plus citées sont : les pédagogies actives, les approches expérientielles, le Learning by Doing.

Dans le même ordre d'idées, en s'appuyant sur Verzat et Toutain (2015), Bonnard et Giret (2017) abordent la dimension des objectifs de formation : « l'un est basé sur la sensibilisation et le développement de compétences entrepreneuriales et plus généralement de *soft skills* [...] Le second type de dispositif propose des connaissances plus techniques ayant pour objectif d'opérationnaliser le projet de création d'entreprise de l'étudiant. » (2017, paragr. 1). Ce que nous retenons, c'est que l'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans « des dynamiques » d'action et les pratiques des acteurs en présence.

Les pédagogies actives nous intéressent particulièrement parce qu'elles rendent l'apprenant acteur de sa propre formation, conférant le rôle d'accompagnateur à l'enseignant. Ce travail, qui se fait en groupe, permet une réflexivité et une adaptativité de l'apprenant qui est plus apte à remobiliser le modèle dans d'autres contextes. Elle se construit autour de la résolution de problèmes ou la réalisation de projets (Fayolle & Verzat, 2009).

S'inspirant des pédagogies actives, socioconstructivistes et de « l'effectuation⁴² » modélisée par Saravasthy, Verzat et Toutain (2014) proposent une pédagogie entreprenante. Elle se veut active et basée sur quatre principes que sont : « apprendre par l'expérience de projets innovants en lien avec des problèmes réels ; encourager, guider et faciliter la prise de responsabilité des apprenants ; apprendre en groupe coopératif et en relation avec des adultes extérieurs à l'école ; évaluer par une approche formative à travers le travail réflexif et la valorisation externe » (2014, paragr. 12). Nous observons dans ces principes le rôle du contexte et de la situation d'apprentissage où la pratique, la parole et la réflexivité des apprenants sont centrales. Celles-ci doivent être incitées par l'animateur de la formation. L'évaluation de la méthode fait ressortir une certaine proactivité des étudiants, le développement de la confiance en soi, le travail d'équipe qui pourrait favoriser le passage à l'acte entrepreneurial. Cette piste est explorée plus en aval par Verzat, O'Shea et Jore (2016) dans ce travail au titre évocateur « Des étudiants heureux et proactifs, grâce à l'apprentissage autodirigé. » Il s'agissait de vérifier si une pédagogie autodirigée avait un impact sur la proactivité des étudiants. La mise en place des activités en plusieurs temps (travail de groupes, réflexions individuelles,) rythmes (présence du formateur, travail en autonomie de manières variables, temps court ou long de formation) et modalités (quantitative, qualitative, retour réflexifs) a permis d'avoir des résultats. Celles-ci montrent que la pédagogie autodirigée a la particularité de faire travailler les étudiants en groupes et de favoriser la créativité. Quelques limites de la recherche, nous expliquent les auteurs, pourraient être la courte période d'expérimentation et les filières dans lesquelles sont inscrits des étudiants (étudiant en master de commerce dans une grande école). De ce fait, nous ne pouvons pas généraliser ces résultats. Ils restent toutefois une porte d'entrée pour penser une éducation à l'entrepreneuriat étudiant.

Le *business game* est également une méthode de formation à l'entrepreneuriat proposée par Frances et Le Lay (2017). Issu du monde de l'entreprise, qualifié d'un des premiers jeux d'entreprises, le *business game*, favorise un travail de groupe, compétitif et stimulant. Le jeu se déroule en plusieurs étapes. La première étant de faire connaissance avec les différents participants. Dans les cas que nous présentent les auteurs, il s'agit d'une récupération du jeu par le cadre de la formation doctorale nommée « doctorale ». Pour ce faire, des doctorants de différentes disciplines sont conduits à réfléchir ensemble autour d'un projet entrepreneurial.

⁴² « L'effectuation repose sur l'idée d'une inversion du rapport entre les moyens et les effets. Les entrepreneurs imaginent des effets possibles à partir des moyens qui sont à leur disposition (moyens => effets possibles). » (L'effectuation selon Saravasthy, proposé par Verzat et Toutain).

On peut donc observer toutes les phases de la création et les jeux de pouvoirs, les concessions et élaborations qui en découlent. La première étape, celle de la prise de contact entre participants, fait émerger des classifications et assignations de rôles liées aux disciplines et aux supposées compétences acquises. Dans la seconde étape, on peut observer un va-et-vient entre la dominance économique, le désir d'être le plus rentable possible et celui de répondre à des questions sociales et environnementales. Dans la dernière phase de restitution, les participants font « un », pour rendre compte des étapes de la création et *de facto*, décrivent les aspects à développer. « Il s'agit d'inciter les individus à ne pas se penser comme « employés » passifs, mais comme acteurs autonomes, capables d'initiative et de réactivité face aux changements (notamment d'emploi). » (Frances & Le Lay, 2017, paragr. 46). Faire concourir les étudiants en ce sens revêt un caractère formatif.

Une autre pratique est le concours. La dimension formative du concours de projet entrepreneurial réside dans ses modalités d'organisations. Elle tient compte des objectifs du concours (sensibilisation, formations approfondies), des outils utilisés, des participants (spécialistes de divers domaines, étudiants), du contexte de réalisation, les récompenses et l'après concours (évaluation à court et long terme). Utilisée comme moyen de sensibilisation, la présentation de celui-ci (appel général, centrée sur une population) et la période de réalisation (une semaine, un mois) sont toutes déterminantes. Parlant du concours « challenge projet d'entreprendre » organisé par des écoles de commerce et de management parisiens à destination de leurs étudiants, Arlotto & al. (2012) traitent des enjeux du concours pour une éducation à l'entrepreneuriat. Le Challenge Projet d'entreprendre s'inscrit dans une pédagogie d'action. Il participe « au développement chez les élèves ingénieurs et managers de qualités indispensables à leur accomplissement professionnel : capacités à coopérer, à tenir un objectif sous contrainte de ressources, à gérer la complexité liée à l'imbrication des dimensions technologiques et managériales et à faire face aux imprévus (problèmes humains, techniques...). » (Arlotto et al., 2012, paragr. 13). Ces temps d'échanges (accompagnement, tutorat) et de rencontres d'acteurs suffisent à éveiller chez certains étudiants qualifiés d'« étudiants-entrepreneurs », la fibre entrepreneuriale qui est déterminante pour le passage à l'acte. Pour les autres, « les étudiants classiques », ce sont les apports pédagogiques qui retiennent leur attention (2012, paragr. 27). Le premier groupe se distingue du second par son implication active lors du concours et cette capacité à briguer les prix. Il faut en revanche prendre de la distance pour comprendre les motivations et les contextes dans lesquels ont évolué ces étudiants dits « entrepreneurs ». De plus, le concours n'est qu'un élément de départ dans le processus, le mérite, bien des fois, revient à ce qui se passe après. « Les fondateurs soulignent l'importance de l'incubation qui a eu un effet accélérateur sur l'avancement de leur projet. Ce constat renforce l'hypothèse selon laquelle le processus d'incubation est déterminant dans le succès futur d'une jeune entreprise innovante. » (2012, paragr. 44).

Depuis 2020, l'Agence Universitaire de la Francophonie lance chaque année en direction des étudiants des universités africaines membres un concours d'entrepreneuriat. Il s'agit d'un concours à prix financier et qui propose la mise en relation avec des mentors et des institutions d'incubation de projet. Il existe également des concours nationaux, régionaux ou même d'association qui incitent les jeunes à réaliser le premier pas.

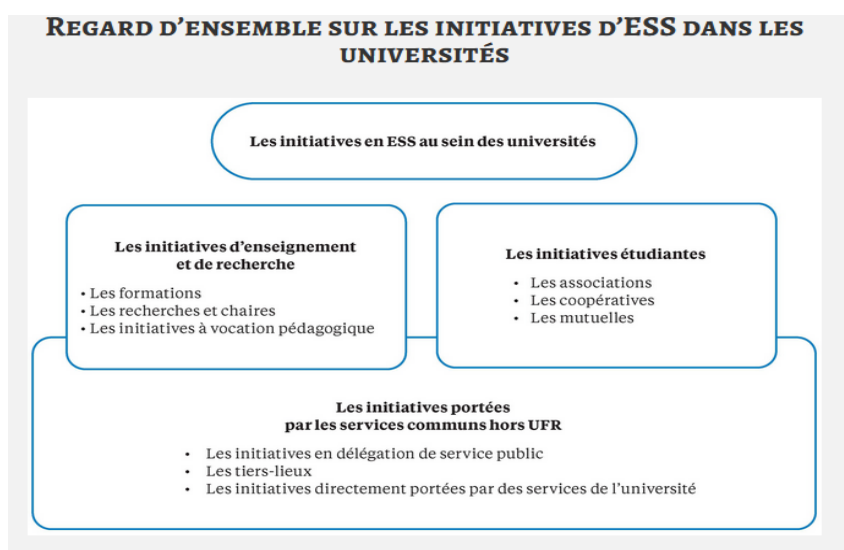
L'esprit commun de toutes ces modalités d'éducation à l'entrepreneuriat est le travail collaboratif entre les apprenants. Ces derniers font appel à des savoirs expérientiels pour mener des réflexions individuelles mais également collectives. Nous verrons dans la suite que

ce fonctionnement collaboratif est l'un des fondements même de l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire.

2.4.2. Les pédagogies actives et coopératives pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire

En termes d'ingénierie de formation, l'éducation ou la formation à l'économie sociale et solidaire à l'université est encore en construction. Il nous paraît pertinent de partir de cette éducation de l'économie sociale et solidaire pour mieux aborder les pédagogies de l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Longtemps reléguée à l'éducation populaire et aux collèges coopératifs, l'éducation de l'économie sociale et solidaire est entrée progressivement dans le monde universitaire français par la voie du militantisme porté par certains universitaires comme Charles Gide ou encore Marcel Mauss. C'est vraiment à la fin des années 1990 précise Ros et al. (2021) que les formations universitaires dans un élan de reformation des curricula vont se constituer. Elles identifient trois pôles d'action et de formation de l'ESS résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Les initiatives en économie sociale et solidaire dans les universités Française proposé par Ros et al. (2021)



Nous pouvons voir au travers de ce tableaux la relation étroite qu'entretiennent les formations en ESS avec le monde associatif universitaire et les institutions de l'ESS qui existent depuis plus longtemps.

En Afrique subsaharienne, il existe peu de formations universitaires en économie sociale et solidaire. Les principes de l'ESS sont transmis par les associations et autres organisations de l'ESS. C'est le cas au Sénégal du Centre d'Écoute et d'Encadrement pour un Développement Durable (CEEDD), créé en 2005. Cette association de femmes, en plus de la formation au micro-jardinage, offre une formation générale en français, anglais, mathématiques et en économie sociale et solidaire. L'association est également constituée en entreprise sociale et solidaire pour obtenir une autonomie financière (Azevedo, 2016).

En termes de formation universitaire, à notre connaissance, seule l'université de Ouagadougou au Burkina Faso propose une maîtrise en économie et gestion des entreprises d'économie sociale et solidaire (MEGEESS). Cette maîtrise créée en 2006 est l'une des spécialisations de l'unité de formation et de recherche en sciences économiques et de gestion. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'économie sociale et solidaire est venue se greffer à des pratiques sociales traditionnelles déjà présentes en contexte africain. La formation universitaire de l'ESS au Burkina est née d'un partenariat avec l'université de Louvain en Belgique. Une phase de sensibilisation et de formation des acteurs et enseignants de 1998-2003 a servi de préalable à la création de la formation. Une formation qui permet d'avoir des cadres de l'ESS capable de répondre aux réalités du terrain. C'est pourquoi, « les apports méthodologiques et théoriques s'appuient sur des cours magistraux, des exercices pratiques, des travaux en sous-groupes, des mises en situation, des études de terrain, des visites et des enquêtes socio-économiques pour améliorer la capacité de diagnostic. » (Zett & Kaboré, 2018, paragr. 33).

Malgré le franc succès de cette formation en termes d'insertion professionnelle de ses diplômés, les enjeux de formation restent toutefois énormes. Il s'agit entre autres de l'adaptation aux contextes par la construction d'ingénieries adaptées, la formation des enseignants, la construction d'un cadre institutionnel d'action, etc. (N'doly, 2018b).

En lien avec ces enjeux, Draperi (2018), Stoessel-Ritz et Blanc (Barès, 2020) soutiennent que la formation et les recherches sont nécessaires au renouvellement de l'ESS. Pour eux, une attention particulière doit être accordée aux pédagogies qui visent la co-construction des apprentissages. Il s'agit des pédagogies coopératives, filles des pédagogies actives. Le master ESS de l'université de Haute-Alsace et *Le collectif B323* de l'université de Poitiers sont des exemples en termes de pédagogies coopératives. « Une pédagogie coopérative peut se définir comme une forme d'enseignement dont les apprentissages sont possibles par la coopération entre les personnes qui composent le groupe ou celles qui interagissent avec lui. Nous entendons par coopération toutes les situations où des individus ont la possibilité de s'entraider par et dans la rencontre éducative. » (Connac, 2021, p. 21).

La Société Coopérative d'Intérêt Collectif (SCIC) B323, adossée au master professionnel « droit et développement de l'économie sociale et solidaire » (D2E2S) allie formation théorique et pratique entrepreneuriale grâce à la démarche de projet. Les pédagogies actives à l'opposé des méthodes d'enseignement qui sont prédéfinies et normalisées, laissent libre cours aux tâtonnements et aux expérimentations. Elles accordent une place importante à la communication et à l'entretien du lien social. L'originalité de la SCIC B323 repose sur sa triple dimension : formatrice, commerciale et partenariale. Les étudiants sont conduits à répondre à une commande de prestation de service en ESS, ce sur quoi s'appuie la formation. Une formation en *Learning by doing*, où le processus a plus d'importance que les résultats (Collectif B323-Université de Poitiers, 2018). L'approche par problème ou encore la pédagogie par projet se situent dans cette veine avec leurs avantages et limites avec notamment une plus grande autonomisation, une variabilité de situations d'apprentissage auxquelles doivent être préparés les enseignants. Verzat et Fayolle (2009) font le parallèle entre les pédagogies actives et le processus entrepreneurial. « En entrepreneuriat, la référence socio-constructiviste est invoquée, car étant centrée sur le processus d'apprentissage mené par l'étudiant à partir de ses motivations dans un but d'autonomisation dans la vie réelle, elle correspond de près au processus entrepreneurial lui-même. » (2009, paragr. 6).

Revenons aux pédagogies coopératives mises en œuvre dans les universités. Elles s'inspirent de l'important travail réalisé dans le champ scolaire primaire et secondaire par des courants philosophiques actifs, et les pédagogies afférentes (Freinet, Dewey, etc.). Connac propose un ensemble d'outils et pistes d'entrées vers ces pédagogies que sont « le conseil coopératif, les équipes de travail, les médiations, les lieux de paroles, les plans de travail et les situations de communication. » (2021, p. 22-23). Penser une pédagogie active ou coopérative dans un contexte africain nécessiterait de tenir compte des formes d'apprentissage et pédagogies déjà existantes. Nous comptons explorer ces aspects ultérieurement.

En attendant, puisque les pédagogies actives mettent au centre de leurs pratiques l'apprenant, comment mobilisent-elles son récit biographique (sa parole) dans la formation ? Quelle est la place de l'enseignant dans l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire par la biographie ?

2.4.3. L'approche biographique en éducation à l'entrepreneuriat

La biographie comme outil et support d'éducation et de formation a fait du chemin depuis les années 1980. Niewiadomski (2019) attribue cette réactualisation et appropriation de la biographie par les sciences sociales aux politiques « d'éducation tout au long de la vie ». En effet, ce retour massif des adultes en formation pour diverses raisons, dont le développement professionnel, la réorientation professionnelle et la validation d'acquis, vont conduire les acteurs à repenser leurs savoirs, méthodes et postures. « Il ne s'agit plus uniquement de transmettre des contenus formels, mais aussi de se mettre à l'écoute des apprenants et de prendre appui sur l'expérience des individus en formation pour favoriser les liens entre savoirs théoriques, savoirs expérientiels et savoirs existentiels. » (2019, paragr. 4). La variabilité des motivations chez l'adulte en formation et l'injonction à l'autonomie vont conférer à l'approche biographique un espace de médiation entre un « récit de soi » analysé et le récit collectif.

Delory-Momberger (2021, paragr. 10) parle de la constitution de l'individu en tant « qu'être social singulier ». Ainsi, « la posture spécifique de la recherche biographique est de montrer comment l'inscription forcément singulière de l'expérience individuelle dans un temps biographique est à l'origine d'une perception et d'une élaboration particulière des espaces de la vie sociale. » Le biographique sort de la sphère privée à laquelle il était assigné pour occuper d'autres fonctions notamment dans la sphère publique de la formation.

Dans le domaine entrepreneurial, l'approche biographique comme moyen de formation ne se différencie pas vraiment de la biographie comme moyen de connaissance et de réflexion sur les profils d'entrepreneurs (Grossetti & Reix, 2014). Elle s'inscrit dans la lignée des récits de vie (Bertaux, 2016b; Peneff, 1994; Pineau & Le Grand, 2019). Plusieurs approches tentent d'appréhender l'entrepreneur dans toute son essence,⁴³ la particularité de l'approche biographique étant qu'elle « conduit à accepter que les logiques d'action des entrepreneurs (intention, dispositions, motivations, etc.) ne prennent pas leur sens uniquement dans un ancrage contextuel, mais portent en elles-mêmes les effets du processus historique de leur socialisation et les conséquences de leur histoire. » (Pailot, 2003, paragr. 15).

Ainsi, est pris en compte tout l'arrière-plan psychologique, familial, social, économique, institutionnel, culturel, idéologique, politique, ethnique, religieux, etc., de l'entrepreneur. Une

⁴³ L'approche par les traits, les typologies d'entrepreneurs, les statistiques, la résilience, etc.

étude des trajectoires sociales d'entrepreneurs aquitains réalisée par Grosseti et Reix (2014) met en exergue le « goût d'entreprendre » transmis dans le cadre familial, souvent réactivé par le contexte professionnel et celui de l'entrepreneuriat comme un choix rationnel. Analyser ces parcours biographiques permet une réflexivité agissante (De Gaulejac & Legrand, 2008).

Gaston Pineau dans *Histoire de vies en Formation* (2019) situe l'émergence du récit de vie comme moyen de formation dans les années 1980. Pensé dans une logique auto formative, il va progressivement évoluer pour se composer en champ réflexif autour des histoires de vie professionnelles. Dans le courant des savoirs expérientiels, l'approche biographique en formation « repose sur l'idée que tout processus de formation est enchâssé dans l'histoire globale du sujet. » (Berton, 2014, paragr. 4). Elle met l'apprenant face à son histoire, il devient acteur de sa propre éducation. Pensée sur la durée et par petits groupes, la démarche suit un processus ternaire qu'est, la « production de soi, [l'] articulation à l'histoire et, enfin, [l'] interprétation du sens. » (2014, paragr. 6).

Si l'effet objectivé de « meilleure connaissance de soi » apparaît évidente, celle de la restructuration identitaire est toute aussi importante. Les récits biographiques sont mobilisables dans divers schémas de formation. Vanderstichel et al. (2021) utilisent le récit biographique comme un processus de construction de sens des pratiques auprès de femmes inscrites dans des dynamiques entrepreneuriales. Quant aux incubateurs de projets entrepreneuriaux, ils permettent des accompagnements personnalisés et collectifs où les histoires individuelles servent de supports aux actions éducatives (Delanoë-Gueguen, 2015).

Ces démarches biographiques de formation se basent sur l'expérience de l'apprenant et favorisent la co-construction des contenus ; elles permettent de faire ensemble (Dupont, 2013). « L'autobiographie coopérative » mobilisée par Draperi (2022) dans le cadre des formations à l'économie sociale et solidaire suit ce même cheminement. Version améliorée de « l'autobiographie raisonnée » de Desroche (1984), l'autobiographie coopérative favorise la rencontre, l'échange et la formation des étudiants. En effet, ils jouent le rôle d'interviewer et d'interviewé pour se mettre ensuite dans une posture réflexive.

Les récits de vie ou les parcours biographiques sous divers angles sont utilisés dans le cadre de la formation à l'entrepreneuriat et à l'économie sociale et solidaire.

Retenons que la biographie participe de la construction de l'expérience. Le récit de vie est avant tout un phénomène mental, intérieur, avant d'être et de s'exprimer à l'écrit ou à l'oral. De ce fait, il participe de la création de représentations sociales et au développement de la compétence narrative (Delory-Momberger, 2019).

Maintenant que nous avons parlé des possibilités pédagogiques, intéressons-nous à l'enseignant / accompagnateur en éducation à l'entrepreneuriat.

2.4.4. Quelles postures pour l'accompagnateur en éducation à l'entrepreneuriat ?

Les pédagogies actives, coopératives et la méthode biographique en formation reconfigurent les rôles et postures des enseignants. Elles impliquent des questions sûres : comment accueillir la parole en formation ? Comment rendre l'apprenant acteur de sa propre formation ?

L'un des acteurs non négligeables en éducation est celui qui pense et met en place le processus d'éducation. Enseignant, formateur, accompagnateur, chargé d'enseignement, coach, mentor, conseiller, tuteur, animateur etc., sont autant de termes qui désignent ces

personnes qui interviennent dans la réalisation du projet d'éducation à l'entrepreneuriat. Depuis quelques décennies, ces derniers ont été conduits, en phase avec les réalités sociales, politiques et économiques, à repenser leurs formations, actions et postures. Le terme « d'accompagnateur » se démarque de plus en plus dans la littérature en formation des adultes (Paul, 2009) parce qu'il fait appel à une relation entre deux personnes qui vont dans une même direction en tenant un certain rythme. La présence d'un binôme le rapproche du tuteur, du mentor et du coach. « Ainsi, la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (Paul, 2009, p. 7).

Paul (2020) fait remarquer une différence entre « le métier » et « la fonction » d'accompagnateur. Pour elle, la fonction d'accompagnement vient s'adosser aux missions des enseignants et des acteurs de l'intervention sociale. Les enjeux de cet endossement de fonction est la formation de ces formateurs et la nécessité pour eux de construire et d'adopter des postures adéquates. La dimension relationnelle de l'accompagnement est souvent occultée par l'institutionnalisation grandissante des pratiques éducatives. Les dispositifs institutionnels d'accompagnement sont des moyens de régulation et de réponse à des commandes. En effet, le caractère imprévisible et unique (variabilité de situations) de la relation prend souvent beaucoup de temps. Du temps et des particularisations difficiles à mettre en place dans les schémas très institutionnalisés. L'alternative est la construction d'une posture d'accompagnement qui permet au professionnel d'équilibrer entre l'apport personnel et la commande institutionnelle. Ce jeu des postures est catégorisé en quatre figures par Paul (2007, paragr. 43-47) :

- Le retrait incitatif : il s'agit pour l'accompagnateur de ne pas se substituer à l'autre, mais l'inciter à être efficace et découvrir, créer, innover.
- L'implication distanciée : c'est une relation de proximité neutre, qui ne s'impose pas.
- La confiance respectueuse : une ouverture, partage d'expérience et respect du parcours d'autrui.
- Le pari raisonné : la confiance mutuelle pour un changement.

Verzat et al. (2017, paragr. 11) proposent trois autres postures dans le cadre de l'accompagnement entrepreneurial. Il s'agit de « l'expertise (apporter des techniques, des outils et des connaissances éprouvées dans le domaine de l'entrepreneuriat), le suivi (négocier, discuter, coévaluer un plan d'action personnalisé avec les apprenants), et l'escorte empathique (stimuler ou rassurer afin que l'apprentissage reste motivant tout au long du processus) ».

Il revient à tout accompagnateur de se construire une posture. Elle peut être le mélange de plusieurs figures ou donner lieu à une construction nouvelle en phase avec les demandes des personnes accompagnées.

Renaud s'inspirant de la psychothérapie institutionnelle insiste sur la notion « d'accueil de la parole » dans les processus d'accompagnement. « L'accueil est alors pensé comme une disposition psychique permettant de laisser la place à l'autre et de le laisser décider de la distance et du temps nécessaires à la rencontre » (2018, paragr. 12). Il faudra dans la construction de la relation accorder du temps à la « pluralité d'occasions ».

L'accompagnement en éducation à l'entrepreneuriat a été éprouvé dans plusieurs dispositifs de formation que nous présenterons ci-dessous. Les auteurs s'accordent pour dire « qu'il

n'existe pas un accompagnement, mais des accompagnements »⁴⁴ contextualisés par les objectifs, les publics et les compétences des accompagnateurs (Bibeau & Meilleur, 2022; Bornard et al., 2021; Jézégou, 2010; Makaya, 2022; Verzat & Schlumberger, 2019). Bibeau et Meilleur (2022) proposent ainsi une pédagogie d'accompagnement entrepreneurial qui construit un dialogue des parties prenantes autour du « pourquoi » du projet. Ce « pourquoi » comme centre du questionnement permet une déclinaison de questions connexes qui favorisent l'échange suivant une « biorythmie »⁴⁵ mais aussi la création de la relation et le choix de postures.

Makaya (2022), de son côté, fait remarquer que les profils des étudiants entrepreneurs en reprise d'étude sont souvent proches de ceux des accompagnateurs. Ainsi, l'accompagnement s'apparente plus à des partages de connaissances où les accompagnateurs font face à une diversité d'attentes et de projets. L'action d'accompagnement dans ce cas consiste à trouver l'équilibre dans la diversité.

Les cas du LiveMentor et du projet Moovjee apportent de nouvelles dynamiques à l'accompagnement entrepreneurial. LiveMentor⁴⁶ est une plateforme numérique qui permet l'accompagnement d'entrepreneur sous un format hybride, virtuel et présentiel. Les responsables de la plateforme parlent d'un entrepreneuriat protéiforme où divers acteurs interagissent. Entre une massification de l'accompagnement et le désir de garder un business modèle à caractère humain, les nouvelles technologies en accompagnement font surgir de nouveaux enjeux en termes d'action, d'effet et d'évaluation (Fayolle & Verzat, 2021; Verzat & Schlumberger, 2019). Pour ce qui est du projet Moovjee⁴⁷, il permet à des anciens étudiants entrepreneurs de mentorer d'autres étudiants.

Le défi de ces accompagnements par des acteurs qui ne sont à la base ni des formateurs ni des accompagnateurs, implique des espaces d'aménagement. Le mentor procède par une mise à distance de son expérience d'accompagné qu'il fut auparavant, pour trouver les éléments de son accompagnement et de sa posture (Verzat, 2017). St-jean et Mitrano-Meda (2013) ajoutent que le mentorat entrepreneurial s'appuie sur la création d'une relation de confiance, d'encadrement psychologique, sur la transmission de connaissances et sur le partage d'expériences professionnelles et personnelles. Cette relation implique une grande proximité, c'est pourquoi la formation des mentors est nécessaire.

Ces auteurs ont alors également pensé à l'évaluation des mentorats en neuf fonctions qui reprennent les éléments du cadre relationnel présenté ci-dessus. Ce sont les fonctions de réflecteur, de sécurisation, de motivation, de confident, d'intégration, de soutien informationnel, de confrontation, de guide et de modèle. Par exemple, la fonction d'intégration du mentor est verbalisée par des locutions du type : « il me permet de me faire une image de moi et de mon entreprise, il met en lumière mes forces et mes faiblesses, etc. ». Celles relatives à la sécurisation s'expriment par « il me calme lorsque je suis tendu, il me sécurise, il m'aide à relativiser mes problèmes » (2018, Tableau 3).

⁴⁴ Tiré des écrits de Chabaud, D., Messeghem, K., & Sammut, S. (2010). « Vers de nouvelles formes d'accompagnement ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(2), 1-5 » et citée par Bibeau, J. & Meilleur, R. (2022). Une idée partagée par les auteurs sur l'accompagnement en entrepreneuriat.

⁴⁵ Une adaptation des échanges en fonction de l'état mental et l'évolution des personnes accompagnées.

⁴⁶ <https://www.livementor.com/>

⁴⁷ <https://www.moovjee.fr/>

En outre, les modalités d'accompagnement à l'entrepreneuriat selon Chambard (2021) varient en fonction des institutions éducatives porteuses de cette éducation et du profil des accompagnateurs. Les Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (Pépite) dans les universités françaises sensibilisent et accompagnent les initiatives entrepreneuriales étudiantes. Cette dernière fait remarquer que les métiers d'accompagnateurs sont encore fragiles du fait de leur soumission aux politiques des institutions de tutelles. Dès lors, les actions vont varier en fonction des postures institutionnelles (pour ou peu favorable à l'entrepreneuriat), du capital social de l'accompagnateur, de ses engagements et de ce qu'il souhaite véhiculer (esprit d'entreprendre, création d'entreprise ou les deux).

La dimension d'engagement de l'enseignant dans l'éducation apportée apparaît clairement dans l'étude réalisée par Catanzaro et Cheriet (2020) sur l'enseignant-entrepreneur. Cette étude de cas d'éducation à l'entrepreneuriat en *learning by doing* met en exergue un enseignant entrepreneur engagé dans la lutte contre le gaspillage alimentaire. La mise en place de l'entreprise éco-responsable à caractère social sert de base éducative. Les étudiants participent au processus de réflexion de création de l'entreprise. Ce fonctionnement favorise des interactions, le travail collaboratif et le déclic entrepreneurial chez certains étudiants. Cependant, il ne faut pas ignorer les questions de légitimité de l'enseignant endossant les deux casquettes quand les échecs en tant qu'entrepreneurs peuvent mettre en doute la crédibilité des savoirs dispensés.

Enfin, l'efficacité de l'accompagnement à favoriser la création d'entreprise et/ou le développement de l'esprit d'entreprendre dépendra des profils d'étudiants et d'enseignants mais aussi des objectifs de formations. Condor et Hachard (2014) constatent par exemple que le type d'accompagnement proposé dans les Cordées de l'entrepreneuriat « sont plus utiles pour développer l'esprit d'entreprendre que pour favoriser l'intention de créer ou de reprendre une entreprise. ».

Le dénominateur commun entre ces différentes approches est la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Une relation dans laquelle les postures personnelles ou prescrites jouent un rôle déterminant pour la réussite des projets.

Dans la partie suivante, nous allons maintenant nous intéresser aux effets que peuvent avoir sur les personnes, l'entrée dans et la fréquentation des dispositifs d'éducation et de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Nous intéressons ensuite plus particulièrement à l'évaluation de ces effets sur la transition identitaire des bénéficiaires.

2.5. Les transitions identitaires et professionnelles en éducation à l'entrepreneuriat

Le terme « transition » fait partie de ces mots valises, rendus célèbres pour leur capacité à décrire la société contemporaine en évolution rapide. Ainsi, il est question aujourd'hui de transition migratoire, transition écologique, transition politique, transition économique, transition sociale, transition organisationnelle, transition historique, transition professionnelle, transition numérique, etc. Qu'est-ce qu'une transition ?

Apposée à autant de réalités, une définition générale ne pourrait traduire toutes leurs spécificités. Toutefois, retenons que le mot, « transition » du latin *transitio* au sens littéraire signifie « le passage d'un état à un autre ». Cette idée de passage met en perspective un

déplacement, un mouvement dans un espace, d'un point à un autre et dans un laps de temps défini. La transition est un moment de déconstruction, de reconstruction ou de permanence d'un état ; cet état pouvant être l'identité sociale du sujet. Ainsi, elle se construit dans une continuité sociale qui prend en compte les expériences passées, l'environnement constitutionnel, institutionnel et humain (Dupuy & Le Blanc, 2001).

Notre recherche s'intéresse à des étudiants inscrits dans une dynamique entrepreneuriale : l'étude de leurs parcours biographiques, constitue une entrée pour analyser les motivations et les transitions (personnelles, professionnelles, sociales, statutaires, etc., autrement dit identitaires) à l'œuvre lors de leurs prises d'initiatives. Pour structurer notre démarche, nous allons, dans un premier temps, aborder certaines questions : Qu'est-ce qu'une transition identitaire ? Pourquoi et comment l'analyser ? En quoi analyser et comprendre la transition identitaire constitue-t-il un moyen d'évaluation d'un dispositif de formation ? En d'autres termes, en quoi l'analyse des transitions identitaires vécues par les sujets permet-elle d'évaluer l'impact d'une formation qu'ils ont suivie ? Une focale sur ces transitions identitaires en train de se produire peut-elle être consubstantielle d'une éducation à l'entrepreneuriat ?

2.5.1. Pour une définition des transitions identitaires en éducation et formation

Dans l'introduction générale de *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation* (2020), Jacques fait l'état des lieux d'une société occidentale où les institutions « traditionnelles » font face à des instabilités. C'est la fin « du monde connu », la « crise des identités », selon l'ouvrage éponyme de Dubar (2000), qui a remplacé les repères symboliques (la famille, le mariage, la formation, l'enfance, l'adolescence, etc.), économiques, politiques pour ériger les « transitions » en mode de vie. En effet, les trajectoires sociales se sont démultipliées et il est demandé à chacun de (se) construire, de donner du « sens à sa vie ». C'est pourquoi, Appay (2012) pouvait dire que nous sommes passés d'une « autonomie émancipatrice à une injonction à l'autonomie » qui prône la responsabilité de l'individu face à ses réussites et ses échecs.

La société africaine subsaharienne en général et ivoirienne en particulier n'est pas en reste de ce phénomène comme a pu en témoigner le panorama sociohistorique de l'éducation ivoirienne au chapitre un. Les crises économiques, politiques, sociales, les influences culturelles diverses n'ont pas laissé de marbre la jeunesse ivoirienne. Celle-ci est invitée à tracer ses propres sillons, à se déconstruire et se reconstruire. Ce sont ces phases de déconstruction, de reconstruction, d'innovation, de transformation, etc. vécues par les sujets que Jacques a appelées les transitions identitaires. Il s'agit d'un « processus de remaniement de matériaux identitaires objectifs et subjectifs primitifs, sous l'effet d'une série d'épreuves, le terme remaniement portant bien l'idée d'un corpus existant qui se recompose et se reconfigure mais aussi, qui se complète et se développe. » (2020, p. 15).

C'est à ce titre que nous pouvons faire un lien entre des « jeunes diplômés du supérieur français qui cherchent à s'insérer sur le marché de l'emploi » (Jacques, 2020, p. 13) et des jeunes, futur diplômés de l'enseignement supérieur ivoirien qui anticipent leur insertion sur le marché de l'emploi par l'initiative entrepreneuriale. Dans ces différents contextes transitionnels, c'est l'identité sociale qui se reconfigure, avec des amplitudes plus ou moins fortes selon le dispositif transitionnel auquel on a été exposé, et selon ses propriétés identitaires initiales.

Dubar (1998), Dupuy et Le Blanc (2001) et Jacques (2020), s'accordent sur la double dimension de l'identité.

Chez Dubar, il est question d'une identité biographique ou identité pour soi et d'une identité relationnelle ou identité pour autrui. L'identité biographique est la (re)construction d'un discours de soi, subjectif sur son histoire personnelle, familiale, professionnelle, etc. Celle relationnelle s'intéresse aux « cadres sociaux d'identifications » (Kaufmann), à ce que la société dit que je suis. Dupuy et Le Blanc (2001, p. 74) précisent à cet effet, dans le cadre d'accompagnement des transitions psychosociales, qu'il faut tenir compte en plus des adaptations institutionnelles, du rôle des acteurs et des significations personnelles qu'ils attribuent à leurs pratiques. Jacques, dans cette lignée, conçoit l'identité selon deux axes. Une objective qui est, le résultat de la réalité sociale vécue (en contexte), des traces qu'elle laisse (socialisation, dispositions), émanant de constructions individuelles et collectives. Et l'autre subjective, qu'elle énonce, comme Dubar, ressentie et exprimée par le sujet.

Trois prérequis sont indispensables à l'analyse d'une phase de transition identitaire en éducation et formation. En paraphrasant Jacques nous pouvons dire que : « premièrement l'individu doit être à : (a) une étape charnière de prise de décision (orientation scolaire, insertion professionnelle, etc.) ; (b) qui le conduira vers un dispositif d'éducation (formation par alternance, stage, accompagnement entrepreneurial, etc.) entériné par un statut officiel provisoire (étudiant-entrepreneur, stagiaire, etc.), dispositif qui comporte des épreuves et qui est parcouru sur un temps formalisé et borné ; (c) qui vise un résultat objectif (certification ou diplôme, qualification, insertion, création d'entreprise) qui confère un nouveau statut à l'impétrant. » (Jacques, 2020, p. 15).

Il est important de mentionner que le dispositif de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire que nous étudions est à sa phase d'expérimentation et ne dispose pas encore d'un statut officiel. Néanmoins, il coche toutes les cases de manière informelle ; puisqu'il s'agit de jeunes qui préparent leur entrée sur le marché de l'emploi (décision), qui s'inscrivent à un accompagnement entrepreneurial (dispositif), selon des modalités concrètes (rédaction de projet, mentorat) et dont l'issue est la présentation de leurs projets lors d'un concours, l'acquisition de compétences entrepreneuriales, la création d'entreprise, etc., (résultats objectifs).

Mobiliser le concept de transition identitaire permet de (a) revenir sur les parcours biographiques de ces jeunes étudiants ivoiriens et sur leurs motivations d'engagement entrepreneurial, (b) de mettre en lumière leur vécu du dispositif, d'accéder ainsi à l'ingénierie andragogique du dispositif mais également au sens qu'ils y accordent (évaluation), (c) et enfin par une approche longitudinale d'observer le devenir de ces jeunes après leur participation au projet. La phase transitionnelle est donc une charnière du parcours entre deux segments de celui-ci.

La notion de parcours utilisée à maintes reprises dans ce travail et dans des compositions diverses (parcours de vie, biographique, académique, scolaire, entrepreneurial, professionnel, etc.), « est le produit d'un ensemble de normes et d'institutions, de règles formelles et culturelles, qui entourent l'avancée en âge, grâce notamment à l'âge chronologique comme critère de classement et de mise en ordre « naturel » de la société. » (Bessin, 2009, paragr. 10) Or, nous nous intéressons à un âge chronologique particulier « de jeunes » dans le contexte ivoirien.

La précision de Bessin à propos de la dynamique culturelle et contextuelle de la notion de parcours est intéressante dans la mesure où elle évite des généralisations. Rappelons cet exemple pris de notre introduction : selon la définition de l'OIT (Organisation Internationale du Travail), la jeunesse est comprise dans la tranche d'âge 15-24 ans. L'Union Africaine, à travers la charte africaine de la jeunesse, et dans un souci de représentativité du contexte africain, situe la jeunesse dans la tranche d'âge 15-35 ans. Pour corroborer ce propos, Dans *Pour une Anthropologie des jeunes en Afrique*, Peatrik (2020, paragr. 46) explique que l'expression « jeunesse » « n'existe pas dans le répertoire classique des langues africaines et, logiquement, le jeune comme personne caractérisée par les attributs distinctifs de la jeunesse, non plus. ».

Face à la médiatisation de cette jeunesse africaine présentée parfois comme une source d'espoir pour le continent, souvent comme une population désespérée (l'immigration clandestine lors des crises politiques, etc.) sous la plume d'activistes africains, dans les discours politiques nationaux, supranationaux et internationaux, Peatrik invite à interroger ce qu'est réellement la jeunesse en Afrique. Ainsi, avec d'autres chercheurs (Champy, 2015; Diouf, 2003; Gomez-Perez & LeBlanc, 2012; Jolly, 2003; Koné et al., 2017; Le Meur, 2005) ils commencent à ouvrir la boîte de pandore d'une thématique très peu explorée. Il en ressort que la jeunesse en Afrique se définit selon des critères socioculturels (lignages, générations, classes d'âges, etc.) propres aux États et même aux communautés, qu'elle est incarnée et vécue loin des représentations occidentales. C'est pourquoi « l'âge chronologique comme critère de classement et de mise en ordre "naturel" de la société » dont parle Bessin ne s'applique pas à toutes les réalités africaines. Nous préférons donc la formulation de Jacques qui dit que « la notion de parcours relève d'un ensemble de règles et de normes qui, dans une société et un temps donné, organisent le déroulement biographique des personnes (selon des âges, des statuts, des contextes bien définis) et qui constituent donc un rouage entre les systèmes sociaux et les sujets. » (2020, p. 16).

Notre étude entend, à son échelle, participer à la découverte et à la compréhension de cette jeunesse africaine, ivoirienne aux prises avec une transition sociétale globale et à des transitions individuelles. Avant d'étudier le processus transitionnel identitaire, nous proposons un encadré théorique sur la notion de forme identitaire.

Les formes identitaires.

L'identité selon Dubar est constituée de deux dimensions : l'identité biographique et l'identité relationnelle. (a) L'approche essentialiste accorde au discours biographique la primauté dans la construction de significations sociales ; (b) quand l'approche relativiste analyse les classes typiques de trajectoires sociales. « Il s'agit, d'une démarche déductive, consistant à confronter les classes empiriques obtenues par la typologie statistique avec des trajectoires théoriques résultant de modèle *a priori*. » (Dubar, 1998, p. 77).

Partant de ces deux approches, Dubar utilise le terme de « formes identitaires », pour caractériser des discours significatifs, éprouvés par le temps qui donnent sens à un ensemble de traits sociaux, incarnés par un type de personne, auxquels les sujets se réfèrent pour se définir. Dans le cadre de notre recherche, nous pourrions analyser et voir s'il existe une identité entrepreneuriale propre aux étudiants ivoiriens.

Dans la troisième édition de *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation* (2010b), il analyse quelques dynamiques (symbolique, politique, économique) qui ont enclenché au fil des années les processus de (re)construction de nouvelles identités.

La forme culturelle est l'une des premières à définir l'identité de l'individu. C'est pourquoi, dans la lignée des travaux de Norbert Elias et Marcel Mauss, Dubar souscrit au fait que l'identité « nous » a précédé socialement à celle du « je ». Les rôles, positions et postures étaient principalement dictées par la communauté.

La politique et la prise de pouvoir de certains individus ouvrira la voie aux individualités sociales. C'est l'émergence des formes statutaires, où l'identité est liée au statut social qui n'est plus défini par la société mais par la capacité à l'acquérir. Quant à la forme réflexive de l'identité, elle tire ses origines de la philosophie grecque et de la religion qui invitent l'individu à « un souci de soi », à une conscience morale. « Ce mode spécifique d'identification consiste à rechercher, argumenter, discuter, proposer des définitions de soi-même fondées sur l'introspection et la recherche d'un idéal moral. Elle émerge au sein d'une forme sociale à dominante « communautaire » qui implique des appartenances stables à des groupes culturels. » (Dubar, 2010a, p. 32). La forme narrative consiste à verbaliser ses actions et s'inscrit dans un projet de vie. Finalement, pour les contemporains qui font face à une diversité de réalités sociales, économiques et politiques, (re)construire l'identité passe inlassablement par le dire, le biographique.

Ces formes identitaires peuvent être repérées par la recherche, le thème abordé, les questions posées et même le contexte d'entretien. À titre d'exemple, des entretiens axés sur le parcours entrepreneurial, rendront compte des identités entrepreneuriales comme formes identitaires auxquelles les étudiants se réfèrent ou non, autour des perceptions, motivations et actions, etc.

À partir d'analyse des modes de transmissions d'une entreprise familiale, nous pourrions dégager des trajectoires « objectives » des modalités sociales de transmissions.

2.5.1.1. Le processus transitionnel

Comment analyser le processus transitionnel ? Quels matériaux sont remaniés lors de la transition identitaire ? Quelles méthodologies pour l'étude de ces matériaux ? Cette partie propose d'éclairer les procédés d'études des transitions identitaires.

Partant des précédentes définitions, nous remarquons la primauté des matériaux objectifs et subjectifs dans le processus transitionnel, tous deux soumis à la narration du « transitionnaire ⁴⁸ ». Suivant que la transition est narrée rétrospectivement ou prospectivement, le discours diffère. Dans le premier cas, il sera restitué suivant un lissage chronologique qui met en avant les moments de ruptures, le vécu de ces moments, et les conditions et modalités de retour au calme. Pour le second, le transitionnaire est plus sur le registre des attentes.

Jacques observe une très grande ressemblance entre le processus transitionnel et le schéma narratif du récit des sémiologues structuralistes qui se déroule en cinq étapes : la situation initiale, l'élément déclencheur, le déroulement dans lequel interviennent des adjuvants et des opposants (qui peuvent être des personnes comme des événements), le dénouement et la

⁴⁸ « Sortes de « héros ordinaires » qui s'affrontent à un tronçon biographique où ils vont passer d'un état à un autre, sous les effets d'un dispositif éducatif. » (Jacques, 2020, p. 17).

situation finale. Elle s'y appuie pour proposer un schéma quinaire du processus transitionnel ci-dessous (2020, p. 99).

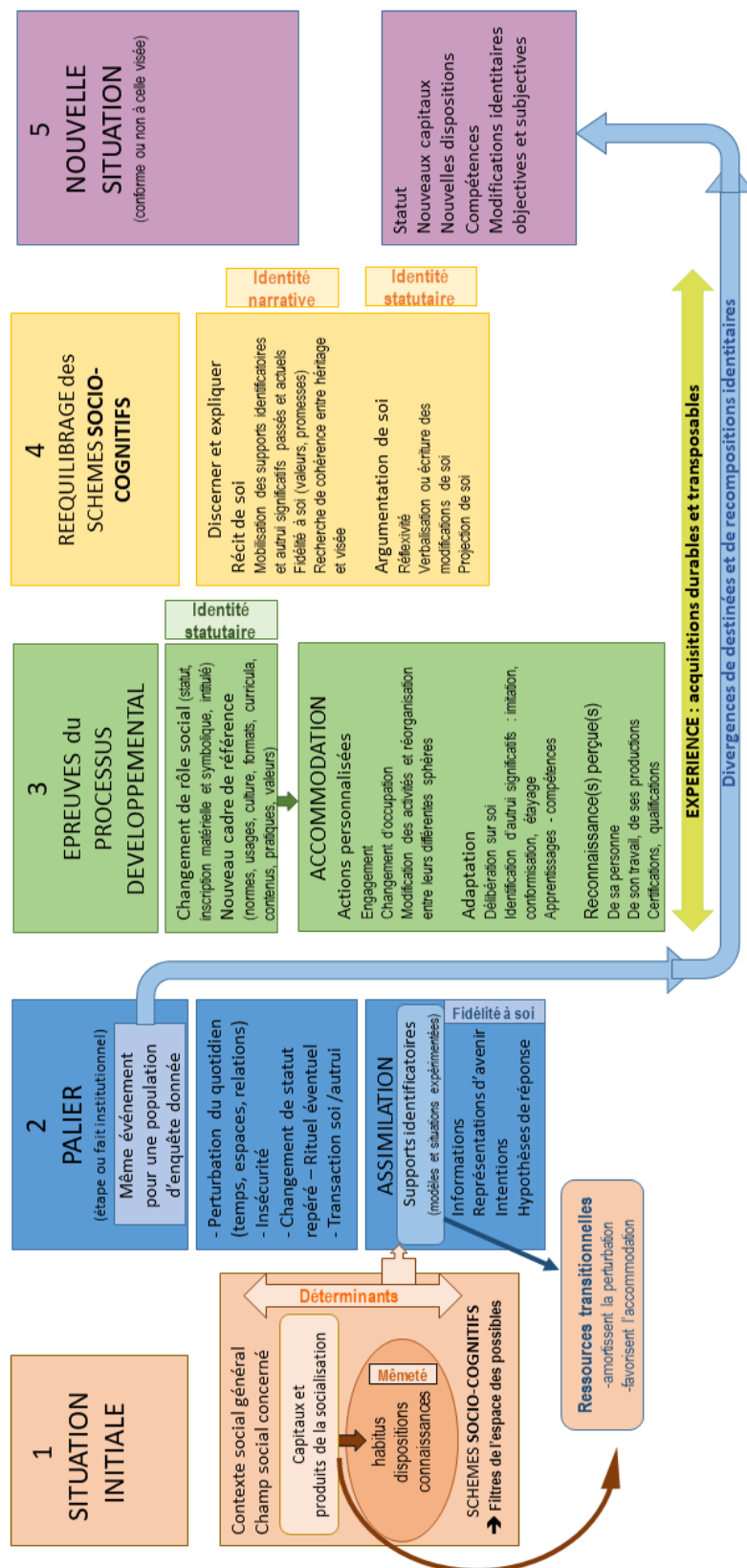


Schéma 1 : le processus transitionnel

Marie-Hélène JACQUES- 2018

Figure 3 : Le processus transitionnel

Source : Les transitions identitaires (Jacques, 2020, p. 99).

Dans cette approche chronologique, les étapes apparaissent clairement et peuvent faire l'objet d'analyses séquentielles ou complètes en fonction des matériaux recueillis et de la durée de l'enquête. Notre recherche s'intéresse à tout le processus transitionnel, avec une focale sur la situation initiale ou la motivation entrepreneuriale (le déclencheur, les attentes du dispositif), le déroulement, et les épreuves rencontrées (l'accompagnement entrepreneurial, le concours, l'après concours). La situation finale est abordée variablement en fonction de l'accès aux données fortement lié à la disponibilité des étudiants et à leurs (in) succès.

Les éléments précédents montrent que plusieurs matériaux identitaires sont remaniés lors du processus transitionnel : il s'agit entre autres de l'identité narrative et de l'identité statutaire. En effet, lorsqu'on analyse au long cours le discours de transitionnaires, on peut observer l'évolution de celui-ci, une transformation de la présentation de soi, qui passe par une objectivation et une subjectivation de son parcours. Ainsi, comme Jacques le présente, l'organisation même du système éducatif et de formation par palier⁴⁹ induisant des changements réguliers de statut, d'espaces, de codes, d'attentes, de pédagogies, occasionne le remaniement de l'identité narrative. Ce discours sur soi remanié fait appel à la capacité d'ordonner son parcours et aux ressources dispositionnelles. C'est en cela « qu'apparaît clairement que la cohérence que composent (ou recomposent) les enquêtés qui « se racontent et s'expliquent » en phase transitionnelle relève effectivement au sens large de leur socialisation, des dispositions durables qui font leur caractère et leur habitus mais qui traduisent aussi l'hétérogénéité et la pluralité des mondes sociaux dans lesquels ils ont été socialisés de manière diachronique ou synchronique. » (Jacques, 2020, p. 67).

Lors de la phase identifiée comme le déroulement, en l'occurrence la « traversée » du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire, intervient la modification ce que Dubar appelle l'identité statutaire. Cela se manifeste par une argumentation de soi, une prise de rôle en avec des catégories d'identification, etc. Ainsi, sous l'effet de l'expérience générée par la formation, par des agents socialisateurs mais aussi par la valeur accordée par l'individu se construit l'identité (en lien avec la forme identitaire désirée).

Pour mieux analyser la phase transitionnelle d'entre-deux qui est naturellement liée à ce qui s'est passé avant et après, Jacques propose un modèle de processus transitionnel en trois étapes.

2.5.2. Le processus entrepreneurial : une transition triphasée ?

2.5.2.1. Les trois phases de la transition identitaire

Le caractère triphasé d'une transition identitaire est inspiré par plusieurs travaux dont ceux de Dubar sur les formes identitaires (2000), les trois seuils d'un rite initiatique (préliminaire, liminaire, post-liminaire) chez l'anthropologue Van Gennep repris par Lesourd (2009) et les travaux de Schlossberg (2005) sur les transitions d'orientation : ces approches nous ont paru

⁴⁹ Jacques utilise les notions de « palier » et de « seuil » pour imager la transition scolaire et les transitions d'orientation. Le palier dans sa définition matérielle joue un double rôle, celui d'espace de repos (changement de rythme) mais également d'attente. Le seuil ou encore « le pas de la porte » en plus de ce double rôle est un espace décisionnel, où il peut y avoir ouverture, refus, changement d'itinéraire, etc. Par exemple, le passage de la maternelle au primaire constitue donc un palier quand le passage de la terminale aux études postbac constitue un seuil. (Jacques, 2020, p. 38-54).

fécondes pour analyser les aboutissements plus ou moins effectifs, mais aussi les situations de liminalités vécues par nos enquêtés.

Van Gennep (1909), pour expliquer les processus de construction identitaire sociale lors des rites de passage, utilise l'image du pas de la porte (seuil), espace d'attente, d'entrée et de sortie, témoins de transformations. Le seuil préliminaire est la période avant le rituel de passage. Dans le cas du mariage, utilisé par Van Gennep, le seuil préliminaire peut être celui du noviciat ou des fiançailles, en fonction de la société concernée, de l'époque, de la famille, etc. Si nous devons rapporter ce cas aux réalités contemporaines, le seuil préliminaire du mariage serait très varié. On pourrait citer entre autres : les fiançailles, le concubinage, les relations libres, le compagnonnage, le célibat, etc. Ainsi, le contexte social, familial, le statut, l'état d'esprit, la vision du mariage, les représentations sont autant d'éléments préliminaires à ce passage rituel. Dans la phase liminaire, qui est le pendant, se mettent en place des réflexes, actions qui résultent du seuil préliminaire et du vécu même de l'action. Le post-liminaire ou encore « l'agrégation au monde nouveau » (Van Gennep, 1909, p. 30) relève d'une phase de nouvelle stabilité identitaire. Ces trois seuils⁵⁰ auront des degrés de significations, des durées diverses en fonction des contextes sociaux mais également de l'individu, de son vécu et de ce qu'il en dit. C'est pourquoi, le « récit de soi » est déterminant pour comprendre ces fragments de vie, ces transitions, telles que signifiées par les sujets.

L'opérationnalisation de ces trois seuils par Jacques (2020, p. 119-124), dans une analyse (étude de cas Eric et Nadine) de transitions identitaires de candidats à la validation des acquis de l'expérience (VAE) donne à voir les interactions de déterminants personnels, familiaux, institutionnels, professionnels lors des différentes phases. Le cas d'Eric et Nadine montre comment deux aspirants à la VAE, pourtant dotés de caractéristiques sociales assez proches, en fonction de leurs matériaux identitaires au seuil préliminaire, vivent une phase liminaire différente (active vs subie) et obtiennent différents résultats au seuil post-liminaire. Le premier réussit et valide le diplôme visé, quand la seconde échoue et n'obtient pas le diplôme escompté.

Dans les deux cas, il y a pourtant transition identitaire. C'est ce que soutient Schlossberg (2005) traduite par Bernadette Dumora à travers la notion de « transition non-événement ». Dans les transitions identitaires, à côté des rites de passage dont on peut analyser les seuils, existent des situations de manque où les rituels ne sont pas réalisables. Il s'agit des « non-événements » qu'on peut aussi appeler « événements manqués ». Ceux-ci sont en lien avec les transitions anticipées qui sont des « événements importants que nous considérons habituellement comme faisant partie de la vie adulte, tels que le mariage, devenir parent, entrer dans la vie professionnelle, prendre sa retraite. » (2005, paragr. 2), mais aussi ces transitions non-anticipées qui sont des événements imprévus venant chambouler les projets de vie de l'individu (accidents, chômage, perte d'emploi) et les non-événements. Ceux-ci, au titre d'événements attendus qui ne se produisent pas, représentent aussi pour Schlossberg des transitions.

Elles modifient les rôles, les relations, prennent du temps (à des degrés divers), et varient en fonction des prédispositions personnelles (émotionnelles, optimisme, pessimisme), de

⁵⁰ Schlossberg (2005) citée par Jacques (2020, p. 24) identifie également trois étapes transitionnelles dans les situations d'orientations professionnelles que sont : le « *moving in* », le « *moving through* » et le « *moving out* ».

l'ampleur de la situation, du soutien reçu et des stratégies mises en place pour s'en sortir (2005, paragr. 8). Notons que les transitions non-événements sont de divers ordres et causes, et provoquent une variabilité de conséquences. Sous le cap des non-événements se cachent des attentes déçues qui peuvent se répercuter sur plusieurs aspects de la vie et créer d'autres non-événements. L'important est d'identifier les causes, de prendre conscience des conséquences lors des transitions identitaires pour se construire ou se reconstruire. À titre d'exemple, le désir de devenir entrepreneur pour les jeunes constitue une manière d'anticiper l'insertion professionnelle, une manière de s'occuper en attendant d'obtenir un travail salarié. Quelques-uns, s'ils obtiennent un financement et/ou ne trouvent pas d'emploi deviendront entrepreneurs. Toujours est-il que, la non-réalisation de ce projet constitue une transition par manque d'évènement, en ce qu'elle modifie les manières de se raconter (identité narrative), de se considérer (identité réflexive), voire de se définir (identité statuaire).

Dans ce processus de transition identitaire de jeunes désireux d'entreprendre, s'enclenche un processus entrepreneurial qui peut être analysé de différentes manières.

2.5.2.2. La transition identitaire entrepreneuriale

Devenir entrepreneur suppose une modification de l'identité personnelle vers une identité dite entrepreneuriale. Comme nous l'avons présenté au début de ce chapitre la figure de l'entrepreneur aux compétences intrinsèques et aux caractéristiques psychologiques prédéterminées a depuis longtemps laissé place à l'entrepreneur acteur de son époque et inscrit dans un processus entrepreneurial (Comet, 2011). Il est question d'une identité en devenir et d'une identité plus ou moins désirée.

Avant de définir la notion de processus entrepreneurial, accordons-nous avec Fayolle sur celle de processus qu'il emprunte à « Jacquet-Lagrange *et al.* (1978, p. 21) ; le processus est un déroulement de configurations ou d'interactions concomitantes et/ou successives sous l'effet de régulations compensatrices et amplificatrices propres au système concerné » (2017a, paragr. 29). Ainsi, dans le processus entrepreneurial intervient le remaniement de plusieurs matériaux, dans la mesure où « le phénomène entrepreneurial représente (...) un processus d'apprentissage dynamique et évolutif dans le temps, cumulateur et générateur de compétences individuelles et collectives. » (Omrane *et al.*, 2011, paragr. 4).

Fayolle (2017a), à la suite d'Omrane *et al.*, mobilise les trois phases de la création d'entreprise de Bruyat⁵¹ (1993) comme des phases du processus entrepreneurial se basant sur la relation dialogique de l'entrepreneur à avec son projet de création : (1) le déclenchement du processus entrepreneurial, (2) l'engagement total et le passage à l'acte, (3) la survie, l'échec ou le développement. Ce processus entrepreneurial est donc lui aussi triphasé et ressemble à plusieurs égards au processus transitionnel identitaire en éducation décrit par Jacques (2020, p. 101) et par Schlossberg (2005) , ou par Van Gennep (1909) de manière plus générale.

- (1) Le déclenchement du processus entrepreneurial est généralement occasionné par des facteurs dit positifs (rencontres, opportunités, etc.) ou négatifs (chômage, perte d'emploi, insatisfaction professionnelle, etc.) qui conduisent à une prise de décision.

⁵¹ Dans sa thèse intitulée *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Bruyat conceptualise le processus de création d'entreprise en 3 phases : le déclenchement du processus, l'engagement total et le passage à l'acte et enfin la survie, l'échec ou le développement. Ces trois phases ont depuis été reprises et objectivées par plusieurs auteurs dont Fayolle (2017a), comme éléments du processus entrepreneurial.

Cette conception binaire du déclencheur entrepreneurial appelé encore la motivation entrepreneuriale est largement discutée par plusieurs auteurs. Ces derniers soutiennent qu'il faut aller au-delà du duo entrepreneur d'opportunité versus entrepreneur par nécessité⁵², car « la motivation est difficilement représentée par des catégories exclusives, surtout dès que l'on considère de nouveaux profils d'entrepreneurs. » (Gabarret & Vedel, 2015, paragr. 27) Les entrepreneurs sociaux, les entrepreneurs chercheurs, les entrepreneurs lifestyle, les seniors entrepreneurs (Tornikoski et al., 2012), les étudiants-entrepreneurs, par exemple ne rentrent pas exclusivement dans cette catégorisation binaire même si on retrouve dans leurs discours un aspect économique et/ou non économique, subi et/ou choisi. Au-delà de ces typologies d'entrepreneurs aux motivations plus ou moins identifiables, la singularité des parcours invite à interroger chaque individu pour mieux cerner ses motivations. C'est en cela que l'étude du « point d'origine » de la transition tel que libellé par Jacques (2020, p. 111-118) est intéressant. La singularité des facteurs déclencheurs de transitions est analysée autour de plusieurs paramètres regroupés en 4 familles que sont : les paramètres objectifs du parcours antérieur, les indicateurs de situation (tabous sociologiques, époques, contexte social), les indicateurs de contexte général et les instances et les produits au titre de ressources plus ou moins opérantes de la socialisation du sujet.

- (2) L'engagement total et le passage à l'acte est observable quand il y a un investissement financier, mais surtout de temps. Il s'agit d'un engagement intellectuel mais aussi affectif dans le projet.

Commence à se former depuis quelques années un noyau de chercheurs (Fayolle et al., 2011; Fayolle & Gailly, 2009; Gabay-Mariani et al., 2023; Gabay-Mariani & Boissin, 2019; Valéau et al., 2022) autour du concept d'engagement dans le processus entrepreneurial. Ces recherches portent sur le rôle de l'engagement dans la phase dite volitionnelle. Ainsi, en plus d'être une phase du processus entrepreneurial, il constitue un facteur déterminant du passage à l'acte, un élément autorégulateur. L'engagement est défini comme une force contraignante stabilisant le comportement entrepreneurial, le maintien de celui-ci à l'épreuve du réel, des difficultés et des obstacles auxquels est confronté l'entrepreneur naissant (Gabay-Mariani, 2022, paragr. 1). Les chercheurs en entrepreneuriat récupèrent et actualisent les trois types d'engagements proposés par Meyer et Allen (1991) à propos de l'engagement des salariés dans leurs organisations. Il s'agit de l'engagement affectif (lien émotionnel), l'engagement normatif (sentiment d'obligation) et l'engagement calculé (coûts et alternatifs perçus).

La mobilisation de ces types d'engagement (objet de recherches exploratoires pour le moment) permet de « caractériser finement le lien entretenu par l'individu à une ou

⁵² L'approche motivationnelle entrepreneuriale nécessité et opportunité s'inscrit dans jeu binaire : entrepreneuriat subi ou choisi. Ainsi l'entrepreneur par nécessité est motivé « (1) par la nécessité (absence d'une autre possibilité d'emploi, chômage prolongé, pas d'employabilité), et (2) par l'insatisfaction (le fait d'avoir un travail insatisfaisant). L'entrepreneur d'opportunité est mû par une « recherche d'indépendance et d'autonomie, mais aussi par le fait d'avoir repéré une opportunité d'affaires à développer. » (Gabarret & Vedel, 2015, paragr. 12-26).

plusieurs cibles d'engagement, et d'expliquer ainsi la persistance comportementale. » (Gabay-Mariani, 2022, paragr. 8).

La notion d'engagement est également utilisée pour expliciter les conditions de réalisation de transitions sociales que nous appliquons au cadre de l'éducation et de la formation. Très souvent utilisée dans son acception positive (investissement), l'engagement chez Kaddouri (2011) revêt également un caractère contraignant (faire parce qu'on n'a pas le choix) et d'amorçage (commencer une formation). Il soutient que l'engagement varie en fonction du rapport que la personne entretient avec la formation et l'inscription de celle-ci dans son projet de vie. À ce propos, il identifie six formes d'engagement aux motifs identitaires d'adultes en quête d'emploi, en reconversion professionnelle ou en évolution de poste.

Analysons trois d'entre eux qui sont pertinents au regard de notre recherche, le rapport d'engagement, le rapport de contingence et le rapport à construire. Le rapport d'engagement est relatif à l'identification de la formation comme moyen et/ou faisant partie de la construction de soi, en accord avec le projet de vie. Au niveau du rapport par contingence, « la formation, au-delà des apprentissages qu'elle permet, devient un espace de tissage de relations socioprofessionnelles et un lieu d'échafaudage de stratégies d'insertion professionnelle. » (parlant de l'engagement de chômeurs en formation) (2011, paragr. 23). Dans le rapport à construire, le cadre d'opérationnalisation de la formation n'est pas fixé dès le départ, il se construit au fur et à mesure de la formation mais également au cours de la vie. Cet engagement, qu'il soit contraint, amorcé ou souhaité, est omniprésent dans les récits biographiques d'entrepreneurs : les études de Grossetti et Reix (2016; 2014) montrent que ces engagements tirent également leurs origines d'un désir d'autonomie ou de positionnement social, de réalisation de soi. Que ce soit en contexte de formation entrepreneuriale ou dans un autre cadre, la combinaison de plusieurs types d'engagements, leurs intensités, la durée dans le temps influence grandement la transition identitaire.

Dans cette deuxième phase de la transition identitaire triphasée, Jacques accorde une attention particulière aux supports identificatoires comme ingrédients de l'engagement.

Mead (traduit par Cefai et Quéré, 2006) dans son travail publié à titre posthume en 1933, met en évidence le rôle d'autrui dans la construction identitaire. Il identifie comme « autrui généralisé », cette conscience sociétale commune qui guide les actions de l'individu. Aujourd'hui d'un s'agit d'ensemble d'attitudes et de comportements sociaux raisonnables acceptés. Dans cette lignée, Jacques (2020), s'appuyant sur les travaux de Becker, Hughes, Geer et Strauss (1961), remobilise la notion « d'autrui significatif » dans les contextes de formation et de transitions professionnelles. En effet, il s'agit de « personnes particulièrement importantes dans la socialisation secondaire d'un individu : rencontrées au cours de situations prévues ou imprévues, comme agents socialisateurs qui diffusent la culture, technique et scientifique, ils peuvent être divers (en l'occurrence des pairs, des collègues chevronnés, des enseignants, des « cas » marquants) et variables (avec des changements de situations et de personnes qui endossent les divers rôles sociaux de l'environnement). » (Jacques, 2020, p. 155).

En éducation à l'entrepreneuriat, la figure du « mentor » apparaît énormément dans la recherche sur les supports de la prise d'initiative en formation. Comme nous l'avons mentionné précédemment concernant la posture d'accompagnement en éducation à

l'entrepreneuriat, les rôles et missions du mentor s'inscrivent dans plusieurs registres et en fonction du cadre institutionnel (ou non) qui régit les relations. Les rôles modèles, proches ou éloignés impactent la transition identitaire de l'aspirant entrepreneur en fonction de la place accordée à l'écoute des conseils, à la mise en lien des informations reçues avec ses propres aspirations. Grosseti et Reix (2014) ajoutent que ce choix des personnes ressources fait partie de la stratégie de formation et d'intégration sociale. Ainsi, on peut lire dans des récits biographiques d'entrepreneurs le rôle de la famille (exemple des entrepreneurs transnationaux), l'identification d'alter ego et l'inscription dans des réseaux (Gomez-Breysse, 2016; Lamine & Fayolle, 2014; Pellegrini, 2016; Santelli, 2010). Ces deux appuis transitionnels montrent que le processus entrepreneurial est jalonné de facteurs extérieurs et internes qui facilitent ou ralentissent la prise d'initiative. Ce que nous retenons de la définition des supports identificatoires de Jacques, c'est qu'un support transitionnel n'est pas seulement une personne physique modèle mais peut être une expérience, une personne morale (comme une institution), un dispositif et que son action peut soutenir comme décourager. Les supports qui agissent comme des contre-modèles ne sont pas à négliger car tout comme les « non-événements », ils sont producteurs de transitions.

- (3) La survie, l'échec ou le développement est l'aboutissement du processus vers une stabilisation.

Selon Fayolle (2017a, paragr. 47-50), cette phase fait appel aux compétences d'auto-diagnostic et d'apprentissage de l'entrepreneur. Ce dernier apprend de son processus et s'autorégule.

En éducation et formation, la phase post-liminaire apporte une stabilisation ou non de l'identité statuaire, réflexive et narrative. La formation et la stabilisation de ces trois identités s'inscrivent dans des schémas de reconnaissances (personnelle et/ ou sociale) de nouvelles ressources. Il s'agit de nouvelles situations, souvent marquées par un nouveau statut institutionnel ou symbolique. Aussi, avant la stabilisation, les éléments de l'étape précédente restent actifs et mobilisables.

Cependant, il peut y avoir des effets post-liminaires imprévus qui conduisent à des bifurcations, des non-événements, entraînant de nouvelles transitions.

Les processus transitionnels conduisent à une variété de constructions identitaires. En ce qui concerne nos recherches, intéressons-nous à l'identité entrepreneuriale qui sera considérée comme un autrui généralisé projectif, à savoir une forme identitaire désirée.

2.5.2.3. L'identité entrepreneuriale au prisme du genre

Selon Kate Lewis (2015), citée par Notais et Tixier (2020, paragr. 21), l'identité entrepreneuriale est constituée de quatre dimensions que sont : « un ensemble d'attributs ou de caractéristiques (soit expérientiels soit idéaux) ; des perceptions des éléments constitutifs de l'entrepreneuriat ; une centralité de l'identité (liée à la définition de soi et à l'*enactment*) et une identité estimée (évaluation positive ou négative). ».

Les études que nous avons analysées s'inscrivent dans une approche genrée de l'identité entrepreneuriale (Notais & Tixier, 2020; Tchagang & Tchankam, 2018). Elles questionnent les représentations médiatisées de l'entrepreneur « masculin, occidental » qui fait ombre aux autres entrepreneurs. La femme entrepreneure est invitée d'une certaine manière à se construire « à partir de », « à renoncer à » (sa féminité) ou à créer un entrepreneuriat féminin.

Ces recherches visent à déconstruire cet allant de soi masculin de l'entrepreneuriat, pour valoriser sa capacité émancipatrice. Au cours de la phase transitionnelle qu'est la création d'une entreprise ou de prise d'initiative, l'identité est remaniée en fonction de l'environnement, des engagements, des valeurs, de la capacité de projection, etc. Pour ce qui est de l'identité entrepreneuriale féminine, à supposer qu'elle existe, elle fait dialoguer l'identité personnelle féminine et l'identité entrepreneuriale pour une « création de soi ».

L'identité entrepreneuriale sociale des femmes du Blanc-Mesnil étudiées par Notais et Tixier (2020), se construit dans une logique de lutte contre la discrimination genrée et de positionnement social en quartier difficile. Le choix de l'entrepreneuriat social, expliquent les auteurs, marque la volonté pour ces femmes d'entreprendre autrement. Entre lutte de places et luttes de classes, l'identité de ces femmes évolue. Notais et Tixier amorcent dans leur étude, l'identité de l'entrepreneur social. Bien que la distinction entre entrepreneur social et entrepreneur de l'économie sociale et solidaire reste largement discutée, elles proposent des éléments de lecture. Souvent abordée en termes de figures d'entrepreneur, l'identité de l'entrepreneur social se caractérise par sa recherche de valeurs sociales et solidaires fortes. Elles se greffent à des croyances et engagements politiques.

Du côté du Cameroun, avec Tchagang et Tchankam (2018) qui ont analysé l'intention entrepreneuriale des étudiants par le prisme du genre ; il ressort que les femmes aux identités psychologiques typées androgynes sont plus favorable à l'entrepreneuriat. L'androgynie psychologique fait référence aux personnes ayant des caractéristiques identitaires féminines et masculines. Ici, les auteurs n'étudient pas l'identité liée au sexe mais plutôt une identité liée aux stéréotypes genrés. Ils citent l'exemple suivant pour étayer leur propos : « en entrepreneuriat, de nombreux auteurs (...) s'accordent pour reconnaître qu'il est une activité à laquelle on associe davantage des caractéristiques masculines : compétition, agressivité, autonomie, prise de risque. Ces caractéristiques sont congruentes avec les stéréotypes d'agentivité, d'instrumentalité et de compétence attribués aux hommes (...). » (Tchagang & Tchankam, 2018, paragr. 24).

Les formes identitaires et les transitions triphasées donnent des pistes de lecture de ces phases charnières de la vie qui, dans le cadre de notre recherche, relève de la prise d'initiative entrepreneuriale par le choix d'entrer dans un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire.

Nous pourrions analyser si se dégage des discours et des parcours d'étudiants une identité entrepreneuriale et si possible son processus de création social.

2.5.3. L'éducation à l'entrepreneuriat est-elle un vecteur de transition identitaire ?

Dans le prolongement de notre réflexion sur les transitions identitaires, interrogeons l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la transition identitaire et la prise d'initiative effective. Rappelons que, l'éducation à l'entrepreneuriat vise le développement de compétences entrepreneuriales mobilisables en création d'entreprise ou dans d'autres contextes professionnels. Béduwé et Robert (2021) tentent d'évaluer l'impact des formations à l'entrepreneuriat sur l'insertion professionnelle des bénéficiaires. La transition des études à l'emploi, est en soi une transition identitaire objectivée par un changement d'espace de vie, d'espace sociaux, d'activités de relations qui mobilise plusieurs facteurs sociaux et personnels. C'est pourquoi, le premier défi dans l'analyse des impacts d'une formation est l'identification d'indicateurs adaptés. Les auteurs proposent quatre indicateurs d'impacts que sont : la

capacité des formations à conduire à la création d'entreprises (passage à l'acte entrepreneurial), à susciter l'intention d'entreprendre, à favoriser la reconnaissance professionnelle et à faciliter l'insertion professionnelle. L'étude longitudinale, trois ans après la diplomation en entrepreneuriat ou la participation à des dispositifs de sensibilisation / formation apporte des résultats satisfaisants. Toutefois, elle révèle l'impact déterminant des compétences acquises avant et après la formation dans le processus d'insertion. Les exemples, mis en exergue dans l'étude, montrent qu'en entreprise, la valorisation salariale tiendra plus compte de l'expérience professionnelle que du passage par une formation entrepreneuriale, quand en revanche, avoir bénéficié d'une formation à l'entrepreneuriat aura un fort impact sur l'intention d'entreprendre et la création d'entreprise.

Finalement, c'est par l'étude approfondie des trajectoires personnelles et professionnelles dans une dimension longitudinale qui observe les transitions en train de se faire, notamment, les sorties du système éducatif initial ou les primes insertions, qu'on pourrait mieux saisir les impacts des formations sur la qualité de ces insertions (en termes de sphère, de nature, de rapidité, de niveau, etc.).

Pour résumer, l'analyse des transitions identitaires en situation de formation permet, en plus de saisir les parcours des individus, de documenter leur relation aux dispositifs proposés, leurs vécus personnels et collectifs.

Le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire de la Diversité en espaces francophones, se présente comme un projet innovant de sensibilisation et d'accompagnement de jeunes. Dès lors, il convient de prêter attention au concept d'innovation afin d'identifier les méthodes qui permettent de l'analyser. L'analyse de l'innovation dans cette recherche ne peut être évoquée sans celle de transfert. Il s'agit de clarifier les rôles des acteurs, les stratégies d'actions, les effets escomptés et les effets de contextes. Ainsi, la notion de « contexte » fera, elle aussi, l'objet de définition théorique.

2.6. Le transfert de l'innovation en « contexte » particulier

Russeil (2019, paragr. 2) dans le *Dictionnaire des politiques publiques* explique que sont « rassemblés, sous l'expression « transfert », les processus de développement au sein de systèmes politiques et/ou sociaux existants, de programmes d'action, de politiques ou encore d'institutions dont les cadres d'action relèvent d'idées ou proviennent d'institutions ou de programmes d'action de systèmes politiques et/ou sociaux autres (en général étrangers). ».

Ce concept issu des champs du droit, de l'administration et des sciences politiques met en avant un processus d'importation et d'exportation de modèles et les effets qui en découlent. L'auteure identifie quatre processus de transfert opérationnel que sont : « 1) la copie ou transfert direct et intégral du modèle, 2) l'émulation ou import des idées du modèle sans les détails, 3) la combinaison ou le mélange de différentes politiques et/ou programmes d'action et 4) l'inspiration ou l'idée de la mise en place d'une politique provient d'un modèle extérieur, mais sa réalisation peut être très différente du modèle » (Russeil, 2019, paragr. 5).

En outre de ces processus, les recherches sont de plus en plus nombreuses à situer le concept de transfert dans une interdisciplinarité (anthropologie, sociologie, histoire, économie, sciences de l'éducation et de formation) ; elles s'intéressent aux microprocessus, aux jeux d'acteurs, aux actions et effets des contextes. Le concept de transfert s'inscrit dans une société globalisée et peut être abordé à plusieurs niveaux : en termes d'acteurs (vecteur, passeur,

récepteur, exportateur, émetteur, importateur, receveur, etc.), d'objets transférés, de stratégies de transfert (la diffusion, l'adaptation, le copier-coller, l'imposition, le transfert voulu, etc.) et les effets produits (acceptation, adaptation, greffe, rejet, etc.) qui émanent de la réaction des « contextes » et des acteurs. On peut voir qu'il y a des liens internes, des ramifications et que tous ces éléments dialoguent à des échelles et des degrés différents pour colorer les processus de transferts.

2.6.1. Les processus de transferts

Mény (1993), s'appuyant sur les travaux de Badie (1992) met en évidence que les processus de transferts sont au cœur des politiques du mimétisme institutionnel et qu'ils s'inscrivent dans une histoire lointaine dont les mécanismes sont souvent oubliés à l'étude.

Deux approches fondamentales sont à l'origine des analyses de ces phénomènes de transferts, il s'agit de « l'approche culturaliste qui souligne le caractère irréductible des histoires, des traditions et des cultures et en tire la conclusion que des échanges féconds ne pourront prendre place qu'au sein d'univers culturels dotés d'un minimum de convergences et de propriétés communes. », et de l'analyse en termes développementalistes. Cette dernière « souligne au contraire les inéluctables convergences vers des solutions modernisatrices que les États les plus avancés -occidentaux en l'occurrence – incarnent déjà. » (Mény, 1993, p. 8).

L'auteur fait un choix clair de se mettre à distance de ces deux approches, sans pour autant les ignorer, car elles « négligent, à partir de paradigmes opposés », tout le microprocessus inhérent aux transferts. C'est également le cas de Olivier de Sardan (2008), qui explique que, « certes le concept de culture a perdu dans l'aventure ses acceptions traditionalistes-patrimoniales, et c'est l'hybridation qui est au contraire le maître mot, mais la culture reste plus que jamais une totalité discrète et toute-puissante : le culturalisme règne encore. » (Olivier de Sardan, 2008, p. 36).

Dès lors, nous souhaitons prêter attention de manière empirique aux « échanges d'idées, de produits, de flux de toute nature qui s'effectuent entre communautés politiques et l'impact que produit cette relation continue, profonde, et multiforme. » (Mény, 1993, p. 9).

Dans *L'analyse des transferts internationaux des politiques publiques : un état de l'art*, Delpeuch (2008) identifie deux orientations d'analyses des transferts : « l'une, proche du nouvel institutionnalisme sociologique, scrute les causes et les effets de l'expansion des transferts en insistant sur l'influence des facteurs culturels et institutionnels, tandis que l'autre, apparentée à la sociologie de l'action, examine principalement le déroulement des processus de transposition d'une politique publique d'un contexte vers un autre, en plaçant l'accent sur les propriétés sociales des acteurs et sur leurs interactions. » (2008, p. 2).

Ainsi, notre démarche se situe dans la seconde orientation qui étudie les processus de transferts dans une logique interdisciplinaire.

2.6.1.1. Les objets des transferts

Les résultats du moteur de recherche Cairn avec l'entrée « transfert en Afrique » font ressortir 20 697 écrits allant de l'agriculture à l'analyse des politiques publiques sociales et économiques en passant par les nouvelles technologies de l'information et de la

communication. C'est en cela que, « ce qui fait l'objet de transfert⁵³ à savoir les disciplines, les notions et concepts, les normes, les valeurs, les institutions, les modèles, les outils, les instruments, les dispositifs, les méthodes, les résultats, les pratiques, les expériences, etc. » doit être précisé et analysé pour lui-même, mais aussi en interrelation avec d'autres objets.

Nos recherches portent sur l'Afrique subsaharienne francophone, mais si nous nous intéressions à d'autres territoires, nous verrions que les flux de transferts sont également importants avec leurs spécificités. Dans une dimension historique, Mény (1993, p. 12) présente quelques mouvements d'import-export « opéré à partir de la Renaissance avec la découverte du Nouveau Monde et la colonisation européenne des Amériques » et de manière plus souple, la séduction des modèles qui ont participé à des conciliations (non sans rivalités) politiques.

L'éducation et la sensibilisation à l'entrepreneuriat et l'économie sociale et solidaire ont été analysés plus haut en vue de mettre en avant leurs spécificités conceptuelles, inscrites dans des cadres sociopolitiques instables et qui se globalisent.

2.6.1.2. Les stratégies d'acteurs

Les recherches concernant les processus de transferts montrent qu'il n'y a pas de ligne franche entre les objets, les stratégies, les acteurs, les effets, et qu'ils sont interdépendants. On comprend qu'il n'y a pas de stratégie sans acteurs et encore moins de transferts sans des « contextes » de départ et de réception. Les stratégies de transfert sont multiformes et les termes et expressions utilisés pour les désigner varient en fonction des auteurs.

L'état de la littérature sur le sujet de Delpeuch (2008, p. 27-33) met en exergue quatre critères et dimensions d'analyse des transferts :

Un premier mode de différenciation consiste à identifier les transferts selon la nature des entités mises en circulation.

Une deuxième manière de catégoriser les transferts est de les ranger sur une échelle allant du plus volontaire au plus imposé.

Une troisième façon de spécifier les transferts est de mesurer l'écart qui sépare le modèle de son imitation, ou encore la prescription de son application concrète par le destinataire.

Un quatrième ensemble de critères distinctifs mobilisé par les *policy transfer studies* renvoie à des caractéristiques ayant trait à la géographie, la temporalité et la morphologie sociales des flux d'import-export.

Au sein de chacun de ces critères, se situent des actions parfois de transpositions, de transplantation, d'émulation, d'impositions internes ou externes aux institutions, d'accueil favorable, etc.

Picod et al. (2019) dans un article consacré à l'émergence d'une éducation à l'entrepreneuriat au primaire et au collègue en Afrique, à partir du cas du Maroc et du Cameroun décrivent des processus de transfert opéré à plusieurs niveaux. Ils montrent que, premièrement, l'éducation en générale et l'éducation à l'entrepreneuriat en particulier est encouragée et soutenue

⁵³ Francophonea et CEREFREA ont organisé en novembre 2023 à Bucarest un colloque international intitulé : « transferts et francophonies : enjeux, processus et défis dans les sciences humaines et sociales et au-delà. » auquel nous avons pris part, cette citation est issue de l'appel à communication.

financièrement par les organisations internationales telles que l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture) et l'UNICEF (Fonds des Nations unies pour l'enfance) dans l'optique de préparer des individus capables de répondre aux besoins de leurs sociétés. Dans un second temps, cette incitation est portée sur le continent africain par plusieurs actions dont celles du Junior achievement worldwide et de la Fédération Entreprendre Pour Apprendre » (EPA)⁵⁴ dont l'objectif est d'accompagner la mise en œuvre de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Les cas pratiques que les auteurs documentent montrent des phases de teste dans des établissements scolaires dont les résultats sont encourageants ; les enseignants observent des transformations de leurs pratiques professionnelles quand les élèves témoignent d'une meilleure compréhension de l'entrepreneuriat et du développement de nouvelles compétences. Sur la durée, cette action a produit une réappropriation de l'offre par des enseignantes qui ont créé des établissements scolaires privés qui mettent en œuvre par des pédagogies nouvelles l'éducation à l'entrepreneuriat (Picod et al., 2019, p. 119). On peut voir à travers cette étude la présence de plusieurs acteurs.

Qu'est qu'un acteur ? Encore une notion qui nécessite quelques précisions définitionnelles. « Qu'il soit individuel ou collectif, l'acteur désigne en général le support des conduites sociales. » écrivait Rui (2020). Le concept d'acteur est largement discuté dans la recherche car certains, préfèrent les notions « d'agent » ou de « sujet ». De ce fait, nous retenons que l'acteur peut être analysé dans ses interactions avec son environnement social, dans ses capacités et possibilités d'adaptations, de prises de décisions ou de dépendances (Gaudin, 2001; Guichard, 2007; Passeron, 2001). Si nous ne faisons pas de choix définitif, c'est parce que dans les processus de transfert, l'acteur intervient de diverses manières. Il s'agit de « catégories d'acteurs » qui agissent en leurs rangs, grades et rôles.

Mény (1993, p. 20) met l'accent sur ceux qu'il appelle « les entrepreneurs de transferts ». Il s'agit des élites modernisatrices parmi lesquelles il cite « l'élite pensante, l'élite politique, l'élite religieuse. ». Ces élites en fonction de leurs parcours biographiques, des itinéraires de formation, leurs secteurs d'activités et des responsabilités qu'ils détiennent deviennent des initiateurs de transferts.

Delpeuch (2008) qui cite James et Lodge (2003) écrit que :

Les processus de diffusion ou de transplantation mettent en jeu des configurations d'acteurs souvent complexes dans la mesure où interagissent différents niveaux de gouvernement, secteurs administratifs, types d'organisations (publiques/privées), échelons hiérarchiques (décideurs et opérateurs du transfert, exécutants des mesures importées...), juridictions territoriales, corps professionnels, groupes d'intérêts et formes d'expertise (nationales et étrangères, publiques et privées, technique, gestionnaire, juridique ou encore financière). Ces acteurs disposent de ressources inégales, n'interviennent pas nécessairement à toutes les étapes des processus de

⁵⁴ « Entreprendre Pour Apprendre (EPA) est une fédération de quinze associations françaises dont le but est de favoriser l'esprit d'entreprendre des jeunes c'est-à-dire ceux dont l'âge est compris entre 8 et 25 ans. Elle collabore avec des professionnels de l'entreprise et le corps enseignant. Son objectif est d'apporter une expérience pratique et complémentaire au savoir académique. Elle permet aux élèves de s'initier à la vie économique et au travail en équipe, de devenir autonome, d'avoir confiance en eux et de prendre des initiatives. Les entreprises qui s'impliquent à travers leurs salariés y trouvent l'occasion de promouvoir leur politique responsabilité sociale. EPA est membre du réseau mondial « Junior Achievement worldwide » (Cité par Picod et al., 2019, p. 117).

transfert, et n'ont pas la même capacité à les influencer. Chacun a sa propre conception des objectifs de la transplantation, sa propre interprétation de la solution transférée et sa propre perception des problèmes que cette solution est supposée prendre en charge (Delpeuch, 2008, p. 40).

Les acteurs ne se limitent pas aux initiateurs, mais s'étendent à ceux souvent nommés les « récepteurs », les « receveurs », « importateurs ». Ces derniers ne sont pas inactifs dans les processus et interagissent avec les « exportateurs, opérateurs, les facilitateurs, les passeurs, les offreurs, etc. » Tous ces qualificatifs, utilisés dans l'ingénierie politique des transferts institutionnels, sont à définir en contextes en précisant les motifs des acteurs, exprimés et/ou sous-jacents.

Parlant des acteurs, Darbon (1993, p. 114) ajoute que le mimétisme institutionnel participe « à la fabrication permanente des idéologies légitimantes et des cultures politiques. ». Les choix des acteurs de type importateur-exportateur ne sont pas innocents et s'inscrivent dans des jeux de pouvoirs. Les effets, y compris ceux subversifs, sont anticipés, comme pour dire que ces opportunités de changement sont mieux que l'inaction. Les logiques développementalistes et marxistes, telles qu'elles étaient pratiquées pendant la période coloniale pensaient l'avenir de la société à travers une seule lunette, celle de l'occident et d'une certaine manière « niait toute dynamique sociale locale capable de gérer l'importation. » (Darbon, 1993, p. 115).

Les particularités « contextuelles » vont très vite apparaître dans les processus de transfert quand les histoires des sociétés vont se heurter aux modèles transférés et les remanier fortement, jusqu'à fragiliser les pratiques des acteurs. Intéressons-nous à ces effets de contextes dans la partie suivante.

2.6.1.3. Les effets de contextes

Nous ne cessons de le rappeler, l'effet de contexte est un phénomène inhérent du transfert. Les contextes réagissent toujours. Qu'est-ce qu'un contexte finalement ? Il est important de clarifier la notion évoquée plusieurs fois déjà dans ce travail pour parler du « contexte ivoirien », du « contexte de la recherche », « contexte de transfert », etc.

2.6.1.3.1. Autour de la notion de contexte

Bernard Lahire dans un travail intitulé : *La variation des contextes dans les sciences sociales* (1996) écrit que les réflexions sur la notion du contexte s'inspirent des recherches en sociolinguistique. « L'histoire de cette discipline révèle combien le problème des variables exogènes ou externes, des propriétés contextuelles, va hanter la réflexion des linguistes » (Lahire, 1996, p. 390). En effet, Millet et plus tard Labov avancent que « le sens d'un mot ou d'un énoncé dépend du contexte verbal (co-texte, intertexte) et extra-verbal » (1996, p. 391). Que ce soit pour l'analyse de la langue comme pour d'autres phénomènes sociaux, le contexte reste présent et porte avec lui-même son flou et son statut de mot-valise.

Éloignons-nous un peu du cadre de la linguistique puisque comme le dit Lahire, « si cette dernière introduit la notion, elle évoque des contextes abstraits et non empiriquement attestés, observés, mesurés » (1996, p. 392) comme c'est le cas de la sociologie, de l'anthropologie et d'autres disciplines des sciences sociales. Pour ce dernier, le contexte est construit, grâce à « la position active de l'observateur qui est mise en évidence (..) par l'importance des opérations, des procédures de contextualisation (*modus operandi*) par rapport aux résultats (les contextes) de ces démarches (*opus operatum*). On passe ainsi du contexte ontologique (celui qui va de soi, qui est pris _ quel que soit l'objet d'étude_ pour le bon ou le vrai contexte)

au contexte construit. » (Lahire, 1996, p. 393). Il s'appuie sur les travaux de Jouhaud (1994, p. 274) qui avait précédemment opté pour un processus de création de contextes. Ainsi, « les contextes n'existent pas préalablement à l'opération qui les construit, ou bien alors, il ne s'agit que de présupposés. Il n'y a pas de contextes, mais des opérations, des procédures, des expériences de contextualisations qui touchent de manière partielle, spécifique et relative, une part du réel historique. »

Dans une relecture des recherches d'Abbott (Abbott, 2011; 2015) qui s'inscrit dans la tradition de l'École de Chicago, Jouvenet (2016) met en lumière la place centrale du contexte. On remarque chez ce sociologue américain traduit récemment en français, un attachement à la construction des contextes toujours en mouvement, qu'il nomme « sociologie processuelle ». Il part du principe que la réalité sociale est mouvante et que le contexte pourrait être mieux saisi dans une temporalité multi-focale, narrée par les acteurs. Il ne s'agit pas de viser l'exhaustivité, mais de tenir compte des « effets de contexte indissociables du déroulement de ces processus. » (Jouvenet, 2016, paragr. 3). Ce qui nous intéresse, c'est, surtout la place accordée au « local », « le sens local des interactions qui constituent, événement par événement, l'ordre social » (2016, p. 10).

Pour résumer, la notion de « contexte » en sciences sociales s'inscrit dans une démarche méthodologique de documentation « d'ingrédients » (Mercier & Oiry, 2010) nécessaires à la compréhension du sujet étudié. Mercier et Oiry (2010, p. 2) pensent le contexte comme « l'ensemble des éléments présents dans une situation. Ces éléments peuvent être de nature physique (environnement, saison, paysage, etc.), structurelle (cadres, organisations, lois, règles, etc.), culturelle (représentations, valeurs, etc.), sociale (acteurs individuels ou collectifs et leurs actions, etc.). Dans cette infinité d'éléments, nous appelons « ingrédients » les éléments du contexte qui sont pertinents pour analyser un processus spécifique. ».

En ce qui concerne notre contexte de recherche, même si un panorama sociohistorique pose quelques bases de la situation géographique, historique et sociopolitique, ce sont les résultats qui rendront compte de l'évolution du contexte local, lui-même en mouvement.

2.6.1.3.2. « Revanches des contextes » et effets

L'étude des effets que produisent les transferts ne sera pertinente que par un regard approfondi sur les processus en contexte.

Ces effets se traduisent de diverses manières selon qu'on s'intéresse aux discours de tel ou tel acteur. Pour Darbon (1993, p. 120), « la confrontation malaisée » des modèles transférés en contexte africain, se trouve justement dans une configuration qui imbrique plusieurs événements à clarifier. « Alors que l'innovation par imitation ne concerne en occident que certaines technologies spécifiques, elle englobe en Afrique l'ensemble des systèmes. Introduite lors de la colonisation, puis requalifiée dans la période post indépendance. » (Darbon, 1993, p. 123). Le continent est devenu le lieu de beaucoup d'expérimentations et de légitimation de « la structure bureaucratique » des élites occidentales et africaines. Les États sont désireux de ces mimétismes, d'autant plus que les institutions héritées, remaniées ou créées, sont sous pressions. Cette réalité parfois paradoxale, est occasionnée par le technicisme de certains acteurs de transferts. Pour paraphraser l'auteur, l'expert n'est pas un connaisseur mais un spécialiste d'une technique spécifique qu'il se fait le plaisir de dispenser « sans se préoccuper de la spécificité des situations données. » (Darbon, 1993, p. 133).

Dans cette lignée, la greffe d'éléments dissonants conduit inlassablement à des bouleversements de divers ordres et échelles. La notion de greffe est systématiquement utilisée dans les études en sciences politiques pour désigner l'importation-exportation de modèle. Les auteurs mettent l'accent sur les conditions de la greffe, sur ses réussites et / ou échecs. De plus en plus, les recherches s'intéressent aux effets des multiples greffes que connaissent certains territoires avec des années de différence (Delpuech, 2008).

Les effets désirés font bien souvent face à des effets inattendus que Mény (1993) appelle rejets de la greffe. Ces rejets, non assumés souvent par les institutions dans leurs évaluations, se réalisent sous diverses conditions. Ils émergent de « la mauvaise compréhension ou d'une appréhension incomplète des institutions données. » (1993, p. 31). Malheureusement, les programmes n'ont pas toujours des marges de manœuvre pour donner libre cours à ces effets inattendus, pour les analyser et pour les remobiliser afin de produire le changement.

Ce sont ces effets que produisent les contextes, les réactions des acteurs locaux que Olivier de Sardan (2021c) appelle la « revanche des contextes ». Les exemples empiriques sont nombreux, les effets sur le terrain ne sont pas toujours quantifiables tels que le prévoit l'ingénierie développementiste et les moyens sont à plusieurs endroits détournés, contournés, remaniés, etc. ; par les acteurs importateurs – exportateurs pour répondre à diverses situations.

Olivier de Sardan (2021c, p. 109), objective ces écarts entre les « normes officielles » et les actions des acteurs par la notion de « normes pratiques ». L'étude des écarts n'est en aucun cas une nouveauté, mais ce qui guide les travaux de l'auteur, c'est la faible documentation dans l'environnement scientifique des écarts concernant certains espaces et dont les généralisations peuvent faire passer les acteurs locaux pour des arriérés réfractaires au changement ou au contraire sublimer les pratiques. « Les systèmes de parenté sont mieux connus que les usages pratiques de celles-ci, les descriptions des formes codifiées des rituels religieux sont nettement plus documentées que les pratiques effectives des fidèles, les cérémoniaux et les mythes officiels des chefferies font l'objet d'études savantes qui ignorent les intrigues, les mensonges et les manœuvres des chefs. » (Olivier de Sardan, 2021c, p. 113-114).

Le concept des « normes pratiques » entend donner à voir ces pratiques qui ne relèvent pas de « l'anomie, du désordre, ou du hasard (mais qui) sont récurrentes, tolérées, routinières, même si c'est dans un registre du non-dit » (Olivier de Sardan, 2021c, p. 121); et qui participent des spécificités des contextes vers lesquels les transferts sont opérés. Cette norme pratique, est une sorte de triangulation des « normes sociales », des « normes officielles tacites ou implicites » à saisir par des analyses fines des situations.

À partir de lectures concernant les notions de normes sociales et officielles, l'auteur réalise le tableau définitionnel ci-dessous.

Tableau 8 : Les normes officielles et les normes sociales (Olivier de Sardan, 2021c, p. 128)

Régulations formelles/explicites	<i>Normes officielles</i> (légales, professionnelles, bureaucratiques, etc.) Sphère publique et professionnelle	<i>Normes sociales</i> (familiales, religieuses, associatives, vicinales, etc.) Sphère privée
Régulations informelles/implicites	Normes pratiques d'écarts aux normes officielles	Normes pratiques d'écarts aux normes sociales

Il y a un peu dans cette notion de « normes pratiques » quelque chose de l'ordre du « déjà-là », de « l'existant », qui peut être saisi de manière spécifique. Ainsi, les normes pratiques qui résultent des écarts informels et implicites des normes sociales et officielles sont rendus visibles par la documentation minutieuse des réalités. C'est par ces formalisations contextuelles, au sens où l'entend Lahire (1996), qu'on arrive à saisir les couches, les échelles, virtuelles ou tactiles, etc., des normes pratiques.

Derrière les logiques de transfert se trouvent des volontés de transformer les pratiques, d'asseoir des idéologies mais également d'innover. Qu'est-ce que l'innovation ? Et comment peut-on penser ses liens avec les processus de transferts ?

2.6.2. Envisager cette démarche comme une innovation ?

Le citoyen contemporain, tel que la société néolibérale, attachée à la théorie du capital humain et de l'entreprise de soi (Foucault et al., 2004) le conçoit devrait être capable de se prendre en main, de s'autonomiser, d'être à l'écoute de la société et d'évoluer avec elle (Appay, 2012). Il doit être en quelque sorte capable d'innover. L'innovation est une caractéristique de nos sociétés en constante évolution qu'il convient d'éclairer et de définir en vue de saisir ses liens avec les processus de transferts.

Selon Alter (2016) qui s'intéresse à la sociologie de l'entreprise, un autre cap a été franchi lorsque les institutions ont cessé d'être pensées comme des systèmes, mais comme des processus marqués par l'instabilité et la mobilité. Dès lors, l'innovation se situe dans ces marges de manœuvre de l'institution et vise à faire évoluer les pratiques et plus tard les stabiliser. Ces processus d'innovation s'appuient sur l'action d'innovateur et imbriquent des configurations diverses en termes d'échelles et de portées.

Dans l'instabilité définitionnelle du concept d'innovation, Dandurand (2005) et Alter (2016) s'accordent pour dégager quelques lignes directrices. Premièrement, il existe deux types d'innovation qui ont des points de convergence et de divergence : l'innovation technologique et l'innovation sociale.

« La notion d'innovation se développe à l'intérieur de l'univers de la technologie et s'inscrit dans une logique marchande où l'entreprise constitue le terreau par excellence. L'étroite proximité qui existe entre « innovation » et « technologie » est telle que l'on précise rarement nommément qu'il s'agit d'innovation technologique. Cette conception « technologiste » est encore très ancrée dans la représentation que l'on se fait de l'innovation, extension du concept d'invention. » (Dandurand, 2005, p. 378). L'innovation sociale apparaît ensuite, ou du moins assume cette appellation, pour désigner les pratiques et initiatives dont l'objectif est de

répondre aux besoins sociaux⁵⁵ (Bouchard, 2006; Dandurand, 2005; Fernandez, 2022). Elle s'appuie sur le pouvoir d'agir des acteurs au quotidien et sur leurs capacités à composer avec les politiques institutionnelles. Ainsi, Harrisson (2012), qui s'étonnait que les savoirs théoriques concernant l'innovation sociale soient peu développés, identifie deux courants sociologiques : « une conception du changement social et une conception de la motivation de l'action sociale. »

La conduite de l'innovation vise à dynamiser les organisations et parce qu'elle active plusieurs réseaux et leviers, elle est difficilement évaluable. Toutefois, il est possible d'en saisir les procédés. Enfin, ce dernier point, qui est lié aux autres et qui peut apparaître redondant, est que l'innovation repose sur la force de déformation et d'appropriation du collectif, peu importe comment on spécifie l'innovation sur laquelle porte la recherche (innovations sociales, organisationnelles, technologiques, pédagogiques, médiatiques, linguistiques, urbaines, etc.), elle est porteuse de l'antagonisme « destruction créatrice » qu'Alter (2016, paragr. 6) emprunte à Schumpeter. C'est dans l'analyse des processus d'innovation que se trouve toute la richesse des actions.

Intéressons-nous avant tout à une notion qui fait partir du lexique de la conduite d'innovation : le projet.

Encadré définitionnel : le projet

Dans ce travail, nous avons tantôt parlé de projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire, à d'autres moments de projet entrepreneurial ou encore de projet personnel et/ou collectif, etc. Qu'est-ce qu'un projet ?

Au sens littéral, un projet est « ce qu'on a l'intention de faire et (une) estimation des moyens nécessaires à la réalisation. » ; la philosophie existentialiste le définit comme « ce vers quoi l'homme tend et qui constitue son être véritable » (CNTRL)⁵⁶. Labrousche (2021) écrit également que « le projet consiste à anticiper l'avenir » (2021, paragr. 2).

Toutes ces définitions montrent que le concept n'est pas nouveau et qu'il est inscrit même dans le fonctionnement de l'être humain. Dès lors, pourquoi sommes-nous aujourd'hui dans une « société du projet » et que le terme est apposé à une variété de qualificatifs⁵⁷ ?

La réalité est que nous évoluons dans des sociétés organisées par des repères dont les âges de la vie sont un exemple. À chaque étape de ces âges, les individus font face à des attentes sociales qu'ils prévoient et organisent. Nous sommes ainsi face à une concaténation de modèles, techniques, dynamiques d'anticipation, rendu plus fécond grâce à l'évolution technologique. Boutinet (2012) met l'accent sur le fait que le projet n'est pas seulement une anticipation mentale de l'avenir, mais une anticipation opératoire, active et processuelle (2012, p. 83).

⁵⁵ Dandurand (2005, p. 380) mentionne un certain consensus québécois pour définir l'innovation sociale comme « toute nouvelle approche, pratique, ou intervention, ou encore, tout nouveau produit mis au point pour améliorer une situation ou résoudre un problème social et ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations, des communautés. »

⁵⁶ <https://www.cnrtl.fr/definition/projet>

⁵⁷ Le projet de vie, le projet professionnel, le projet d'étude, le projet familial, le projet personnel, le projet de formation, le projet entrepreneurial, etc.

« Le projet apparaît comme une figure renvoyant à un paradigme symbolisant une réalité qui semble préexister et nous échapper : celle d'une capacité à créer, d'un changement à opérer. Le projet serait alors l'avatar individuel et collectif d'un désir primitif d'appropriation. Une telle figure se donne constamment comme intermittente : toute réalisation du projet devient réalité et donc destruction de la figure qu'il incarne. » (Boutinet, 2012, p. 7)

Nous avons précédemment étudié deux processus d'anticipations que sont les transitions identitaires en éducation et formation et le processus entrepreneurial. Dans ces deux cas sous l'effet de facteurs et d'actions externes ou internes, conscients ou inconscients, l'avenir est organisé.

L'innovation s'élabore en premier lieu par une représentation (mentale, graphique, textuelle, ...) qui se matérialise en intention et « projette » de ce fait le ou les acteurs vers un futur envisagé. Rappel : le terme de projet⁵⁸ (poro jactus = jeter en avant) vient de l'architecture (donc d'une représentation dessinée ou modelée en 3D) d'une réalisation « idéale » à venir, que l'on cherche à atteindre.

2.6.2.1. Le processus d'innovation

L'innovation est essentiellement portée par les acteurs, elle a un coût (économique, social, symbolique), s'inscrit dans des environnements, contextes et conjectures précis, et ses résultats peuvent être disparates.

Les deux niveaux d'analyse de l'innovation sociale d'Harrisson (2012, p. 199), montrent que le premier est porté par les « entrepreneurs sociaux » en lien avec les politiques publiques - donc surplombant - et le deuxième par les citoyens avec une visée démocratique. Dans ce deuxième cas, le cheminement est long avec des étapes : l'émergence du problème (investigation et développement de stratégies) ; l'expérimentation, les alliances, les transferts et les diffusions entre les acteurs. Ces acteurs interviennent sous plusieurs registres en tant que : créateurs, porteurs ou promoteur, comme partenaires (institutionnels, financiers, soutien associatif, médiatique, etc.) et/ou utilisateurs (bénéficiaires, usagers). Ce sont parfois les innovations sociales à succès, portées par des citoyens qui sont dans leurs phases d'institutionnalisations puis récupérées par les entrepreneurs sociaux et adaptées selon l'idéologie pensée et transférée. C'est à ce niveau que les processus d'innovation et de transfert s'entrecroisent.

Alter (2005) parle plus de passage de « l'invention » à l'innovation. En effet, l'invention n'est pas encore l'innovation. L'élément crée soit une proposition de service, une technique, un objet, une pratique, même si elle vient bousculer l'ordre établi, elle doit faire tout un chemin pour devenir une innovation. Sur ce chemin, elle se confronte aux résistances et marges de manœuvre des institutions, au soutien de nouveaux acteurs, puis vient l'étape d'appropriation. Cette phase, non des moindres, convoque un ensemble de forces, de concessions, de remise en question de l'invention pour pouvoir arriver à l'institutionnalisation. Au cours de l'institutionnalisation, les organisations « mettent l'action en forme » (2005, p. 76) progressivement. Cette institutionnalisation peut rigidifier l'invention, la modifier par endroit avant de la stabiliser. Ce troisième moment n'est pas la fin du processus, puisque c'est le temps et les actions des acteurs qui éprouvent l'innovation. « Plus fondamentalement, ce qui

⁵⁸ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/projet>

permet l'innovation, ce n'est pas l'idée qu'on s'en fait, mais les leçons que l'on tire de sa mise en œuvre. » (Alter, 2005, p. 80).

Dubet (2002, p. 373) ajoute que l'institutionnalisation aujourd'hui, plus qu'une recherche de formalisme devrait être vue comme une recherche d'équilibre entre « la double nature de la modernité, de combiner la socialisation des individus et la formation d'un sujet autour de valeurs universelles, d'articuler au plus près l'intégration sociale des individus et l'intégration systémique de la société. ». L'auteur utilise une métaphore musicale, ce jeu d'équilibre entre un « sujet », libre et acteur de sa vie et son besoin de garanties sociales est envisageable pour peu que « les échelles se réduisent » et qu'on donne la possibilité à des musiques de chambre, au jazz et à d'autres improvisations « organisées » de voir le jour (Dubet, 2002, p. 401).

On peut constater que les innovations sociales et technologiques, si on veut se permettre des distinctions, enclenchent les mêmes processus sur des registres différents.

Pour résumer :

En synthèse, nous revenons ici sur le fait que les processus de transfert sont fortement liés au projet d'innovation technologique et sociale. L'innovation ou le transfert d'innovation s'inscrit dans des processus au sein desquels le contexte (à construire de manière empirique), les échelles, les acteurs influent sur les effets. Nous avons fait le choix de ne pas trop mobiliser d'exemples, parce que nous entendons approfondir ces aspects théoriques du processus de transfert et/ou d'innovation au niveau des résultats de notre recherche. Notre étude de cas constituera un moyen pour entrer dans la complexité des processus de transfert et d'innovation.

Conclusion partielle

L'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire demande tout d'abord une mise à plat des velléités idéologiques entre pourfendeurs et défenseurs. En effet, l'agenda politique d'une société entrepreneuriale (libérale) et/ou de transmission d'idéologies solidaires (ESS) requestionne les missions de l'éducation dans une société en constante évolution.

Si nous ne pouvons pas occulter le risque d'ingérences idéologiques, notons que l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire prône surtout le développement de compétences mobilisables dans tous les aspects de la vie. Il s'agit de savoir-faire et de savoir-être à acquérir tout au long de la vie qui offrent des alternatives aux schémas traditionnels d'intégration sociale. Ainsi, ces dernières années, bon nombre de dispositifs de sensibilisation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat étudiant ont vu le jour. Notons que l'éducation à l'entrepreneuriat emprunte divers chemins en fonction des contextes, objectifs, publics, et acteurs de la formation. Elle s'appuie beaucoup sur les pédagogies actives dans lesquelles l'apprenant est mis au centre de sa formation. C'est dans ses expériences, par l'analyse de ses motivations que ce dernier construit ses savoirs. C'est pourquoi, l'enseignant se met dans la posture d'accompagnateur en vue d'enclencher la maïeutique et la prise d'initiative.

La centralité accordée à la biographie des acteurs et des jeunes bénéficiaires permet aussi d'évaluer les transitions identitaires opérantes par une approche longitudinale. L'étude de ces transitions identitaires en trois phases permet d'accéder aux parcours antérieurs des jeunes, d'analyser le sens qu'ils accordent à ces événements dans la phase liminaire et comment la formation à l'ESS contribue à un renouvellement plus ou moins marqué de leurs identités.

Les objectifs de cette recherche de documenter le processus de mise en œuvre d'un projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire censé déboucher sur un dispositif, - un dispositif qui n'a finalement pas eu lieu, dans les formes pressenties – nous a peu à peu conduite vers le champ du transfert de l'innovation. Les processus de transferts et d'innovations s'inscrivent dans des contextes sociaux et mobilisent une variété d'acteurs, dont les rôles importants participent à l'émergence d'effets attendus ou inattendus. Le panorama socio-historique est un premier acte de construction du « contexte » de notre recherche qui sera renforcé par les résultats.

Au-delà de ces précisions théoriques et contextuelles, cette partie fait ressortir le hiatus entre une épistémologie occidentale de l'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire construite et intimement liée à l'histoire socioéconomique et politique de l'occident et une épistémologie africaine et/ou ivoirienne qui par effet de globalisation est en train de se construire, mais en traçant des chemins différents et originaux qu'il reste à documenter.

Cette partie contextuelle et théorique s'est construite en phase avec la démarche méthodologique que nous présentons dans le chapitre suivant.

Partie II. LE TERRAIN DANS TOUS SES ETATS

« La qualité d'un travail de recherche ne dépend pas de ce que l'on étudie, mais de la façon dont on l'étudie. » disait Becker (2014, p. 3).

Notre recherche doctorale commence en 2019, lorsque notre intérêt pour l'entrepreneuriat rencontre le champ de recherche de « l'éducation à l'entrepreneuriat ». Pour recontextualiser, sans reprendre complètement notre introduction, l'éducation à l'entrepreneuriat nous est parue novatrice pour répondre au problème du chômage des diplômés ivoiriens. C'est pourquoi nous avons décidé, dans une démarche heuristique et compréhensive, d'observer l'offre de sensibilisation proposée aux étudiants par l'association Diversités en Espaces Francophones en partenariat avec l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo. Il s'agissait précisément d'une sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Nous souhaitons observer et donner à voir les pratiques, faire connaître les acteurs, décrire les processus de construction du dispositif de sensibilisation et comprendre comment les acteurs vivent cette rencontre (étudiants et professionnels de l'université et de l'association) et cette offre d'accompagnement.

Notre choix s'est porté sur la méthode ethnographique qui permet :

1/ le séjour prolongé dans la communauté étudiée permettant de recueillir des informations grâce à l'observation participante ; 2/ la focalisation sur les activités quotidiennes ; 3/ l'intérêt porté au sens que les acteurs attribuent à leur action ; 4/ la production de comptes-rendus donnant la priorité à la contextualisation et à la cohérence interne des phénomènes observés ; 5/ la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance ; 6/ des modalités de présentation des interprétations mariant volontairement narration, description et conceptualisation théorique (Van Zanten, 2013).

Nous faisons, dans cette partie, la narration diachronique de notre démarche de recherche. Après une présentation et une justification de nos choix de méthodes et d'approches, nous ferons un retour en arrière méthodologique de l'introduction de la thèse. Par la suite, une attention particulière sera accordée aux outils de recueil de données, au déroulement des enquêtes sur le terrain et aux méthodes et techniques d'analyses des données. Enfin, nous proposerons une analyse critique de nos implications et de notre démarche générale de recherche.

Chapitre 1. Construction d'une démarche de recherche ethnographique

La logique compréhensive et heuristique dans laquelle s'inscrit notre recherche nous a conduite très tôt à nous interroger sur le « comment » de notre recherche. Comment donner à voir les pratiques des acteurs ? Quels vecteurs utiliser ? Il est évident que pour comprendre, décrire et analyser, nous devons observer, mais aussi interroger les acteurs ; aller à leur rencontre. C'est cette opportunité qu'offrent l'approche qualitative et ses méthodes.

Alami et al. (2019, paragr. 6) font ressortir trois spécificités de l'approche que sont : « une explication causale par le jeu des contraintes sociales, une pertinence méthodologique à raisonner en fonction des échelles d'observation et de la réalité sociale à découvrir. ». Et enfin, elle permet de faire de l'observation microsociale. En plus des causes visibles de situation, la recherche qualitative permet de comprendre les processus internes d'action, liés aux contextes sociaux (familiaux, professionnels, etc.), à la construction personnelle (biographique) et à leurs impacts. Elle creuse et rend visible les spécificités des pratiques, le jeu des acteurs (stratégies, pouvoirs, négociations) avec des objectifs variables, des objectifs de déstandardisation, de réorganisation, d'évolution, mais aussi de création. La « non-évidence » de l'approche dont parlent les auteures est la nécessaire adaptation au terrain et la construction d'une démarche de recherche conciliante. Dumez (2021, p. 21) pense qu'il n'y a pas d'inquiétude à avoir à ce niveau, car « la dynamique de l'approche qualitative consiste à procéder par boucles, qui permettent de préciser l'approche au fil du temps. Elle se différencie en cela d'un processus séquentiel qui procède par validation d'étapes sans retours en arrière réflexifs. ».

Dans son introduction du volume 14 de la *Revue de l'Entrepreneuriat*, Degeorge (2015) propose une réflexion sur la méthodologie qualitative dans les recherches en entrepreneuriat. Partant des travaux de Gartner (1985), de Fayolle et de Zahra (2007) qui conceptualisent la dimension processuelle de l'entrepreneuriat, l'approche qualitative apparaît comme un choix judicieux. En effet, les processus entrepreneuriaux impliquent les notions de contextes, d'individualités, de déclencheurs, de phases et surtout de temps. C'est pourquoi sont priorisées les études longitudinales. Elles ont vocation à photographier les processus entrepreneuriaux par le biais de diverses entrées : les individus, les institutions, l'environnement social et économique, etc. Notre sensibilité pour l'approche qualitative guide nos premières lectures méthodologiques autour de la clarification de notre objet de recherche, l'identification du terrain et des moyens d'investigation (Beaud & Weber, 2010; H. S. Becker et al., 2002; Dumez, 2021).

1.1. Émergence d'une théorie ancrée

Notre démarche de recherche s'inscrit dans la dynamique qualitative telle que décrite plus haut par Dumez, c'est-à-dire qu'elle s'est construite au fil du temps, en réaction et avec le terrain. L'exposé détaillé de nos interactions avec le terrain et ses acteurs a fait émerger plusieurs allers et retours entre le terrain et la construction de notre réflexion (voir annexe 3). Cette démarche itérative, faite de tâtonnements, d'étonnements, d'un lent cumul de données et d'approfondissements progressifs s'est élaborée de manière spiralaire. Elle nous semble relever de la « théorie ancrée » (TA).

En effet, la théorie ancrée postule les processus de recherche comme des boucles et non des séquences⁵⁹. Elle procède par « petits pas dont le point de départ est une réalité locale et contextuelle qu'il s'agit de hisser à un niveau théorique par un travail méthodique de terrain » écrit Paillé dans l'introduction du livre *La découverte de la théorie ancrée* de Glaser & Strauss, (2010). De ce fait, la théorie ancrée a une dimension empirique, qui permet une transparence théorique, source d'anticipation, d'explication, d'interprétation et d'application pertinente. Étant intimement liée aux contextes, l'originalité de la démarche de recherche en théorie ancrée consiste à décrire efficacement le cheminement et à faire ressortir la pertinence de ce fonctionnement.

Pour Olivier de Sardan qui souscrit complètement à cette « épistémologie du terrain », la rigueur du qualitatif va de pair avec la rigueur logique et la rigueur empirique (2008, p. 9). Il s'agit de faire dialoguer « la réalité sociale de référence » ou le « réel de référence » avec les logiques interprétatives. Ce sont les représentations locales, les jeux d'acteurs et la sémiologie populaire qui créent, dans un premier temps du sens et des savoirs théoriques. L'inscription de notre démarche de recherche en cette inspiration de la théorie ancrée nous est apparue peu à peu et s'est affirmée à notre esprit durant le travail. Nous avons fait/vu émerger de nos classifications, tris et organisations cette omniprésence du terrain, des acteurs et notre posture de « médiateur » dans la construction du savoir. Quelles techniques et méthodes avons-nous utilisées dans le processus de recherche ? En quoi relèvent-elles de la théorie ancrée ?

Dès lors, le récit de notre démarche doit permettre d'explicitier en quoi notre pratique de terrain relève d'une démarche ancrée et comment elle est pertinente pour traiter notre sujet.

1.1.1. Se nourrir du terrain ou la phase de découverte

Au cours d'un séjour d'échange international au Canada, à l'université Laval, nous avons découvert le pôle entrepreneuriat. Un pôle chargé de sensibiliser et d'accompagner les étudiants désireux d'entreprendre. En lien avec notre expérience de la condition sociale ivoirienne présentée dans l'introduction, nous avons manifesté en fin de master le souhait de réaliser une recherche doctorale sur la question de l'éducation à l'entrepreneuriat des étudiants ivoiriens. Dans la période de réflexion et de choix d'un sujet de recherche, notre co-directeur de thèse entend parler d'une Conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire (CIE2S) qui a eu lieu en juillet 2019 à l'université Peleforo GON COULIBALY (UPGC) de Korhogo en Côte d'Ivoire ; conférence au cours de laquelle les étudiants ont été sensibilisés à l'entrepreneuriat social et solidaire. Il s'agit d'un projet porté par l'association Diversités en Espaces Francophones (DEF) qui souhaite participer à la réflexion sociale, économique, politique et à la recherche de solutions dans la Francophonie.

L'association DEF travaille dans le cadre de ce projet en partenariat avec l'UPGC, le cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire (EAUSE) et le Club d'Investisseurs pour l'Économie Sociale et Solidaire (CIPES-Sol). Nous recevons en septembre 2019, la note de cadrage du projet amorcé en Côte d'Ivoire qui mentionne les actions prévues pour la promotion de l'entrepreneuriat social et solidaire. Il est question de :

⁵⁹ Dans les processus de recherche en séquences, les étapes sont prédéfinies : état de la littérature et théorisation, méthodes de recherches, terrain et résultats. En ce qui concerne le processus en boucles, il y a une interaction continue entre les méthodes d'enquêtes, le terrain et la théorie.

« - la mise en place d'un concours d'entrepreneuriat social au sein de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo afin de créer une dynamique des projets et d'encourager les étudiants à devenir des acteurs de leur développement personnel et collectif, autour de :

- l'adaptation des maquettes pédagogiques de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo aux réalités socio-économiques afin de stimuler l'entrepreneuriat ;
- la mobilisation d'une équipe de mentors pour accompagner les porteurs de projets ;
- la mise en œuvre de recherches-actions et d'échanges d'expertises ;
- l'instauration d'une plate-forme destinée à orienter les étudiants et autres acteurs concernés, dans la dynamique de promouvoir l'entrepreneuriat social et solidaire et le coopératisme. » (DEF, 2019)

Les grandes lignes du projet nous intéressant, nous décidons de travailler sur cette dynamique entrepreneuriale naissante à l'université de Korhogo. En plus de décrire le contexte d'émergence des actions, leurs évolutions et impacts, nous souhaitons accorder un regard particulier aux étudiants, à leur transition professionnelle. En ce début de recherche, il était important de rencontrer les différents acteurs, de faire connaissance et d'initier les échanges. La première rencontre a eu lieu à Paris le 25 octobre 2019 entre Koné, président de CIPES-Sol en France et membre de la DEF, le co-directeur de thèse, et moi. Koné, après une présentation des différents acteurs et de leurs rôles, nous a exposé le déroulé de la CIE2S 2019. Les échanges ont également porté sur la situation entrepreneuriale en Côte d'Ivoire et sur nos potentiels apports au projet. Notre offre de recherche était bienvenue, elle s'inscrivait dans le plan d'action de mener une recherche-action et de favoriser les partages d'expertises scientifiques. Ce fut l'occasion d'identifier les personnes ressources et de prendre leurs contacts.

1.1.1.1. Les rencontres et entretiens exploratoires

Les mois suivants furent rythmés par ces prises de contacts et les lectures en vue de rédiger une socio-histoire de l'éducation ivoirienne. Le 15 décembre 2019, nous prenons contact avec Clanan, responsable du projet « Perspective 2030 » via la messagerie Messenger (réseau social Facebook). Quelques présentations d'usages et nous lui transférons le projet de thèse par mail pour lecture ; puis nous basculons sur la plate-forme WhatsApp pour la suite des échanges. Un groupe dénommé « Thèse ESS Korhogo » est créé le 7 janvier 2020 sur WhatsApp pour fluidifier les échanges entre Koné, Clanan, Jean-Yves et moi. Jean-Yves, président de la DEF avait été informé du projet de thèse. Le 12 janvier 2020 se tient une rencontre de familiarisation en distanciel à laquelle nous décidons de réaliser ultérieurement des entretiens biographiques individuels. La crise sanitaire de la Covid-19 au début de l'année 2020 ne permet pas les rencontres physiques. C'est le début des premiers confinements ; de plus, ils n'étaient pas tous en France : Clanan était au Canada, Koné en Suisse et nous à Limoges.

Des entretiens biographiques à une ethnosociologie

Au cours des divers échanges de prise de contact avec les acteurs, nous avons pu remarquer qu'ils étaient d'origines, de formations diverses et qu'en plus ils étaient éloignés géographiquement en termes de lieu d'habitation. Les questions qui ont commencé à émerger étaient : qui sont-ils ? Comment se sont-ils rencontrés ? D'où vient ce projet de sensibiliser des étudiants ivoiriens à l'entrepreneuriat social et solidaire ? Pourquoi la Côte d'Ivoire et particulièrement l'université de Korhogo ? En quoi l'entrepreneuriat en économie sociale et

solidaire est-il pertinent ? etc. C'est pour obtenir des réponses à ces premières questions que des entretiens biographiques ont été organisés.

L'entretien biographique, souvent appelé entretien narratif, récit de vie, histoire de vie, « biographisation », etc., relève du champ des approches biographiques (Bertaux, 2016b). Comme méthode de recherche, la biographie s'est cristallisée autour de pratiques (techniques) et d'objectifs multiples (comprendre, se comprendre, se présenter, se former, évaluer). Pineau et Le Grand (2019, p. 3) définissent l'histoire de vie comme la « recherche et la construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience ». Ainsi, il ne s'agit pas d'empiler les histoires, mais de construire du sens entre les événements, de donner à voir les logiques d'actions (cause à effet). C'est pourquoi Delory-Momberger (2019, paragr. 1) spécifie que « la catégorie du « biographique » donne ainsi accès au *travail de genèse socio-individuelle* (ou processus de *biographisation*) par lequel les individus *perlaborent* le monde social et historique et se produisent comme *êtres sociaux singuliers*. » Cet exercice de mise en lien du vécu, passe par le récit dans lequel la temporalité est omniprésente. Quoi que d'avis concordant avec ses confrères sur la dimension élaboratrice de la biographie, Bertaux préfère l'expression « récit de vie », car elle exprime directement une mise en récit. C'est surtout que le récit de vie chez cet auteur s'intéresse à des aspects ou pans de « vie sociale ». Autrement dit, étudier des « mondes sociaux » ou « catégories de situations sociales » par le biais de récits d'acteurs : « il est question de choisir un morceau, secteur ou segment particulier de réalité sociale-historique, une pièce de la gigantesque mosaïque sociétale, et de chercher à comprendre comment il fonctionne et se transforme, en mettant l'accent sur les configurations de rapports sociaux, les situations qu'elles engendrent et leurs logiques, les mécanismes générateurs de pratiques, les logiques d'action récurrentes ; les processus qui le caractérisent et le font vivre. » (Bertaux, 2016b, p. 14).

Dans le cadre de notre recherche, ce « monde social » est celui d'acteurs et d'étudiants inscrits dans une dynamique de sensibilisation et d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Ainsi, nous inscrivant dans la visée de Bertaux, les différents récits de vies s'enchevêtrent pour donner à lire l'histoire collective de ce monde social. Le processus de recueil de ces récits de vies s'inscrit dans une approche *ethnosociologique*. L'ethnosociologie suggère de combiner plusieurs entretiens, avec des observations et de la documentation endogène ou exogène et de les analyser progressivement. Les entretiens sont à réaliser sur la base d'un contrat qui spécifie dès le départ « l'intention de connaissance ». Le parcours personnel de l'interviewé permet à ce niveau de savoir d'où est-ce qu'il parle. La phase exploratoire en ethnosociologie est celle où le chercheur interroge plusieurs acteurs, pour découvrir les espaces, les objectifs et les actions et se faire une idée du terrain.

Entretiens avec les acteurs de la DEF : d'un statut exploratoire au codage d'un « monde social ».

Jean-Yves nous a accordé le premier entretien biographique le 16 avril 2020. L'entretien semi-dirigé autour de six entrées s'est déroulé par appel téléphonique et a duré une heure.

La grille d'entretien se présente comme suit :

- Présentation du cadre de l'entretien : « je réalise cet entretien dans le cadre de ma recherche sur le sujet de l'éducation à l'entrepreneuriat social à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo

en Côte d'Ivoire. Cette recherche est étroitement liée aux actions de la DEF, par le projet Perspective 2030 visant le développement de l'entrepreneuriat social auprès des jeunes. Ce premier entretien me permettra de faire plus ample connaissance et de savoir ce qui a été déjà fait, de poser certaines bases en vue de mener plus tard des recherches sur le terrain. »

- Présentez-vous et parlez-moi de votre parcours académique et professionnel.
- Parlez-moi de la Diversités en Espaces Francophones (création, objectifs, actions, bilans).
- L'entrepreneuriat et l'économie sociale et solidaire dans votre parcours (où, quand, quoi, comment et pourquoi ?).
- Le projet Perspective 2030 et la Côte d'Ivoire (rencontres des acteurs, choix du territoire, objectifs du projet).
- La CIE2S 2019, construction, réalisation, et après ?
- Les étudiants participants à la CIE2S et après ?

L'entretien était ponctué de questions de relance et d'explicitations. C'est à juste titre que Bertaux pouvait dire que les entretiens exploratoires en récit de vie brisent « la règle d'or de l'entretien narratif, qui est d'encourager le sujet à parler par de simples approbations et relances, en l'interrompant le moins souvent possible. » (2016b, p. 54).

Résumé d'entretien avec Jean-Yves

Lors de l'entretien, Jean-Yves, originaire du sud de la France, retrace son parcours de formation en sciences politiques, diplomatie et négociation stratégie en France et à l'international (Canada). C'est au cours de ses études qu'il découvre la Francophonie économique, politique et le coopératisme Canadien⁶⁰. L'expression « économie sociale et solidaire » est plus utilisée en France, nous-a-t-il expliqué en nous conseillant des ressources bibliographiques. Investi dans plusieurs actions, associations (concours du cercle des économistes, militant politique local, membre de la Conférence des Olivaint, stage à l'Assemblée Nationale du Québec, etc.), il publie régulièrement depuis 2013 des articles sur la Francophonie, le coopératisme et la finance.

Diversités en Espaces Francophones est née du constat d'un manque d'une grande association de la société civile francophone pour porter des réflexions et faire dialoguer les acteurs. En cours de réflexion depuis 2016, c'est en 2017 qu'elle est constituée en association. Le lien avec la Côte d'Ivoire s'est construit grâce à Clanan, enseignant à l'UPGC, qui était intéressé de présenter et de sensibiliser les étudiants à l'économie sociale et solidaire. Jean-Yves avait entre-temps rencontré Koné, titulaire d'un doctorat en toxicologie, un ancien interne des hôpitaux d'Abidjan qui a travaillé pour différentes entreprises et exerce depuis 18 ans en France dans le secteur industriel. Il est lui aussi originaire de Côte d'Ivoire et portait un intérêt à ces mêmes questions. C'est dans ce contexte que l'idée du « projet Perspective 2030 » et de la CIE2S émerge en fin 2017. Reportée deux fois, la conférence a finalement eu lieu du 2 au 4 juillet 2019. Elle s'est soldée par une déclaration conjointe des participants appelée « déclaration de Korhogo Perspective 2030 » et la mise en place d'un groupe de mentor dont la responsable est Yélé.

Yélé est une entrepreneure de la région, qui a proposé un atelier lors de la conférence et qui a décidé de s'engager dans l'association DEF en prenant en charge la création de l'antenne de la Côte d'Ivoire. La déclaration propose des pistes d'actions et de réflexions pour continuer

⁶⁰ Jean-Yves utilise beaucoup cette notion de coopératisme.

à travailler les questions abordées pendant les deux jours de la conférence. Pour Jean-Yves, il était important de suivre et d'analyser la suite des actions à Korhogo. Le temps court de la conférence a été pensé pour impulser des choses, une phase d'accompagnement ou de création de dispositif n'avait pas été pensée par les acteurs de l'association. Il s'agissait de voir les effets de cette première action, d'observer comment les acteurs locaux allaient se saisir de ce qui était proposé pour favoriser un développement local.

Un mois plus tard, le 14 juin 2020, Clanan nous a accordé un entretien téléphonique de 1 heure 25 minutes, suivant la même grille que celui de Jean-Yves.

Résumé d'entretien avec Clanan

Clanan, originaire du nord de la Côte d'Ivoire est enseignant-chercheur en biochimie et technologie des aliments à l'UPGC de Korhogo. Après l'obtention de son doctorat à l'université de Liège, il rentre en Côte d'Ivoire pour y exercer. Son observation du contexte économique du pays et de la difficile insertion professionnelle des jeunes, le conduit à chercher des pistes de solutions. L'entrepreneuriat est l'une de ces pistes. Pour avoir plus de compétences sur ces questions, il postule à l'École Supérieure de Management de la Francophonie (Bulgarie) en master économie sociale et solidaire. Lors de ses recherches de stage sur LinkedIn, il repère le profil de Jean-Yves qui met en avant son engagement social, coopératif et politique. C'est ainsi qu'il le contacte et lui présente son projet visant à sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire. Jean-Yves lui propose de donner une conférence sur la question.

Après sa formation en octobre 2017, pour Clanan, une simple sensibilisation n'aurait pas permis d'impulser une dynamique entrepreneuriale, il fallait trouver un autre format. Conjointement, l'association Diversités en Espaces Francophones voit le jour et Jean-Yves propose à Clanan de les rejoindre. Clanan prend la responsabilité d'un projet naissant dénommé Perspective 2025, puis Perspective 2030, pour s'aligner aux Objectifs de Développement Durable (ODD) édictés par l'Organisation des Nations Unies.

Il s'agit d'un projet constitué de plusieurs actions, dont la CIE2S. La première édition du CIE2S s'est tenue en Côte d'Ivoire, à Korhogo, et a vu la participation de plusieurs acteurs du monde universitaire, économique, politique et de l'ESS. Lors de ces journées, cinq groupes d'étudiants qui, pendant un an, avaient bénéficié de formations et d'accompagnements à la rédaction de projets entrepreneuriaux, ont fait des présentations. À la suite de l'événement, ils ont été confiés aux soins de mentors pour les aider à faire murer leurs projets.

Ceci nous incite à prendre contact avec la responsable des mentors, Yélé, pour parler de la période après la Conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire (CIE2S) à Korhogo, de la mise en place des accompagnements et des résultats. Or, en raison de la Covid-19, les activités étaient au ralenti, mais une CIE2S en ligne était en cours d'élaboration pour le mois de novembre 2020. Aussi, un projet ayant comme but de continuer de sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire par la création d'une librairie coopérative étudiante est ressortie de nos échanges et nous percevons que nous pourrions aller sur le terrain pour mener une recherche-action.

Réflexions après ces premiers entretiens

Ces premiers entretiens ont apporté des réponses à la série de questions initiales présentées précédemment, c'est-à-dire qui sont ces acteurs, dans quel contexte se rencontrent-ils pourquoi ce projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire ?

Ils aident à traduire les éléments qui constituent l'engagement d'acteurs d'origines diverses autour de sujets socioéconomiques, notamment celui d'apporter des solutions au problème du chômage des jeunes. Les attentes de ces acteurs en matière de recherche portaient sur une évaluation des premières actions en Côte d'Ivoire et la conduite d'une recherche-action pour prolonger les activités et construire un dispositif plus solide sur la durée.

De notre côté, pour documenter notre terrain, nous devons interroger les mentors et surtout les étudiants engagés dans la création de ce dispositif d'accompagnement. La triangulation « acteurs centraux », « participants » et premières analyses nous semble en effet indispensable pour avoir une idée d'ensemble du monde social étudié. Il faut vite faire la part des choses entre des discours empreints de convictions idéologiques (ce n'est pas un écueil) pour chercher à comprendre le vécu des participants. Cette démarche s'enclenche donc sans oublier qu'en « enquête ethnosociologique, l'analyse commence dès les premiers entretiens. » (Bertaux, 2016c, p. 53).

Les entretiens biographiques avec les étudiants impliqués dans la CIE2S

Le 21 juillet 2020, nous avons contacté cinq porteurs de projets via WhatsApp pour réaliser des entretiens sur leurs parcours scolaires, les motivations de leur engagement dans le projet, leurs vécus de celui-ci et parler de l'accompagnement après la CIE2S. Nous avons été annoncée par Clanan qui nous avait donné leurs contacts. Les cinq entretiens, d'environ 30 minutes à une heure chacun, se sont déroulés en distanciel par appels téléphoniques audio ou vidéo, suivis d'échanges par messages pour des approfondissements. Nous avons réalisé les entretiens dans l'ordre suivant : Serge (le 29 juillet 2020), Mohamed (le 30 juillet 2020), Aka (le 30 juillet 2020), Yvan (le 01 août 2020), Cheick (22 novembre 2020).

La grille d'entretien :

- Présentez-vous et parlez-moi de votre parcours scolaire et universitaire⁶¹.
- D'où vient ce désir d'entreprendre (motivations, formations) ?
- Parlez-moi de votre préparation et participation à la CIE2S.
- Après la CIE2S, l'accompagnement et les perspectives personnelles, académiques et professionnelles.

Le choix des porteurs de projet pour ces premiers entretiens, s'est fait de manière aléatoire. En effet, lorsque Clanan nous mettait en contact avec chacune de ces personnes, son objectif était de nous faciliter l'accès aux membres de leurs groupes. Nous les avons nommés Serge, Yvan, Mohamed, Aka et Cheick pour garder l'anonymat. Les récits de leurs parcours scolaires, universitaires et familiaux ont conduit vers l'expression de leurs motivations et le vécu de l'intérieur des préparatifs et de la participation au concours de la CIE2S 2019. Ces entretiens, comme présentés dans l'introduction, ont apporté de nouvelles informations : des hiatus entre

⁶¹ Ces questions sur le parcours scolaire, le contexte familial est important pour analyser les dispositions qui interviennent dans la phase de remaniement identitaire.

les attentes des étudiants et la proposition de l'association. Ils ont mis en évidence des quiproquos concernant la question du financement, l'accompagnement et la participation à un autre concours organisé par la mairie de Korhogo et la fragilité de certains groupes. En raison de ces malentendus et déceptions, finalement aucun des groupes ne participe à l'accompagnement prévu par l'association.

Ces entretiens, retranscrits, dans la foulée, ont modifié notre représentation mentale du terrain et commencé à bousculer nos intentions premières de recherche. Dans un élan analytique, nous avons multiplié des échanges d'explicitation par messages avec Clanan et les porteurs de projets pour comprendre la source de ces malentendus.

Lors de nos échanges, Clanan clarifie la proposition de l'association qui est de sensibiliser à l'entrepreneuriat collectif par des formations à l'économie sociale et solidaire et l'accompagnement de projet.

« Loïs : bonsoir Clanan, je te fais un retour des premiers entretiens réalisés avec les représentants des groupes d'étudiants qui ont participé au concours. J'ai remarqué qu'aucun des groupes ne participait à l'accompagnement des mentors prévu après la CIE2S. Des groupes n'existent plus vraiment, car les membres qui étaient déjà absents lors de la phase de rédaction ont lâché le groupe, certains ne sont plus à Korhogo. La question du financement non obtenu est revenue à plusieurs reprises. Pourrais-tu m'expliquer un peu le cadre du concours et ce à quoi ils devaient s'attendre en tant que participant ? Aussi, pourrais-tu me mettre en contact avec la responsable des mentors ?

Clanan : merci Loïs pour ton retour, je vois qu'il y a une mauvaise compréhension des objectifs du projet. Nous n'avons à aucun moment promis de financer les projets des étudiants. L'objectif de la DEF, était d'accompagner les étudiants dans la rédaction de projets qu'ils pourraient soumettre lors d'appel à projet pour obtenir des financements. C'est ce que nous avons fait, en plus après la CIE2S, nous les avons mis en contact avec la mairie de Korhogo et constitués une équipe de mentors pour les encourager à aller plus loin. » (Échanges par messages WhatsApp avec Clanan, en 2020 après les entretiens avec étudiants.)

Pour tout ce qui concerne la phase après la CIE2S et la mise en place de l'équipe de mentors, nous avons contacté Yélé pour avoir plus d'informations.

L'entretien avec la responsable des mentors

Le 14 octobre 2020, nous avons réalisé un entretien biographique avec Yélé la responsable des mentors, selon la grille d'entretien des acteurs de l'association. Yélé est une entrepreneure dans le domaine du tourisme, de l'événementiel et de l'aménagement intérieur résidant à Korhogo. Déléguée médicale de formation, elle quitte le domaine médical pour poursuivre sa passion pour la couture puis diversifie ses activités entrepreneuriales. Sa participation à la CIE2S 2019 et sa prise de responsabilité comme responsable des mentors est une opportunité de partager son expérience et d'encourager les jeunes, nous explique-t-elle. Après la CIE2S, un groupe d'échange pour la mise en place des accompagnements a été créé. Malgré plusieurs propositions de dates et relances, les accompagnements n'ont pas pu être mis en place. Certains étudiants étaient en déplacement hors de Korhogo, les autres ne répondaient pas. L'accompagnement post-CIE2S 2019 n'a finalement pas eu lieu.

Yélé nous explique cet inaboutissement en ces termes : « Quand on leur dit « allez à la mairie rencontrer le secrétaire général, c'est lui qui s'occupe de l'accompagnement des projets, il va suivre vos dossiers. », il y a une manière de rédiger le projet dans le cadre du concours de le CIES2, une autre

manière de rédiger le projet à la mairie en rapport aux financeurs. Si vous ne prenez pas le temps de le faire et de travailler, le projet va prendre plus de temps. Il faut se donner l'opportunité de rencontrer les gens et de comprendre le fonctionnement du système, et il faut suivre. L'argent ne va pas tomber comme ça parce qu'on a déposé un projet. Il faut aller aux réunions, être assidu. Malheureusement, ils ne réagissent pas toujours, ou ils ne se déplacent pas, ils ne vont pas aux réunions. Si ce n'est pas de la passion pour son projet, si c'est juste à cause des possibilités de financement, ça ne va pas marcher. Le résultat est que nous sommes maintenant en train de faire les bilans, et certains sont passés à côté. Je suis toujours en contact avec la mairie et ils me disent que nos jeunes ne viennent pas. On nous a demandé de leur donner une formation sur le montage de projet. Par exemple ils veulent industrialiser le beurre de karité, le mettre en pot et vendre et ça, tout le monde peut le faire. La vie est simple, faut pouvoir la cerner et travailler. » (Entretien du 14/10/2020 par appel téléphonique).

1.1.2. Le travail de bureau : le terrain projeté

Les résultats de l'enquête exploratoire ont fait apparaître des phénomènes ou processus inattendus, comme des étudiants désireux d'entreprendre mais qui n'adhèrent pas au dispositif d'accompagnement qui leur est proposé ou des groupes de projets fragiles si ce n'est inexistant pour certains.

Nous voyons aussi apparaître le fait que les acteurs de l'université comme ceux de l'association ne continuent pas une initiative qui a suscité de l'intérêt et à la suite de laquelle ils ont signé une déclaration commune. Selon Bertaux (2016c, p. 51), c'est alors « la rupture avec le sens commun » qui conduit vers la connaissance réelle d'un monde social. Ainsi, l'inexistence du dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat que nous étions supposée étudier marque ce qu'il appelle « un basculement d'hypothèses ».

L'effet de surprise, le temps de l'incrédulité et de découragement passé, nous avons fait le choix de requestionner et d'adapter notre projet de recherche. Nous avons en effet, dû repenser notre projet initial de recherche autour de nouvelles questions. Le dispositif, tel qu'envisagé, construit et affiché par ses responsables, n'était pas perçu, compris et surtout vécu de la même manière par les étudiants.

Qu'est-ce qui explique ces écarts entre les attentes des étudiants et l'offre de l'association ? Pourquoi les activités de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire se sont-elles arrêtées avec cette première vague d'étudiants ? Pourquoi les acteurs qui s'étaient engagés à continuer étaient-ils silencieux ?

En ce qui concerne l'étude longitudinale des étudiants exposés et participant au projet, nous avons aussi réformé notre ambition : elle s'attachera dorénavant à analyser leurs parcours biographiques et les transitions identitaires ou transitions par non-événement occasionnées par le fait d'avoir bénéficié de l'accompagnement. L'analyse des entretiens exploratoires a surtout affiné nos lectures théoriques sur la transition identitaire, l'enseignement de l'entrepreneuriat social et solidaire et l'accompagnement de projet.

Une part importante de notre travail exploratoire a consisté en la rédaction de la socio-histoire de l'éducation ivoirienne. Elle avait pour objectif de donner un aperçu évolutif de l'écosystème éducatif ivoirien faisant dialoguer l'économie, la politique et le social. Ce travail a nécessité un effort de lecture et de reconstitution à cause de l'absence d'écrits sur certains aspects que nous souhaitions aborder. Un autre écueil a été celui de l'accès à certaines données chiffrées actualisées sur la Côte d'Ivoire. Nous avons fait le choix de les inscrire dans des intervalles logiques pour soutenir notre propos. Notre déconvenue nous a incitée à relier les situations

“culs de sac” à des conditions macro du système éducatif, méso⁶² en lien avec le projet et micro à l'échelle des acteurs et des étudiants. C'est pourquoi par moment, les réalités du contexte africain subsaharien ont servi à élucider des réalités présentes en Côte d'Ivoire et vice-versa. Nous n'occultons pas les spécificités liées aux temporalités et aux rôles des acteurs.

1.1.2.1. La préparation du voyage de recherche en Côte d'Ivoire

En février 2021, nous avons entériné le projet d'une immersion de sept mois (de juillet 2021 à janvier 2022) en Côte d'Ivoire, plus précisément à Korhogo afin de récolter le maximum de données concernant les dynamiques et actions en lien avec le projet de sensibilisation des jeunes à l'entrepreneuriat social et solidaire.

La préparation du voyage de recherche a duré environ cinq mois, période pendant laquelle nous avons gardé le contact avec les étudiants chefs de projets, discuté des modalités administratives d'entrée sur le terrain et réalisé l'organisation logistique du voyage (déplacements, hébergements, etc.).

Nous avons imaginé plusieurs scénarii d'entrée sur le terrain. Le premier était d'expérimenter la création d'une librairie coopérative avec les étudiants sous le format d'une recherche-avec⁶³. Celle-ci aurait été un lieu idéal pour mettre les étudiants au travail, observer leur prise en main entrepreneuriale, analyser leurs attentes et transitions au sein du dispositif. Pour cela, il nous fallait en amont penser aux conditions matérielles qu'avait conseillées Clanan. Après plusieurs contacts avec des institutions susceptibles de nous faire des dons de livres, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas les ressources financières et logistiques pour acheminer les livres de la France vers la Côte d'Ivoire et à Korhogo. Le projet de création de la librairie coopérative a finalement été abandonné au profit d'une immersion avec l'idée que le *in vivo* nous permettrait de mettre au jour les conditions de l'arrêt des sensibilisations avant d'envisager si possible de démarrer tout autre projet. Il s'agit d'aller à la découverte physique de notre terrain, d'observer et de rencontrer les différents acteurs impliqués dans le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat et d'ajuster notre démarche au fur et à mesure.

Sur le plan administratif, un accord entre l'université de Limoges et l'UPGC devait être rédigé pour faciliter l'accueil. Les discussions en ligne du 30 avril 2021 ont porté sur l'établissement d'un partenariat large allant au-delà de la thèse ou d'une convention de stage beaucoup plus restreinte. Malheureusement, elles n'ont pas abouti à une décision collégiale en raison de l'absence de certains acteurs. Nous sommes donc partie en Côte d'Ivoire avec une convention de stage (signée uniquement par l'université de Limoges).

Au niveau de la logistique du voyage, nous avons pris en compte plusieurs éléments. En effet, il s'agissait d'un voyage itinérant en avion et en voiture, la première étape étant la ville d'Abidjan puis celle de Korhogo sans oublier des escales dans d'autres villes (certains étudiants nous ont informée qu'ils n'étaient plus à Korhogo). Pour la question de l'hébergement, nous avons prévu de loger tantôt en famille, chez des amis ou à l'hôtel. Les

⁶² Bronfenbrenner (1979) propose un modèle écologique du développement humain à 6 niveaux : le ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, chronosystème.

⁶³ La recherche-avec fait partie « des démarches de recherches qui visent à la fois une production de savoirs et de transformations sociales. » (Monceau, 2022, paragr. 1). Dans le triptyque recherche-action, recherche intervention, recherche-avec, elle met « l'accent sur les réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques que suppose le fait de conduire la recherche avec ceux qu'elle concerne directement. » (2022, paragr. 3).

échanges réguliers avec les étudiants chefs de projets nous ont aidée à établir un organigramme du voyage (voir annexe 4).

1.1.3. Le terrain vécu et arpenté

Arrivée à Abidjan le 8 juillet 2021, nous avons pris contact avec les chefs de projets et Yélé pour mieux nous organiser. Ces derniers ont été des « alliés » sur le terrain. Ils nous ont donné les contacts des membres de leurs groupes que nous avons ensuite contactés pour fixer des rendez-vous. Selon les disponibilités, les étapes du voyage se sont dessinées : Abidjan – Bingerville – Bouaké – Sakassou – Korhogo⁶⁴.

Les observations ont constitué la boussole de notre voyage. Dès notre arrivée, nous avons porté notre regard sur l'environnement socioéconomique et entrepreneurial ivoirien, prêté attention aux discours ordinaires (au marché, avec les habitants de la cour où nous étions hébergé, des amis rencontrés, etc.) et institutionnels (dans les médias locaux, ceux des acteurs de l'université, du monde socio-économique, de formateurs dans des organisations comme l'UNESCO, la Fondation Orange, etc.). Ainsi, ce sont les remarques, les réponses aux questions posées et nos ressentis qui, de manière réflexive « à chaud », ont guidé nos déplacements, amélioré nos guides d'entretiens et conduit vers des acteurs imprévus. Avant Bingerville, nous nous sommes rendue au village à Bakro, pour passer quelques jours avec les membres de notre famille. Nous avons profité de ce séjour pour réaliser un entretien avec notre oncle André (agent au service technique de la mairie d'Aboisso à la retraite) à propos de la solidarité villageoise, l'entrepreneuriat en collectif au village. Trouvez ci-dessous un extrait de nos échanges.

« Loïs : tonton, je veux savoir, au village ici est ce que vous vous associez pour créer des activités ? Si oui comment cela se passe ?

Oncle André : au village, ici, on a toujours fonctionné en association. Ce ne sont pas des associations reconnues hin. Par exemple, il y a l'association des Baoulés, l'association des Attié, l'association des Dioulas. Ils se mettent ensemble, parfois pour faire des tontines, ils se mettent ensemble, ils organisent des petites activités. On a aussi des groupements à vocation agricole, mais bon ça fonctionne tant bien que mal. Il y a des personnes qui se mettent ensemble pour faire des choses, mais je constate souvent que ça ne dure pas. Beaucoup de problèmes de gestion et d'organisation. Les jeunes ici au village, ceux qui sont allés à l'école, quand ils reviennent au village, ils travaillent avec les parents et avec le temps, on peut leur donner une parcelle de terrain. Pour les non scolarisés, c'est pareil. En tout cas les jeunes se débrouillent ici, il y a beaucoup d'initiatives qui se font à petites échelles en famille. (...) Certains jeunes commencent des choses, mais abandonnent après, soit ils se découragent ou n'arrivent pas à bien gérer. » (Entretien réalisé le 27 juillet 2021).

Au cours de notre périple, nous avons à diverses occasions évoqué notre sujet de recherche qui a suffi à ouvrir le débat et les discussions. Pour la plupart des personnes que nous avons rencontrées, l'entrepreneuriat des jeunes était la nouvelle mode, ils en avaient entendu parler à la télé et sur les réseaux sociaux. Nous avions des commentaires du type :

« hum, c'est le nouveau truc ça, nous-même on sait que le pays est devenu dur donc tout le monde fait quelque chose, tout le monde vend quelque chose en ligne, sur Facebook c'est la tendance. Les premiers qui ont fait ça ont gagné de l'argent mais actuellement ça ne marche plus oh. C'est un effet de mode, à un moment ça va s'arrêter. Il y a plus de vendeurs que d'acheteurs. En plus ce n'est pas tout

⁶⁴ Voir annexe 4 à propos de notre organigramme envisagé et celui réalisé accompagné de la carte de notre itinéraire de recherche.

le monde qui peut devenir Dangoté⁶⁵, ça reste de l'entrepreneuriat pour manger oh. » (Échanges informels avec des amis promotionnels de l'université Félix Houphouët Boigny).

Pour certains, cet effet de mode allait vite s'estomper car tout le monde n'avait pas les compétences et/ou la fibre entrepreneuriale. D'autres ont évoqué la question du financement et de l'accompagnement des projets entrepreneuriaux des jeunes, la lourdeur administrative, le hiatus entre l'offre et la demande en matière de diplôme des jeunes, etc.

« Lorsque tu veux entreprendre au pays ici là, c'est mieux tu vas te débrouiller hin, si tu cherches à créer une entreprise, c'est là que tu vas voir que les gens sont méchants. Ce sont les gens du gouvernement-là même qui vont te mettre les bâtons dans les roues. Ils vont te demander des papiers à n'en point finir, tu vas payer pour tout et au final rien ne garantit que tu vas t'en sortir. On dit qu'il y a des aides, mais on ne les voit pas. Lorsque tu vas vouloir mettre une petite pancarte pour te débrouiller, ce sont les gens de la mairie même qui vont te tuer avec les taxes et autres. » (Aka échange 25 octobre 2021 à Korhogo).

1.1.3.1. Le statut des observations et des données secondaires

Au cours du voyage de recherche, nous avons eu accès à de nombreux récits de tentatives entrepreneuriales et d'insertions professionnelles qui nous ont plongée dans la réalité ivoirienne. Il s'agit d'entretiens informels, d'observations lors de participation à des formations. Ces échanges et observations secondaires, c'est-à-dire non-programmés formellement lors de notre départ pour la Côte d'Ivoire font finalement partie de notre terrain. De ce fait, nous les avons consignés dans notre journal de terrain sous forme de compte-rendu de formations et d'échanges lorsque cela s'y prêtait. Beaud et Weber (2010, p. 130) parlent de plusieurs niveaux d'observations qui s'adaptent aux objectifs de la recherche. Il s'agit d'observer « les cérémonies, les interactions, les lieux ou des objets. » L'absence de grilles d'observations nous a conduite à noter le plus d'informations possibles et par moment, à poser des questions aux personnes puisque nous étions de passage.

Les rencontres et échanges

Ginette une amie d'université qui est maintenant enseignante dans un lycée de l'intérieur du pays, nous relate son parcours d'insertion professionnelle :

« Lorsque tu es partie en France, j'ai terminé le master 2 de lettres modernes et j'ai tenté le concours de l'ENS (école normale supérieure) plusieurs fois. Dieu m'a fait grâce, j'ai obtenu mon concours l'année dernière. Après le bac, le vieux voulait que j'arrête les études, mais aujourd'hui quand il me voit, il a des larmes aux yeux. La dernière fois, j'ai vu ma patronne (j'ai travaillé chez une dame en tant que baby Sitter pour financer mes études), elle ne m'a pas reconnue. Hum, je pense que je dois écrire mon livre. En 2015, j'ai bossé dans une clinique, le mois passé lors de mes balades, j'ai rencontré le docteur, il était content de me revoir. J'ai fait les « gombos ⁶⁶ » par-ci par-là lors des élections municipales de 2018. Ça n'a pas été facile Loïs, toi-même, tu sais, tu étais ma collègue de commerce (rires), on a vendu les gâteaux, les jus dans les amphes, les cités universitaires. Vraiment, c'est un parcours du combattant. Après le master, j'ai enseigné le français dans un lycée privé à Agboville, où j'ai eu des tableaux d'honneur pour mon implication et l'entrepreneuriat. J'ai toujours aimé l'enseignement, je pense que je l'ai dans le sang hein, je suis vraiment contente d'y être arrivée surtout au regard des magouilles au concours, il y a des personnes même qui ne composent pas et qui ont le concours. Le pays vraiment,

⁶⁵ Riche homme d'affaire nigérian.

⁶⁶ « Gombo » : expression en Nouchi, l'argot ivoirien qui veut dire « petit boulot ». Le gombo est un légume qui a une texture gluante à la cuisson. Dire qu'on a un gombo, c'est dire qu'on a une opportunité intéressante, temporaire.

c'est triste. Je continue à faire mes petites activités à côté du travail, ça fait toujours des petites entrées. » (Échange en août 2021).

Une autre amie de fac, « une grande sœur⁶⁷ », lorsqu'elle a su que nous travaillions sur l'entrepreneuriat a dit ceci : « ça c'est important hin, moi je suis institutrice malgré ma maîtrise, le salaire ne suffit même pas. Je me suis lancée dans l'immobilier, je vends des terrains et on fait même la construction pour ceux qui le veulent. Comme tu es « derrière l'eau⁶⁸ » là-bas, il faut le chercher de bons clients hin. » (Échanges informels avec une amie en septembre 2021).

Un ami nous a raconté les déboires de son frère pour trouver un stage : « mon frère a une licence en sciences économiques, ça fait 3 ans maintenant qu'il cherche ne serait-ce qu'un stage, toujours les mêmes réponses. Il est obligé de travailler comme vigile et tu sais oh, c'est mal rémunéré. » (Échanges informels en décembre 2021).

Les exemples sont multiples, nous passons par le cas des membres de notre famille sans emploi, des jeunes de la « cour commune⁶⁹ » où nous étions logée qui malgré des BTS en informatique, en commerce, en ressources humaines, étaient continuellement à la maison par manque d'emploi. Certains tiennent des commerces de jus, de paninis, de chaussures, d'autres gèrent des cabines téléphoniques devant la cour (voir l'album de voyage en Annexe 5).

L'escale à Bouaké pour des entretiens du 16 au 19 août 2021, nous a offert l'opportunité de rencontrer d'autres jeunes et de parler de l'insertion professionnelle en Côte d'Ivoire. « Pour faire feu de tout bois », nous avons participé à une formation des étudiants de l'université de Bouaké organisée par le club UNESCO de l'université et animé par les responsables éducation de la représentation UNESCO Côte d'Ivoire, le 18 août. Autour du thème de la citoyenneté mondiale, une cinquantaine d'étudiants ont participé aux échanges et à des ateliers. Une séance de storytelling présentée par Maïmouna N. sur le leadership et l'entrepreneuriat féminin a conduit les échanges vers le sujet de l'entrepreneuriat. Il est ressorti des échanges que les étudiants avaient pour la plupart des « petites activités » mais qui restaient et resteront pour la plupart des activités de subsistance. Les échanges ont également porté sur l'inadéquation du système éducatif ivoirien aux réalités de l'emploi et la nécessité pour les jeunes de développer des compétences pratiques ailleurs (par les formations comme celles de l'UNESCO) en vue de se construire un bon CV. Cette formation nous a été proposée par Mohamed, l'un des porteurs de projet (voir quelques photos dans l'album de voyage). Le 17 août, nous avons réalisé deux entretiens, l'un à Bouaké avec Yvan et l'autre à Sakassou avec Sanga.

Un élément émanant des échanges sur le terrain est la méconnaissance de l'économie sociale et solidaire. Nous nous en doutions, toutefois à l'évocation des entreprises solidaires, la plupart des gens faisaient un lien avec les associations agricoles. Sur les réseaux sociaux, nous avons observé la présence de *success stories* d'entrepreneurs sociaux financés par des programmes internationaux, notamment au Sénégal.

Au fur et à mesure de nos rencontres, les grilles d'entretiens ont évolué et se sont personnalisées. La grille d'entretien (voir annexe 7.1) des étudiants prend en compte, en plus du parcours biographique et le récit du vécu de la CIE2S, les transitions identitaires opérées

⁶⁷ « Une grande sœur », c'est une devancière de la fac.

⁶⁸ « Derrière l'eau » désigne l'occident dans le jargon Nouchi.

⁶⁹ Une cour commune est une cour où vivent plusieurs familles. Un espace généralement exigu où certains espaces sont partagés.

ou pas, une année après leur participation au concours et les propositions sur ce que pourrait être un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat. En effet, les étudiants avaient un recul de deux ans sur leur passage par le dispositif et pouvaient rétrospectivement analyser leur parcours d'insertion ou pas en lien avec le passage par l'accompagnement.

L'étape Korhogo a été l'une des plus importantes du voyage, nous y avons séjourné au total trois mois et demi, période au cours de laquelle nous avons organisé des rencontres avec les étudiants, les acteurs de l'université, ceux du monde socio-économique et participé à une formation organisée par Digital Ofeminin en partenariat avec la fondation Orange Côte d'Ivoire. Arrivée à Korhogo le 23 septembre 2021, nous avons contacté les étudiants résidant à Korhogo ainsi que Yélé pour programmer des rendez-vous (voir l'organigramme en annexes 4.1).

Le 25 septembre, nous avons reçu la visite d'Aka et Victor, qui sont venus nous souhaiter le traditionnel « fotamana » qui veut dire bienvenue. Dès le 27 septembre, nous avons débuté nos enquêtes dans la ville de Korhogo par une visite guidée de Yélé. Celle-ci nous a parlé de l'environnement socio-économique et culturel de la ville. Reçue chez elle autour d'un repas, nous avons échangé à propos de l'association, ses responsabilités et l'évolution du projet à Korhogo. L'après-midi de ce même jour, nous nous sommes rendue à la mairie avec Yélé qui nous a présentée au secrétaire général de la mairie, responsable de l'emploi et de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans la soirée, nous avons rencontré Mohamed au glacier Rose Maria, il était accompagné d'un « grand frère », Bakayoko, étudiant titulaire d'un master d'histoire et représentant des jeunes de la ville.

À propos des prises d'initiatives des jeunes en Afrique, Bakayoko, nous a expliqué que « l'entrepreneuriat tel que pensé aujourd'hui pour le jeune Africain en général et le jeune ivoirien en particulier est inadapté. Il est important de regarder ce qui se fait ici et soutenir cela. Le fonctionnement de la société traditionnelle est basé sur la famille. Ici, au Nord par exemple, il y a des familles de forgerons, de griots, de tisserands, de guérisseurs, le savoir et les techniques se transmettaient de père en fils, le tout dans un schéma qui fonctionnait très bien. Ceux qui souhaitaient apprendre le métier pouvaient devenir apprenti et ces compétences étaient au service de tous. L'héritage colonial et la promotion dans les années 1960-1980 de la bureaucratie va profondément modifier les représentations. Je pense que le jeune africain est en soi un entrepreneur, mais pas à l'Occidentale. Aujourd'hui, on veut faire tout comme ce qui se fait dans les pays développés et je pense que c'est notre problème, on ne crée pas des choses qui vont nous servir. Il nous faut vraiment un changement de mentalité. » (Rencontre du 27 septembre 2021 avec Mohamed qui était accompagné de son ami Bakayoko)

Nous avons discuté de l'actualité politique, des projets personnels et de la vie associative étudiante. Mohamed nous a proposé de participer à une formation organisée par Digital Ofeminin en partenariat avec la fondation Orange, le club entrepreneuriat et le club UNESCO. Cette formation a eu lieu les 18 et 29 octobre 2021 sur le thème du digital au féminin. Pendant deux jours, une centaine de jeunes, majoritairement des filles ont travaillé en atelier pour une prise en main d'applications, outils divers (Excel, Power Point, Canvas pour réaliser des CV, faire des prospectus, des affiches de publicités, etc.). Ce fut également une occasion de rencontres, d'échanges et d'observations.

Concernant les acteurs de l'université, Clanan nous avait donné le contact du responsable de cabinet du président qui nous a reçue à son bureau le 12 octobre 2021. Suivant ses conseils, nous avons rédigé et adressé un courrier pour une demande formelle d'autorisation de recherche. Ensuite, nous avons pris contact avec le Vice-président en charge de la planification, de la programmation et des relations extérieures (le VP) qui nous a reçue le 22 novembre 2021. Après les présentations d'usage, il nous a parlé des différents services en

charge d'accompagner l'insertion professionnelle des étudiants avec lesquels il nous a mis en contact. Nous avons ainsi rencontré le responsable pédagogique (le RP) de l'université, avec qui nous avons discuté du projet pédagogique permettant d'adapter les maquettes et d'accompagner l'insertion professionnelle des étudiants. La responsable du service des stages et insertion professionnelle étant absente, c'est le VP qui a répondu à nos questions concernant le fonctionnement et les activités du service. Les entretiens semi-dirigés ont également porté sur la présence de l'entrepreneuriat dans les différentes actions mise en place, la suite donnée à la déclaration de Korhogo après la CIE2S.

Le secrétaire général en charge de l'emploi et de l'insertion professionnelle de la mairie, lorsque nous l'avons rencontré, nous a parlé des projets et des actions de la ville en faveur des jeunes. Le rôle et les moyens joués par l'institution lors de la CIE2S et après l'événement ont été abordés. De plus, lors de nos échanges, des étudiants en stage dans le service ont rendu quelques témoignages sur leurs représentations d'avenir et perceptions de l'entrepreneuriat.

Il est nécessaire de signaler enfin, les nombreux échanges réalisés avec le chef de service⁷⁰ de la planification et de la programmation des personnels de l'université Jean Lorougnon Guédé (UJILOG) de Daloa à propos du passage au système LMD des universités Ivoiriennes, des actions mises en place pour assurer l'accompagnement des étudiants et effets produits. Enseignant de science physique pendant 18 ans et inspecteur de l'enseignement secondaire depuis 2012, il intègre l'UJILOG en 2015 au centre de formation continue avant de rejoindre le service de la planification de la programmation des personnels en 2018. Son regard de l'intérieur et ses analyses critiques constituent des données qui ont aiguisé nos réflexions.

Les jours se sont ainsi succédé, certains très chargés, d'autres un peu moins, nous permettant d'être présente au sein de l'université pour saisir des opportunités de rencontres et retranscrire les entretiens déjà réalisés. Cette présence sur le terrain nous a permis de nous (ré)imprégner des réalités sociales ivoiriennes. C'est ce que Olivier de Sardan, appelle « le bain sociologique » ou ethnographique, « les informations et connaissances acquises peuvent d'un côté être consignées de façon systématique par le chercheur, qui tire parti de sa présence sur les lieux pour interviewer, observer, noter, compter... D'un autre côté, elles peuvent rester informelles ou latentes, en étant en quelque sorte, incorporées dans sa présence, à travers sa mémoire, ses perceptions, ses affects, son inconscient. » (2008, p. 47).

C'est en cela que prendre part à des événements socio-culturels, accepter une invitation à manger, donner et prendre des nouvelles, aller saluer quand on arrive, et repasser ensuite pour les entretiens, etc., participent de la politique de notre terrain. Il s'agissait pour nous d'un allant de soi, en raison de notre familiarité au terrain. Nous avons progressivement construit une relation de confiance avec les différents acteurs qui nous ont facilité le recueil de données.

À titre d'exemple, c'est grâce à nos échanges réguliers avec Mohamed à propos de notre travail que nous avons été informée des formations qui ont été des espaces d'interactions pertinents pour notre travail.

Janvier 2022, c'est la fin de notre séjour, mais pas celle de notre recherche. Nous avons réitéré nos remerciements aux différentes personnes rencontrées et vérifié que nous disposions de moyens de rester en contact, car sur certains entretiens, nous souhaitions élucider des aspects et pour d'autres continuer le suivi longitudinal.

⁷⁰ Ce chef de service est un membre de notre famille.

1.1.4. Les échanges après-coup et hybridation de notre terrain

Quand et comment sortir du terrain ?

Cette question arrive à un moment ou à un autre de l'enquête ethnographique. En théorie ancrée, le terrain intervient souvent même dans la phase d'écriture. On ne quitte le terrain que lorsqu'on a atteint la « saturation », c'est-à-dire lorsqu'on a épuisé les possibilités interprétatives du sujet et que les acteurs de terrain ne fournissent plus de nouvelles informations (Glaser & Strauss, 2010).

C'est pourquoi, notre retour en France en janvier 2022 n'a pas signé la fin de notre recherche de terrain. Nous sommes restée en contact avec les participants à distance via le réseau social WhatsApp et les avons réinterrogés à différents moments pour des précisions, des explications et suivre les changements opérés ou pas dans leurs parcours. Ces échanges réguliers ont eu lieu jusqu'au mois de janvier 2024, y compris pour des entretiens secondaires avec le chef de service de l'UJILOG et d'autres personnes rencontrées lors du séjour de recherche en Côte d'Ivoire.

La réalisation des entretiens à distance fait partie de notre démarche de recherche qu'on pourrait dorénavant qualifier « d'hybridée ». En nous référant à l'étymologie en biologie, est hybridé, « [en parlant d'animaux, de plantes] ce qui provient du croisement naturel ou artificiel de deux individus d'espèces, de races ou de variétés différentes⁷¹. ». L'hybridation méthodologique se justifie donc par le fait que nous croisons des variétés et types de recueils.

Cette hybridation a fait l'objet de nos réflexions dans le cadre d'une communication à Ludovia⁷² 2022 intitulée *Hybridation des données de terrain : une réflexion éthique*.

Les sciences sociales n'ont pas échappé au tournant numérique. Dans l'article introductif de *Parcours anthropologiques* consacré aux *Théories et méthodes à travers l'usage du numérique*, Boukala et Cerclet (2020) posent les enjeux de cette « numérisation des méthodes ethnographiques ». Ils interrogent « la façon dont s'effectue la recherche anthropologique *du, sur et avec* le numérique » (2020, paragr. 2) en tenant compte de l'éthique scientifique qu'elle implique. Pour Bouju (2015) et son équipe qui travaillaient sur la violence en Centrafrique, enquêter à distance a été la seule option lorsqu'en 2012, le climat sécuritaire s'est dégradé. Toutefois, Bouju explique que cette ethnographie de la violence a été possible grâce à une connaissance du terrain acquise antérieurement. La crise sanitaire de la Covid 2019 a accentué la pratique de l'ethnographie à distance qui conduit à requestionner les outils, les postures et interprétations des données.

Dans notre cas après notre retour, cette continuité de contact via le numérique a été d'autant plus facile qu'elle avait débuté bien avant. La situation sanitaire qui a engendré la fermeture des frontières et des universités ivoiriennes nous a conduit à réaliser la recherche exploratoire à distance avec un espoir d'aller sur le terrain. C'est via WhatsApp, le deuxième réseau social le plus utilisé en Côte d'Ivoire (Dagnogo, 2018; 2021) que nous avons pris contact avec les participants de la recherche. Tout comme Bouju, cette hybridation de notre terrain a été possible grâce aux personnes qui nous ont permis, dans un premier temps, d'accéder au terrain, mais aussi sur le fait que les participants avaient tous l'application et des données

⁷¹ (Consulté le 6 juillet 2024, CNTRL, s. d.-b)

⁷² Ludovia est une université d'été sur le numérique et le e-éducation qui se déroule chaque année à la fin du mois d'août et cela depuis 10 années à Ax-les-Thermes en Ariège (France). Le thème de l'année 2022 était éthique et numérique.

internet pour se connecter. Pendant un an (juillet 2020 à juillet 2021), le réseau social WhatsApp nous a permis de garder le contact avec les enquêtés et, par la même occasion, d'avoir des informations en continu sur l'évolution de leurs différents parcours personnels, académiques et professionnels, avant que nous n'allions les rencontrer.

Parlant de la sociabilité des individus et de la mise en public d'informations personnelles sur les réseaux sociaux, Cardon (2010, paragr. 6) dit que « tout se passe [...] comme si la multiplicité, l'intensité et la diversité des engagements quotidiens constituaient un support nécessaire à la mise en récit de soi sur Internet. Ensuite, les individus ne livrent pas naïvement leur vie intime à la publicité numérique. Ils construisent, de façon souvent très stratégique et réfléchie, l'image d'eux-mêmes qu'ils cherchent à faire reconnaître par les autres ». Ayant accès aux publications quotidiennes des participants, nous avons dû obtenir leur « consentement éclairé ».

Simonnot (2018, paragr. 16), quant à elle, explique qu'en recherche via le numérique, le consentement éclairé doit être réactualisé; il s'agit d'explicitier l'usage des informations récoltées. Nous accepter comme amis sur leurs réseaux sociaux, ne nous donne pas le droit d'exploiter les informations personnelles qu'ils publient. Nous leur avons réitéré le projet d'utiliser, dans le cadre de notre recherche, des informations utiles souvent issues de conversations informelles. Ils n'y ont vu aucun inconvénient d'autant plus qu'une relation de confiance était déjà installée. Le réseau social WhatsApp a constitué un lien préalable au terrain physique, un activateur pour repérer des personnes et les fidéliser. Il a surtout donné vie aux interactions qui, parce que régulières, nous ont permis d'approfondir les réflexions même après notre retour en France.

À ce stade, nous n'ignorons pas les risques d'une trop grande familiarité avec les participants qui est une épée à double tranchant : facilitateur d'interaction, mais aussi créateur de biais dont nous parlerons dans le chapitre suivant.

1.2. Démarche analytique

« L'analyse qualitative est une activité fascinante. À l'entrée, une masse imposante de données brutes — notes de terrain, transcriptions d'entrevues, documents divers — ; à la sortie, une description et une analyse minutieuses d'un phénomène savamment questionné. Entre les deux, une activité longue et patiente d'interprétation passant par une série de procédés précis, une suite de réflexions, de remises en question, de découvertes et de constructions toujours plus éclairantes, toujours mieux intégrées. Mais peut-on la décrire, l'examiner elle-même, cette activité d'analyse ? Est-il possible d'en cerner les opérations les plus courantes, d'en dégager l'algorithme de façon à pouvoir s'en imprégner plus profondément, la mener de façon plus consciente, voire en améliorer des aspects ? » (Paillé, 1994, p. 1).

1.2.1. Une construction progressive

L'analyse par théorisation ancrée de Paillé (1994) montre que le cadre d'analyse se construit en même temps que la démarche de recherche. On pourrait même dire que l'analyse est le cœur de la démarche générale. C'est elle qui oriente et qui suggère les personnes à interroger, les points à approfondir, les pistes à suivre. Le principe de base est que l'analyse produite doit

être en accord avec la réalité observée. L'efficacité de la recherche se vérifie par l'évolution des analyses et des hypothèses. Le processus d'analyse suit six grandes étapes que sont : la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Ces étapes ne sont pas prescrites de manière linéaire, elles varient en fonction du temps passé sur le terrain et de la sensibilité du chercheur.

La phase de codification se réalise dès les premiers entretiens et observations. À partir des questions « qu'est-ce qu'il y a ici ? Qu'est-ce que c'est ? De quoi est-il question ? » (Paillé, 1994, p. 9) sont identifiés et nommés, les éléments importants du corpus. Cette codification intervient tout au long de la recherche à une fréquence souvent décroissante grâce à l'identification de catégories. La catégorisation permet de faire monter à un niveau supérieur les éléments étiquetés dans la phase précédente. Il s'agit de voir s'il existe des liens avec des théories existantes ou s'il s'agit d'un phénomène émergent. Ces catégories se consolident lorsqu'on est capable de les définir, de rendre compte des particularités et du processus social de création. L'analyse riche et détaillée des catégories peut être présentée à travers des typologies ou thématiques.

Par ailleurs, la mise en relation vise à identifier et à éclairer les liens entre les catégories pour accéder à la complexité du réel. Selon qu'on choisisse l'approche empirique, spéculative ou théorique, la mise en lien se construit différemment. La phase d'intégration permet de recentrer l'objet de recherche. Puisque la démarche en théorie ancrée laisse libre cours aux réalités du terrain, l'objet de départ peut grandement changer ou conduire vers d'autres problématiques. C'est pourquoi, à partir des catégories et mises en relations, l'objet analysé doit être délimité. L'objet est ensuite réexaminé dans ses structures et caractéristiques, on peut parler alors de modélisation. Enfin la théorisation, comme la définit Paillé (1994, p. 4), « c'est dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière. ».

Notre démarche d'analyse a commencé dès la phase exploratoire. La première étape a été la retranscription des entretiens qui nous a permis d'avoir un aperçu du terrain et des acteurs en présence. Ils ont surtout révélé que l'objectif initial de la recherche qui était d'observer et de décrire un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat en cours de construction ne serait pas possible en exposant déjà quelques facteurs. Il s'agit, entre autres, d'un écart entre les attentes de certains étudiants et l'offre d'accompagnement de l'association, des dysfonctionnements intrinsèques à la constitution des groupes et aux motifs d'engagement des jeunes et de l'avenir institutionnel réservé au projet par les instances universitaires et associatives. À côté de ces facteurs pouvant expliquer l'arrêt du projet de création du dispositif, nous avons commencé à découvrir des parcours d'étudiants et d'acteurs, les origines de la sensibilisation, sa mise en œuvre (concours) et les réussites de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire de 2019.

Ainsi, la mise à plat de nos données a fait ressortir plusieurs thématiques et concepts autour de la sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire, l'éducation à l'entrepreneuriat, les motifs d'engagement des acteurs et des étudiants, le parcours biographique et les transitions identitaires. Ce sont ces thématiques peu à peu identifiées et nommées qui vont commencer à ordonner et hiérarchiser notre pensée et nous conduire vers des lectures. La seconde étape d'immersion sur le terrain, au cours de laquelle nous avons réalisé des entretiens et des observations, vient approfondir et consolider ces catégories identifiées. Nous en ressortons avec une armature théorique qui met en exergue des tensions entre, par exemple, une définition de l'économie sociale et solidaire à l'Occidentale et des pratiques sociales africaines

ou ivoiriennes qui gagneraient à être nommées et prises en compte dans les processus d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire.

Entre temps, les données nous ont fourni des informations sur les parcours biographiques de ces jeunes désireux d'entreprendre pour réaliser deux types de portraits : les portraits sociologiques et les portraits au long cours, ou un mélange de ces deux types de portraits.

1.2.2. Des portraits sociologiques au long cours comme moyen d'analyse de ce que le projet fait aux acteurs et ce que les acteurs font au projet

Comme Lahire le dit, « dans cette version pliée de la réalité que je m'attache à élaborer, l'individu (...) est défini par l'ensemble de ses relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présents. En lui, se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent (...) des éléments de sa culture (...) qui sont généralement étudiés séparément par les chercheurs en sciences sociales. » (Lahire, 2002, p. 3-4).

Les portraits sociologiques nous apparaissent donc pertinents pour mieux cerner les parcours des acteurs au prisme des différents statuts, contextes, activités qu'ils ont connus. Ils vont nous permettre de nous intéresser aux parcours des acteurs dans leurs variétés, d'analyser comment ils investissent le projet, comment ils sont transformés ou non par lui et comment ils ont une incidence sur le devenir de ce dernier. À travers ces portraits sociologiques, on pourra (peut-être) repérer en quoi les ressources qu'ils mobilisent avant, pendant et après le projet, font écho à des savoirs traditionnels et sociaux, culturels ou non. On regardera s'ils s'ancrent sur ces savoirs et s'ils en ont conscience ou non.

Sur le plan méthodologique de rédaction des portraits, se démarquant par endroit des récits de vie et des récits phénoménologiques⁷³ (Bertaux, 2016b; Paillé & Mucchielli, 2012), ils sont particuliers tant dans leurs formes (style d'écritures) que dans leurs statuts (fond). Par moment, ils constituent eux-mêmes le résultat de la recherche quand d'autres fois ils convoquent des éléments théoriques dans leur écriture. C'est ce que Marthy (2023) montre lorsqu'il compare la pratique de Lahire (2002; 2019) et de Masclet (2018). Le premier, dans *Portraits Sociologiques*, rédige en quarante pages le portrait de Sébastien Seyvoz entrecoupé de 12 intertitres thématiques et un tableau récapitulatif des points d'analyse. Pour le second, « huit portraits occupent la moitié de l'ouvrage, l'auteur y mobilise des citations académiques et des interviewés eux-mêmes, ainsi que le « nous » académique. Les portraits se concluent par un court épilogue où cette fois-ci la première personne du singulier est utilisée. » (Marty, 2023, p. 4).

Draghici (2019) dans sa thèse intitulée *Portraits d'enfants migrants à l'école maternelle*, procède à une analyse multi-référentielle par théorisation ancrée et fait ce qu'elle appelle des « bricolages de données mosaïque ». Elle réalise sept portraits à partir d'un échantillon de vingt-deux enfants. Rédigé pour répondre à quatre thématiques identifiées, chaque portrait commence par une contextualisation liée à une caractéristique importante du profil. Ensuite, dans une logique comparative, autour du portrait central se déclinent cinq autres profils.

« En fonction des données recueillies, les portraits présentent les mêmes caractéristiques des élèves, mais ne les approfondit pas de la même manière. Les quatre thèmes annoncés ici sont traités systématiquement, grâce à des sous-titres qui résument des situations spécifiques, ou

⁷³ Même s'ils ont les mêmes techniques, matériaux et parfois objectifs.

en utilisant des mots et des phrases utilisées par les acteurs de la recherche. » (Draghici, 2019, p. 118).

Enfin, ces portraits sont livrés dans un style d'écriture académique intégrant des analyses, appuyés de références théoriques et des encadrés de verbatims.

Il n'existe pas de technique actée de rédaction de portraits sociologiques, chaque chercheur crée, bricole pour permettre au lecteur « d'appréhender la variation sociale des comportements individuels selon les contextes d'action » (Lahire, 2002, p. 1).

C'est pourquoi, dans une analogie avec le travail du peintre, Janner-Raimondi et Baeza (2019) expliquent que la réalisation d'un portrait est une activité de création qui nécessite plusieurs opérations. Ainsi, face aux histoires personnelles, aux étapes de vies, agencées en parcours dont la verbalisation et l'écriture peut subir plusieurs transformations, le chercheur-portraitiste accepte de s'immerger intentionnellement dans l'histoire qui lui est relatée. Par la suite, une mise à plat permet de revenir sur les zones d'ombres, de (re) préciser les éléments saillants. « La variation *eidétique*, qui consiste à sélectionner l'essence pertinente du phénomène étudié » est une phase d'interprétation. Elle vise « une montée en généralisation pour dépasser les dimensions contingentes et rendre compte de composantes générales propres à être rangées sous un concept. » (Janner-Raimondi & Baeza, 2019, paragr. 7).

Ce type d'analyse fonctionne bien en théorisation ancrée puisque le rendu final des portraits sera ce que les personnes enquêtées, le terrain, le contexte d'action et d'écriture aura fait d'eux. Notre démarche d'analyse par portraits sociologiques se situe à la lisière de la pratique de Lahire, de Draghici et des « portraits au long cours » de Jacques (2020, p. 207), elle adhère aussi à la montée en généralisation de Baeza et Janner-Raimondi en mobilisant les recueils biographiques et les portraits pour élaborer une proposition de typologie de parcours.

Jacques établit quelques principes méthodologiques qu'elle résume dans le tableau ci-dessous (page suivante). Il s'agit des principes méthodologiques pour l'analyse des transitions identitaires en éducation et formation (2020, p. 100).

Ce tableau est pratique dans la mesure où il pointe des entrées pour les grilles d'entretiens mais aussi pour les analyses le long du processus transitionnel. Ainsi, nos premiers entretiens avec les étudiants ont porté sur leurs structures objectives générales et individuelles et le point initial que nous analysons par le prisme de la motivation entrepreneuriale ou plus précisément le motif d'entrée en formation entrepreneurial. Les portraits sociologiques au long cours permettent de rendre compte par une description minutieuse des variations au cours du dispositif ou projet de formation et d'analyser le devenir des participants. Ce fonctionnement en trois phases n'enferme pas l'étude des portraits ; ainsi, en fonction des données, il est possible de mettre l'accent sur les ressources qui conduisent à la porte d'entrée du projet de sensibilisation de l'entrepreneuriat.

1.2.3. Les catégorisations : l'usage de la typologie descriptive

Les portraits au long cours sur les parcours antérieurs, le vécu du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat et le devenir, deux à trois années après, vont déboucher sur la construction de typologies. Demazière définit la typologie « comme la production d'une description ordonnée des phénomènes sociaux. » (2013, paragr. 8). Il ne s'agit pas de réduire les parcours de ces jeunes à « un idéal type » mais de s'éloigner un peu des « singularités » pour étudier les « similitudes » ou de nouveaux points de vue que livrent les portraits.

La typologie à visée descriptive n'étant opérationnelle que lorsque les individus sont confrontés à une même situation en l'occurrence ici, le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat, son processus de construction se doit d'être spécifié.

La première étape pour nous a consisté à réaliser des tableaux récapitulatifs d'éléments saillants des parcours de huit étudiants (voir un exemple à l'annexe 3.3). Notons que ces étudiants ont été choisis parmi les 13 interviewés en fonction de la particularité de leurs parcours et de l'amplitude des données⁷⁴. C'est sur la base de ces tableaux que nous avons rédigé cinq portraits dont certains condensent et comparent les parcours de plusieurs étudiants.

Au fur et à mesure, se sont dessinés des invariants de parcours et des catégories au sein desquels il a été possible d'identifier des critères. Les catégories fonctionnent avec les trois étapes de la transition identitaire en formation de Jacques (2020) que sont la phase préliminaire au cours de laquelle nous avons identifié des ressources, la phase liminaire autour des modalités d'engagement et l'étape post-liminaire où nous questionnons les effets du projet sur les participants. Une fois ces critères dégagés et stabilisés sur la base des cinq portraits, nous les étendons à tout notre corpus pour voir s'ils fonctionnent ou non.

Le propre d'une typologie descriptive est que les catégories et critères sont parfois poreux puisqu'ils s'inscrivent dans des comparaisons intra-corpus. Tout le travail d'analyse consiste à être le plus lisible possible.

Cette typologie descriptive ne va pas servir seulement à dresser des portraits contrastés des parcours, mais elle va aussi permettre de mobiliser une panoplie d'éléments qui vont être mis au service d'une analyse du devenir du projet et de ses effets.

Pour résumer le chapitre

Le schéma ci-dessous sur la production de données en théorie ancrée, d'Olivier de Sardan (2008, p. 47), met en avant les dynamiques d'échange entre l'exploratoire, la problématique et l'analytique qui passent tous par le terrain et se construisent avec lui. Le trajet ne se fait donc pas dans un sens et en une seule fois, mais en autant de fois que nécessaire pour stabiliser la production de connaissance. Le schéma reprenant les étapes de notre recherche met en avant cette centralité du terrain.

⁷⁴ Nous justifions nos choix avant la rédaction des portraits.

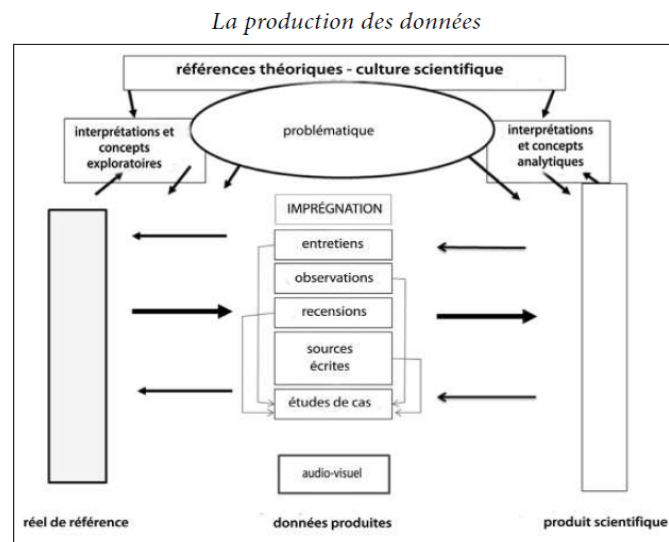


Figure 5 : schéma de production de donnée en Épistémologie du terrain(Olivier de Sardan, 2008, p. 47)

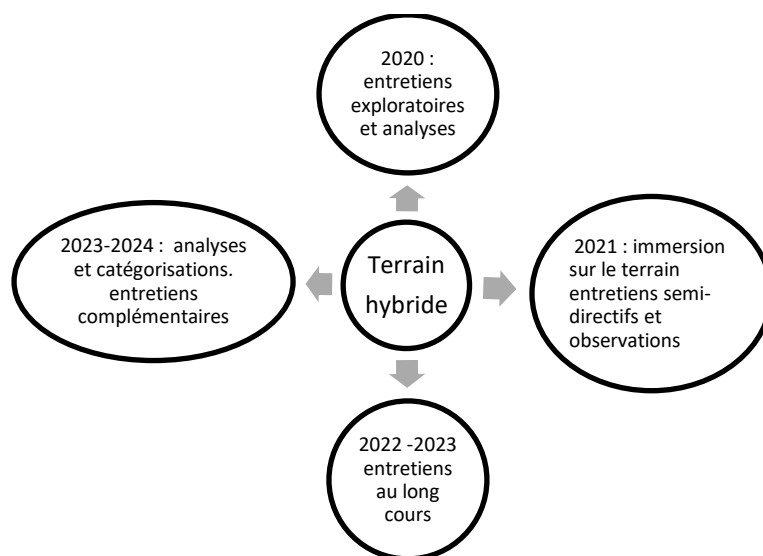


Figure 6 : La centralité du terrain hybride dans notre démarche de recherche.

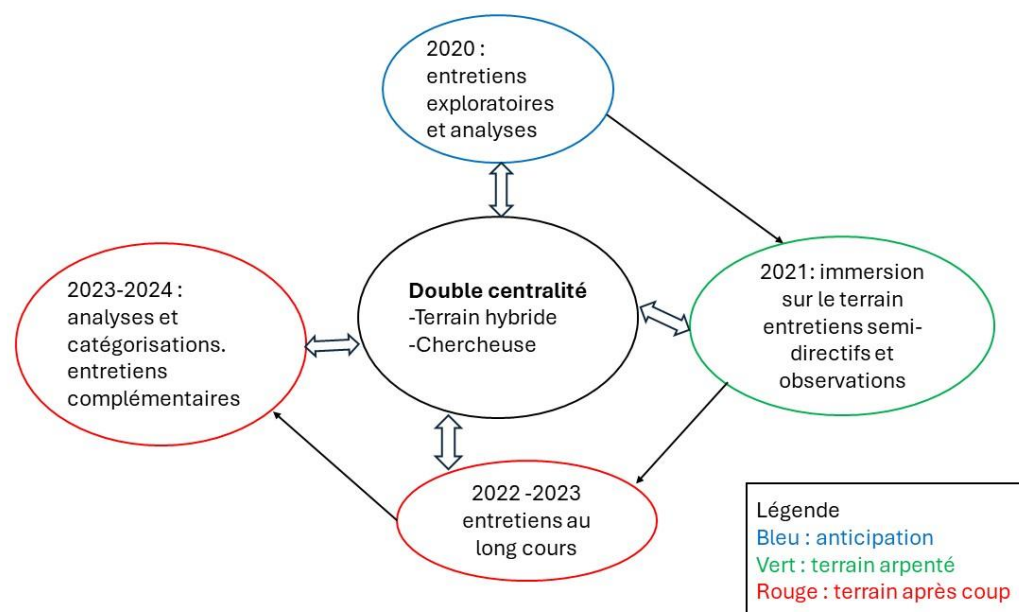


Figure 7 : De la centralité du terrain hybride à la centralité de la chercheuse

Ces schémas nous permettent d'analyser notre démarche de recherche sur le terrain, marqué par le dynamisme entre les différentes composantes. Tout ne passe pas par le terrain physique, car le terrain commence bien avant le voyage en Côte d'Ivoire en juillet 2021 et ne s'arrête pas au retour en janvier 2022.

Le premier schéma met en évidence, des temporalités, une distinction des données produites, des phases du travail de recueil, d'interprétation et de début d'analyse. Il y a une relation dans notre cheminement, entre la phase exploratoire et tout ce qui vient après.

En effet, pour s'adapter à la situation sanitaire nous avons hybridé le recueil des données et les anticipations nous ont permis de projeter puis de réaliser notre entrée sur le terrain physique. Sans l'exploratoire, le terrain arpenté n'aurait pas eu la teneur et la constance que nous avons connue (par exemple, c'est dans l'exploratoire qu'on identifie la plupart des acteurs à interroger et qu'on commence à négocier les entretiens). Le terrain est revisité après coup, quand nous l'avons quitté grâce à des approfondissements à distance. Cette hybridation est assujettie, mais surtout, concourt à la perspective longitudinale de notre recherche, de suivi des parcours.

Il y a une unité d'action marquée par le longitudinal et la reconstruction régulière par la chercheuse d'une unité de sens. C'est cette même situation que Lemoine (2021) décrit quand il dégage la dimension multi-située d'une recherche menée en Nouvelle-Calédonie. Il rend compte du fait que, le terrain prend son unité par la conception même que le chercheur a de l'unité de ce terrain et par le fait qu'il y a une cohérence « problématisante » et épistémologique.

Finalement, on peut dans le cadre de notre recherche parler d'une double centralité : celle du terrain hybridé et celle du chercheur.

Notre démarche s'étant construite à la jonction des approches empirique et heuristique, elle nous a permis d'avancer à tâtons, et surtout d'ancrer nos résultats dans la réalité observée. Elle s'articule bien à la démarche ethnosociologique de Bertaux (2016a, paragr. 38) qui accorde une place importante aux récits de vies, des récits d'acteurs qui permettent d'accéder à une description fine des « configurations internes de rapports sociaux, rapports de pouvoir et tensions sous-jacentes, processus de reproduction et dynamiques de transformation. » Premièrement mobilisée dans une perspective méthodologique de l'entretien biographique, nous avons pu observer la complémentarité des deux démarches qui sont à l'écoute du terrain et de ses acteurs.

Chapitre 2. Auto-analyse d'une démarche de recherche

2.1. Enquêter en terrain familial

Les retranscriptions de nos entretiens exploratoires avec les étudiants participants de la recherche ont révélé l'usage d'expressions familières ivoiriennes, l'évocation de personnes, de lieux, des rappels historiques ou de situations sociales sur lesquelles nous n'avons souvent demandé aucune explicitation⁷⁵. De manière tacite, les interviewés avaient déduit que nous comprenions ces réalités. Dès lors, il nous est apparu important d'analyser notre rapport au terrain et de faire ressortir les enjeux épistémologiques, méthodologiques, politiques et éthiques de cette investigation en milieu familial.

Les discussions portant sur la relation du chercheur au terrain, sur une « anthropologie chez soi », entre familiarités et implications, ne sont pas nouvelles (Bourdieu, 1978 ; Campigotto et al., 2017 ; Elias, 1993). Nous comptons plusieurs récits réflexifs de chercheurs endossant une double casquette de professionnel/chercheur, de chercheur/militant, d'autodidacte et chercheur (Guigue, 2005; M. Lemoine, 2005; Sorignet, 2011; Torres, 2020), ou encore qui questionnent leur filiation aux enquêtés (Bajard, 2013). Ceux-ci rendent compte de la complexité de la tâche et des subtilités de leurs terrains et objets, mais surtout des choix méthodologiques et ajustements nécessaires.

En 2004, Ouattara (2004) interroge l'autochtonie notamment de chercheurs africains francophones sur des terrains dont ils sont originaires et qui, jusque-là, était très peu documenté. Avant elle, l'historien malien Diawara (1985) était le seul à avoir relaté les péripéties de ses recherches dans sa communauté sur le sujet de l'histoire orale. Perçue à l'époque comme « un juste retour des choses qui brise le monopole de l'Occident » (1985, p. 7) sur la production de savoirs à propos de l'Afrique, les chercheurs autochtones se sont vu réserver un accueil plus favorable sur le terrain. C'est toutefois sans dire les nombreuses adaptations du scientifique et fils du pays qui n'est pas censé ignorer les protocoles, la sacralité de certaines pratiques et informations, les classes d'âge et les jeux de pouvoir. Ainsi, il se retrouve aux prises entre des attentes sociales et une éthique issue de sa démarche de recherche.

Bila (2009, p. 11) pouvait dire ceci : « mon autochtonie, en favorisant la prolongation des attentes envers moi des participants bien au-delà du terme de l'étude, me distinguait de mon collègue expatrié, coordonnateur nord du programme, présent par intermittence sur le terrain, et rejoignant son pays dès la fin du programme. » Ces difficultés sur le terrain sont exacerbées par le sujet abordé et le degré de proximité avec la population étudiée dans une société africaine où les actions, réalités et pratiques restent très symbolisées. Bila fait face à la pauvreté de personnes vivant avec le VIH sur lesquelles elle enquête, quand Ouattara (2004, paragr. 11) a dû transgresser les normes de genre pour aborder certains sujets et faire la sourde oreille pour approcher des personnes de son village dites « sorcières ».

Notre autochtonie au terrain n'a pas été questionnée dans les mêmes conditions que nos prédécesseurs, mais nous y avons reconnu certaines similitudes. Présentée dès le départ

⁷⁵ « Les ivoiriens disent, on est né garçon et on est là ça ira », « un gombo », « moto taxi » ; « j'ai commencé par les CD (cours à domicile) », etc. (expressions extraites d'entretiens).

comme « une jeune chercheuse ivoirienne » qui souhaite interroger les conditions entrepreneuriales des étudiants ivoiriens, nous avons senti que cela nous rendait le terrain plus favorable. Un lien d'origine qui a été rappelé à plusieurs reprises par nous et par les acteurs et qui a contribué à gagner la confiance des interviewés et parfois à accélérer certaines rencontres. Cette familiarité qui est un atout ne nous exempt pas des réalités du terrain et des précautions à prendre pour éviter des instrumentalisations et des surinterprétations.

Les effets de cette familiarité se sont fait ressentir au cours de la rédaction de la sociohistoire de l'éducation ivoirienne. Diplômée du système éducatif ivoirien et ayant passé les vingt-deux premières années de notre vie en Côte d'Ivoire, nous avons connaissance d'une version de l'histoire acquise au gré de nos formations et expériences ; les informations coulaient de source. Toujours est-il qu'il nous a fallu confronter ces connaissances aux écrits scientifiques comme le suggère Guigue (2005, p. 5) quand elle parle d'ignorance méthodique. « En effet, il ne s'agit pas d'escompter une ignorance de fait, véritable, mais de développer un - sentiment d'ignorance - par une sorte d'ascèse intellectuelle, construite de façon volontariste. » Ainsi, les savoirs acquis antérieurement nous ont servi de guide pour la construction de savoirs scientifiques. À certains moments, nous avons fait face à des vides scientifiques sur des sujets que nous maîtrisions plutôt bien. D'autres jours, c'était à notre tour de déchanter tant la version de l'histoire que nous connaissions était loin de la réalité scientifique. Le risque qui peut subsister est de ne pas avoir exploré des pistes qu'un non-familier au terrain aurait suivies et qui auraient révélé d'autres particularités. C'est en cela que Diawara (1985) propose une certaine complémentarité de regard dit « extérieur » et « intérieur ».

En juillet 2021, cela faisait cinq années que nous avons quitté la Côte d'Ivoire pour poursuivre nos études en France à l'Université de Limoges. Tout comme Bonini (2017, p. 1), analysons l'action du temps sur les orientations de la recherche. « Sous le terme "temporalité", sont regroupés des éléments de différentes natures qui interagissent : la temporalité de la recherche elle-même, soit l'évolution de "la réalité " du terrain, la temporalité inhérente au retour et notamment au degré d'intégration et de connaissance du chercheur, la durée de l'enquête, la temporalité conjoncturelle de sa réalisation, les conditions matérielles qui modifient le temps de l'action et qui, de ce fait, ne peuvent être traitées comme de simples variables annexes et enfin le rapport au temps des populations enquêtées comme celui du chercheur. ».

Ce voyage retour dans la peau de « binguiste⁷⁶ » nous a fait occuper les interstices avec, dans la tête, un terrain fantasmé empreint de souvenirs et sous les yeux des réalités souvent devenues complexes à expliquer. C'était semblable à un changement de lunettes de simple autochtone pour chausser une sorte de paire à double foyer (autochtone/chercheur). Partie dans l'optique de rencontrer les acteurs impliqués dans le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat et observer l'environnement entrepreneurial, « la déformation » professionnelle nous faisait porter le regard sur plusieurs choses. Des situations qui, sans aucun doute, ont des liens de causalité avec la situation de l'emploi des jeunes ivoiriens, à savoir la cherté de la vie, les conditions d'études dans les universités, la corruption qui s'est érigée en règle, la lenteur administrative, etc. S'il nous a fallu nous recentrer, c'est dans les échanges informels, lors de déplacements, que nous avons pu nous imprégner des

⁷⁶ Un « binguiste », dans le jargon ivoirien désigne un africain qui vit en Europe particulièrement en France nommé « Bengué ».

transformations à l'œuvre. C'est ainsi que quelque fois, nous a-t-on dit « ça se voit que tu ne vis plus ici » et que nous réfléchissions comme « une française ».

Nous n'avions cependant pas oublié les codes du savoir-vivre ivoirien. C'est pourquoi il était important de respecter une certaine temporalité lors des échanges au cours desquels il est coutume de commencer par les « premières nouvelles » avant de donner « la deuxième » qui est la raison principale de la rencontre. Cela apparaît évident, mais il faut avant tout savoir ce que veut dire « première ou deuxième nouvelle ». La temporalité du terrain, c'est s'adapter au calendrier universitaire, aux délais d'attente pour rencontrer des personnes, mais c'est aussi accepter que rien ne se passe par moment. La compréhension du "nouchi", l'argot ivoirien, et des tournures du français propres aux Ivoiriens ont été un avantage lors des échanges. Il s'agit d'expressions du type « on est né garçon et on est là, ça ira », « on est déjà né » des expressions qui traduisent la volonté de la personne à se battre pour réussir puisqu'elle est en vie. Pour tenir la conversation, il était également nécessaire de connaître l'actualité des réseaux sociaux, les Ivoiriens font souvent référence à des histoires qui y sont relatées.

Quelquefois, il nous a été demandé de faire appel à nos souvenirs et connaissances du pays par des locutions du type « comme tu le sais », « tu connais le pays », « tu sais comment se passent les orientations », « ma chère, ce n'est pas tout, on dit, tu sais comment les concours se passent », etc. Pour nous assurer d'être sur la même longueur d'onde, nous évoquions l'information dont nous étions censée nous souvenir afin d'avoir une validation ou infirmation. Nous avons explicité, au besoin, dans les analyses les rappels historiques et culturels, les mots et expressions en nouchi pour faciliter la compréhension de nos lecteurs.

Quoi qu'en terrain familier, nous n'étions jamais allée auparavant à Korhogo, ce qui a nécessité de petites adaptations logistiques comme se déplacer sur « des taxis moto » ou encore ne pas regarder le « Poro » quand il sort. En effet, le « Poro » est un rite initiatique Senoufo en plusieurs étapes, réservé à certains hommes. Il est interdit aux femmes de le regarder au risque d'être frappée de stérilité ou autres malédictions. Les 8 heures de route qui séparaient la ville d'Abidjan de celle de Korhogo nous ont offert l'occasion d'observer la diversité des paysages géographiques et socio-économiques du pays.

2.1.1. Familiarité et choix des alias

En accord avec notre posture éthique que nous précisons ci-dessous, nous avons anonymisé les participants de la recherche en leur attribuant des alias.

Dans une étude récente portant sur la sociologie des prénoms, Coulmont (2022) analyse les indicateurs que livre un prénom. Au cours de plusieurs expérimentations cliniques, les individus sont conduits à verbaliser les sens qu'ils placent dans un prénom. Ainsi, les prénoms sont des indicateurs de genre, de parenté (parrainage), d'origine, de l'opinion publique et idéologique (approche historique des prénoms) et de l'appartenance religieuse. Sans verser dans des catégorisations, l'auteur analyse la sécularisation des prénoms religieux, l'usage de prénoms mixtes, les ségrégations dues au prénom et le choix de plus en plus de prénoms dits standards, etc. Les prénoms ivoiriens disent aussi beaucoup des personnes qui les portent.

En plus de ceux énumérés par Coulmont ci-dessus, ils sont indicateurs, du groupe ethnique, de la position dans la fratrie, du jour de naissance, ont une signification dans l'ethnie d'origine, selon les circonstances de la naissance, des éléments de la nature, du lieu de naissance, de l'identité sociale familiale (enfant de chef) etc. Dans « *Le nom, c'est l'homme* », Fédry (2009) rend compte du parcours symbolique du nom (de la naissance à la mort) dans certaines

sociétés africaines. Le nom est utilisé ici pour désigner le prénom. Dans certaines coutumes, c'est lors de la cérémonie de baptême que le prénom est chuchoté à l'oreille de l'enfant et proclamé à l'assistance. Celui-ci peut être choisi à partir d'une marque de naissance présente sur le corps de l'enfant, selon le système d'homonymie (qui consiste à donner le nom d'un parent ou d'une connaissance qu'on estime) et parfois est un message à la famille ou aux esprits. Notons que le prénom peut être changé au cours de la vie : « chez les Kasim du Burkina, une série de maladies graves peut amener à changer le nom de l'enfant » (Fédry, 2009, paragr. 37). C'est aussi le cas lors d'un changement de statut social dû aux rites initiatiques (passage de l'adolescence à l'âge adulte), en cas de perte ou d'acquisition d'un titre (notable, chef de famille), etc. Porter un prénom, le dire dans certaines circonstances, peuvent être source de tensions, de programmation, mais aussi de facilitation comme le démontre Barry (2017) dans une étude psychothérapeutique d'un enfant africain immigré dont le prénom raconte toute une histoire.

Au regard de tout ce qui précède, il nous a paru important de choisir avec précaution les alias des participants à notre recherche. Pour conserver leur authenticité nous avons choisi des prénoms qui font ressortir le genre et parfois l'origine ethnique dont se sont revendiqués les participants à la recherche. Pour rappel, sur le plan sociolinguistique, on dénombre une soixantaine d'ethnies vivant sur le territoire ivoirien, réparties en quatre groupes : les Akan, les Gour ou voltaïques, les Mandé et les Krou (voir la carte ci-dessous).



Figure 8 : carte de la Côte d'Ivoire avec la situation géographique des quatre les groupes ethniques.

Les ethnies composant chaque groupe possèdent en commun des traits socioculturels (noms, organisation, traditions, etc.). Ainsi, à l'évocation du prénom « N'da » on peut déduire que la personne appartient au groupe Akan, de l'ethnie Baoulé ou Agni et que c'est un jumeau. « N'da » est un prénom masculin et veut dire jumeau en Baoulé, en Agni le prénom se dit « N'dabian ».

L'alias de la responsable des mentors est « Yélé », il s'agit d'un prénom de l'ethnie sénoufo (appartenant au groupe Voltaïque) attribué à la première fille. Yélé, dans le cadre de notre recherche, n'est pas la première fille de sa fratrie. Ne connaissant pas son rang de naissance, nous avons fait ce choix symbolique en relation avec son investissement social et sa posture de leader dans sa famille. « Clanan », l'alias du responsable du projet est également un prénom masculin Voltaïque utilisé par l'ethnie sénoufo et Tagbana. Chez les Tagbana, ce prénom est donné au premier fils et chez les Senoufos, il signifie « un homme d'un autre monde, qui vient d'ailleurs, d'une autre tribu ». C'est un prénom que nous avons beaucoup entendu lors de notre séjour à Korhogo. « Aka », l'alias d'un des chefs de projets, est un prénom masculin Agni (ethnie du groupe Akan) qui fait office souvent de Nom de famille. La majeure partie des étudiants participant au projet sont des mandés et des Gours (voir la carte ci-dessus). Un facteur qui pourrait expliquer cela est la situation géographique de l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo qui est une université de proximité.

En outre, c'est à dessein que nous avons donné des alias occidentaux à certains étudiants (Jacques, Marc, William, Yvan) pour rester dans la logique des prénoms originels. Ainsi, le choix de « Victor » pour l'un d'entre eux fait écho à son prénom qui est celui d'un autre célèbre poète français. « Jean-Yves », le seul prénom composé, est en revanche l'alias qui désigne un acteur européen, le président de l'association. Ce travail d'anonymisation a été facilité par notre familiarité avec le terrain et par notre connaissance de certains indicateurs socioculturels des prénoms.

Enfin, nous avons fait le choix de nommer certains acteurs par leur titre pour fluidifier la lecture.



Figure 9 : entrée de l'Université Peleforo GON COULIBALY



Figure 10 : La ville de Korhogo vue du mont Korhogo à 500 mètres d'altitude.
(Photo prise lors de notre ascension du mont le 09 octobre 2021)

2.2. Posture éthique et enjeux d'objectivation

Pour paraphraser Sakoyan (2009), il convient de dire que les doctorants de notre génération ont, pour la plupart, été interpellés par l'éthique de la recherche en même temps qu'ils apprenaient les méthodes et techniques de recherche en sciences sociales⁷⁷. Même si nous sommes loin du cadre rigide des comités éthiques états-uniens et des pays anglophones en général (Canada, Australie, Nouvelle-Zélande, Afrique du Sud, Angleterre, etc.), la question éthique est posée de plus en plus à la recherche française et par-delà francophone (Béliard & Eideliman, 2008; Conseil national du développement des SHS, 2001; Fassin, 2008; Weber, 2008).

De quoi s'agit-il ? Et comment est-elle mise en œuvre ?

Selon Janner-Raimondi (2015, paragr. 5) « l'éthique interpelle le sujet, éveille et secoue sa conscience afin d'évaluer avec discernement faits, gestes et intentions aussi bien privés que publics, au nom de la valeur de dignité de la personne humaine qui transcende les données contextuelles, culturelles et socio-historiques de son existence. » Ainsi, elle interroge la responsabilité du chercheur pour le respect de la dignité des participants.

Depuis une trentaine d'années, la réflexion éthique s'actualise selon des contextes sociaux et cadres de recherche (anthropologie de la santé, ethnographie familiale). En effet, la familiarité avec le terrain dont nous parlions précédemment, le développement d'internet (outil et terrain de recherche) et des moyens de diffusion de la connaissance (accès facile aux publications),

⁷⁷ Pour notre part, c'est en master 2 de Sciences de l'éducation et de la formation que nous avons, pour la première fois, entendu parler d'éthique dans un cours intitulé « Éthique et diversité dans les métiers de la recherche » dispensé par plusieurs intervenants dont David Authier, Patricia Bessaoud-Alonso, Maryan Lemoine (2018). Il faut dire que nous avons effectué une réorientation en sciences de l'éducation après un master de lettres modernes. Les étudiants de la licence sciences de l'éducation et de la formation ont connaissance de la notion dès la deuxième année.

les méthodes collaboratives de recherche (co-construction du savoir, retour au terrain) etc., posent avec acuité la question éthique.

Souscrivant à l'idée de Fassin (2008, paragr. 10) qui préfère « l'inconfort consistant à affronter, dans la durée de la recherche et par la négociation avec celles et ceux qui y participent, des questions éthiques, parfois imprévues, souvent prévisibles, qui surgissent avant, pendant et après le temps de l'enquête. Aux normes qui fondent une doctrine et qu'on applique mécaniquement (...). » nous avons dû adapter régulièrement le cadre éthique de notre travail. Ce choix "d'inconfort" éthique se justifie également par notre démarche empirique par théorisation ancrée qui ne pouvait anticiper ni le terrain de recherche, ni le public enquêté et encore moins la portée éthique de celle-ci.

Les prémisses du projet de recherche ont été semés lorsqu'en fin de master (juin 2019), nous avons émis l'idée d'aborder, dans le cadre d'une thèse, la problématique de l'éducation à l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire. Début juillet, par un réseau d'interconnaissances, notre Co-encadreur apprenait la tenue de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire et en informait les responsables de notre intérêt pour la question. C'est ainsi qu'avec leur accord de principe oral (avec le Co encadreur) nous avons eu accès aux premiers documents sur les initiatives en Côte d'Ivoire en septembre 2019. Sur la base de ces documents, nous avons pu élaborer un projet de recherche dont nous vous livrons les tenants dans l'introduction. Le 25 octobre 2019, nous rencontrons un acteur du projet (Koné) qui nous présentera les actions en cours et se dira heureux que l'initiative en Côte d'Ivoire intéresse une jeune chercheuse Ivoirienne.

Le projet sera par la suite adressé à quelques responsables de l'association (Clanan et Jean-Yves) pour discuter des conditions de recherche. Dans cette phase exploratoire, les accords énoncés oralement ou par écrit de manière tacite nous ont permis de débiter nos travaux. Par accord tacite, nous entendons notre intégration à un groupe de discussion WhatsApp dédié à la thèse et à l'intérêt porté par les acteurs à la dynamique de recherche. En effet, nous proposons de répondre à l'un de leurs objectifs de mise en œuvre de recherches-actions et d'échanges d'expertises.

2.2.1. Les autorisations de recherche et de publication

La question de « l'autorisation » interviendra lors des premiers entretiens avant lesquels nous avons demandé oralement l'autorisation de recueillir le propos des enquêtés dans le cadre de notre recherche. À cette demande d'autorisation de recueil d'informations qui précise la ligne directrice de l'entretien, s'ajoute la demande d'autorisation d'enregistrement et la notification de l'anonymisation. Par exemple, l'un des participants (un étudiant) a souhaité ne pas être enregistré et a demandé un document officiel précisant le cadre de l'étude et les garanties quant à l'utilisation des informations. En l'absence de ce document, l'entretien a eu lieu mais, a été très superficiel, ce dernier n'ayant pas très confiance.

Par ailleurs, nous avons fait une demande d'autorisation de recherche formelle à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo qui a été acceptée. La convention de stage que nous avions en notre possession n'était pas suffisante pour mener des entretiens avec les acteurs institutionnels et la lettre d'autorisation nous était systématiquement demandée. En absence d'un protocole éthique, nous avons élaboré une demande d'autorisation plus ou moins représentative de nos attentes du terrain. La lettre d'autorisation a été conçue à partir du modèle d'une institution universitaire, nous y demandons par exemple le droit :

« - d'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel).

D'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données des personnes resteront anonymes. » (Voir Annexe 6.1)

La lettre d'acceptation de notre demande ne revient pas sur ces détails, mais nous donne l'autorisation de réaliser nos recherches (voir Annexe 6.2). Notre responsabilité éthique n'en demeure pas moins engagée.

2.2.2. L'anonymisation

Du point de vue méthodologique en ethnographie, le contrat de confiance écrit ou non écrit, tacite ou explicite avec les acteurs de terrain, postule pour une anonymisation dans l'optique de garantir la confidentialité des données. Cette activité d'anonymisation nécessite la prise en compte de plusieurs paramètres que sont : la méthode ethnographique (approche méthodologique), l'objet, le terrain, la relation d'enquête dans laquelle on retrouve la posture du chercheur (engagé, critique antipathique ou empathique), les attentes des enquêtés, etc., (Béliard & Eideliman, 2008, paragr. 15).

Béliard et Eideliman analysent les difficultés d'anonymisation liées à une certaine manière de faire de l'ethnographie. Pour cela, ils se fondent sur les travaux de Dodier et Baszanger (1997) qui en identifient trois : « l'ethnographie intégrative qui consiste à déduire des propos et pratiques d'un informateur les caractéristiques d'une culture ou d'un groupe social donné ; l'ethnographie narrative insiste sur la singularité subjective de la rencontre entre un chercheur et ses enquêtés ; enfin, l'ethnographie combinatoire, qui recueille les faveurs de ces deux auteurs, s'attache à décrire finement les différentes modalités de l'action des personnes étudiées, en présupposant qu'elles sont davantage déterminées par la situation que par les caractéristiques des individus. » La quatrième est « l'ethnographie multi-intégrative » de Weber et al. (2001) qui dit « qu'on ne peut comprendre le comportement d'un individu dans une situation donnée qu'en ouvrant l'analyse sur les différentes sphères sociales auxquelles il appartient. » (Tiré de Béliard & Eideliman, 2008, paragr. 10)

Le risque de lever l'anonymat des participants d'une ethnographie multi-intégrative est grand, car ce qui intéresse le chercheur, c'est de décrire les processus, les jeux d'acteurs, et de donner à voir la logique d'ensemble. Les effets prévisibles sont que dans un milieu d'interconnaissance, les personnes se reconnaissent entre elles et découvrent ce que les autres pensent, mais surtout que ces derniers jugent l'analyse scientifique non-représentative de leurs réflexions et parcours comme le cas de l'écrivaine Victoria Thérèse qui exerce son droit de réponse face aux analyses sociologiques à Naudier (2006). Les enjeux éthiques portant sur la réputation des personnes et des institutions sont de ce fait à penser dans le processus de rédaction et de publication.

Dans le respect du cadre éthique annoncé aux participants, nous avons anonymisé les noms des personnes selon le protocole présenté précédemment (familiarité et anonymisation). Le nom de l'association Diversité en Espaces Francophone, le nom du programme Perspective 2030, ainsi que de la conférence internationale qui a eu lieu en 2019 ont été anonymisés. Nous avons tâché de ne pas trop nous éloigner des valeurs que portent ces noms d'institutions et de programmes.

Cependant, il demeure quelques dilemmes éthiques qu'il convient d'expliciter.

2.2.3. Dilemmes éthiques

Le premier dilemme éthique rencontré est celui du rôle du chercheur sur un terrain aux attentes multiples. Au départ, nous avons dit vouloir observer l'action de l'association en Côte d'Ivoire, « participer, suivre et laisser une trace écrite. Suivre l'évolution des étudiants participants et proposer un module de formation à l'entrepreneuriat » (reformulation du premier échange avec Clanan le 15/12/2019), une demande qui a été bien accueillie et traduite après lecture du projet de recherche en ces termes « Loïs veut réaliser une thèse sur la diffusion et l'adoption des pratiques ESS à Korhogo à la suite des activités que nous y menons » (échange sur le groupe WhatsApp Thèse ESS Korhogo le 7/01/2020). Nous étions perçue par les acteurs de l'association comme une personne ressource, qui allait aider à comprendre le contexte et à analyser les actions en cours pour les faire évoluer, une mission qui nous convenait d'autant plus que nous souhaitions expérimenter une ingénierie de formation.

Cette posture nous a valu d'être accueillie comme un membre de l'association par certains étudiants qui nous ont confié leurs déceptions et attentes. En revanche, la série d'entretiens avec les acteurs de l'association, les étudiants et le retour d'explicitation a révélé un quiproquo qui nous a mise dans une position délicate. En effet, Clanan a tenu à repréciser aux étudiants la proposition de base qui est l'accompagnement entrepreneurial et non la promesse d'un financement. À la suite de cela, nous avons été recontactée par les étudiants qui s'inquiétaient d'avoir été nommés lors de notre "compte-rendu" au responsable. Dès lors, il a été indispensable de clarifier notre démarche auprès des différents acteurs afin d'éviter toute instrumentalisation. Dans une démarche compréhensive par ethnographie multi-intégrative, les acteurs sont engagés à questionner leurs pratiques ; c'est donc progressivement (en réaction au terrain) et collectivement que le savoir se construit. La compréhension de notre rôle de chercheur va ainsi rééquilibrer les choses et contribuer à la construction d'une relation de confiance.

Les deux autres dilemmes éthiques que nous souhaitons aborder sont contenus dans ces questionnements de Weber (2008, paragr. 2) : « Quels effets la publication d'un cas ethnographique risque-t-elle d'avoir sur l'image de soi des enquêtés ? Quels effets risque-t-elle d'avoir sur leur réputation et partant, sur leur position dans leurs milieux d'interconnaissance ? Comment maîtriser ces effets pour parvenir à un respect mutuel entre le sociologue, l'anthropologue et l'historien engagés dans la construction d'un savoir spécifique, et leurs enquêtés, qui engagent dans leur action une capacité réflexive à laquelle ne saurait se réduire l'analyse scientifique ? »

Une solution à la dernière question peut être l'explicitation, le retour réflexif et la précision des grilles d'analyses. Il est évident que la réflexivité du chercheur et des acteurs se construit avec l'évolution de l'objet d'étude. Ainsi, pour amenuiser les surinterprétations et conflits de valeurs, nous avons sollicité régulièrement les acteurs (théorie ancrée) pour valider ou invalider des hypothèses. À titre d'exemple, au cours de nos enquêtes, nous avons réalisé que ce que nous qualifions d'insuccès du dispositif et de non-pérennisation n'était pas perçu de la même manière par certains acteurs. Il y avait une différence d'échelle d'analyse et de projet institutionnel : nous analysons les résultats au regard d'un projet de recherche concernant l'action à Korhogo (microcosme) alors que les acteurs de l'association les analysent en tant qu'institution internationale (macrocosme). De ce fait, pour eux, il n'y a pas insuccès, mais

amorçage d'une action qui se pérennise dans la vie institutionnelle de l'association puisque d'autres établissements situés dans d'autres pays bénéficient de ces sensibilisations à l'entrepreneuriat social et solidaire. Ce type d'interactions peut prévenir les acteurs des surprises lors du compte-rendu final de recherche.

Le dernier dilemme éthique est le choix de ne pas anonymiser certaines institutions concernées par notre étude. Béliard et Eidelman (2008, paragr. 27) écrivent à ce propos que « les procédures d'anonymisation dépendent conjointement du type d'analyse que l'on souhaite mener et du statut, plus ou moins reconnaissable, de l'objet ou des personnes sur lesquelles l'enquêteur travaille. »

Nous prenons le contre-pied de notre posture initiale qui était de tout anonymiser, en raison de notre démarche de recherche et du caractère peu sensible du sujet. L'objectif dans une démarche compréhensive n'est pas de juger les participants, mais de donner les moyens de comprendre avec eux. Sans les entraves du fait, qu'on s'arrête à la personne, à la situation et qu'on surinvestit la compréhension préalable qu'on a des choses, au détriment de l'exposé et du récit analytique. Par souci éthique, nous anonymisons les personnes pour les protéger de toute polémique a posteriori. Une université du nord de la Côte d'Ivoire, il n'en existe pas deux, anonymiser l'Université Peleforo GON COULIBALY, n'aurait pas servi à grande chose tant les descriptions institutionnelles sont parlantes.

Au titre de la centralité de certaines informations pour l'analyse scientifique, nous assumons de ne pas anonymiser les noms de certaines institutions dont les réputations ne seront pas entachées. Nous avons mis en place des garanties (anonymisation des personnes, démarche compréhensive), qui nous situent dans une analyse critique et non dans la critique des personnes (intentions) et des institutions.

Conclusion partielle

Retenons pour conclure que nous nous sommes engagée dans cette recherche avec une perspective empirique et quelques objectifs consignés dans un projet de recherche. Ce qui fait qu'au niveau de l'opérationnalisation de la démarche, nous ne sommes pas partie d'un point A à un point B, mais avons suivi quelques pistes de départs qui nous ont aidée à planifier le terrain et à faire des choix de méthodes (entretiens biographiques, observations). Une longue phase exploratoire nous a permis de faire connaissance avec les acteurs et ainsi de préparer le terrain avant d'y aller. Ensuite, le terrain a été investi pendant sept mois, période au cours de laquelle nous avons recueilli des données en fonction de ce que nous avons pensé et prévu, mais aussi en fonction des aléas qui ont été nombreux et de divers ordres mais aussi de possibilités qui se sont offertes (Covid-19, plus de dispositif en cours de création à observer, abandon du projet d'expérimenter un protocole de formation, etc.).

Quant à la démarche analytique, elle s'est construite progressivement, s'appuyant sur les entretiens exploratoires et des entretiens qui ont été réalisés *a posteriori* (entretiens et échanges de messages) de notre voyage, mais qui continuent d'explorer certains aspects identifiés dès le début de la recherche.

Enfin ce que nous voulons signifier, c'est que la linéarité de l'écriture scientifique ne rend pas toujours compte des élans et des aléas de la pratique de terrain, du décalage de la démarche telle qu'elle est pensée et accomplie et la façon dont elle est présentée dans un écrit

académique. Notre démarche de recherche a été continuellement remaniée, au point où la centralité du terrain a émergé vers la fin de l'étude et contribué à nommer notre pratique (théorie ancrée). Cependant, ce résultat n'est pas anodin, il a pu être induit par la logique compréhensive dans laquelle nous nous sommes inscrite dès le départ.

Pour revenir aux écarts entre ce que nous envisageons de faire et ce que nous faisons réellement, c'est la manière dont nous rendons compte de nos adaptations, des choix que nous faisons ou pas qui exprime la particularité de notre style, à travers notre propre démarche.

L'écrit scientifique fait qu'on rédige la partie théorique avant la partie méthodologique, mais les deux dans le cas de notre recherche devraient être lues en parallèle, car elles ont cheminé ensemble. Il en est de même pour les résultats que vous lirez dans les prochains chapitres. Nous avons cohabité pendant longtemps avec des hypothèses et suppositions qui se sont progressivement développées et assises théoriquement, pour acquérir une valeur scientifique.

Partie III. CHRONIQUE D'INITIATIVES DE SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT EN CÔTE D'IVOIRE : PROJETS, DISPOSITIONS, ACTEURS ET EFFETS

Norbert Alter (2005) pouvait dire que « pour bien comprendre ce qui se joue, dans l'innovation au quotidien, il faut accepter de considérer l'ambiguïté radicale de ces situations » (2005, p. 9). En nous engageant dans cette analyse des dynamiques et effets de l'initiative de sensibilisation des étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY à l'entrepreneuriat social et solidaire, il est paru pertinent d'en réaliser une chronique afin de découvrir et comprendre les conditions d'émergence, son évolution, et son devenir au moment de notre entrée sur le terrain. Il s'agit d'une chronique approfondie des actions, des jeux d'acteurs mais également des effets du contexte (chapitre 1). Dans un second temps, l'étude des parcours d'étudiants nous permettra d'observer ce qui les conduit au projet, comment ils le vivent et en quoi il constitue un vecteur de transition identitaire pour eux. Ainsi, il nous sera possible de comprendre comment ces jeunes requestionnent « l'invention » et le cas échéant l'invitent à devenir une « innovation » ancrée sur le territoire ivoirien (chapitre 2).

Chapitre 1. Chronique d'un (in) succès annoncé

Pour les besoins de compréhension de notre objet de recherche et de l'évolution de notre terrain, les chapitres précédents abordent déjà plusieurs aspects du projet de sensibilisation des étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY à l'entrepreneuriat social et solidaire.

Dans ce chapitre, nous accordons une attention particulière aux processus de création en mettant en lumière les acteurs dans leurs itinéraires individuels, leurs actions individuelles et collectives, mais aussi les effets que produit le contexte (acteurs et l'environnement social) sur eux. Il s'agit, dans une démarche descriptive, de relater et d'analyser les étapes du projet, en vue d'identifier les causes de ce que nous avons nommé « résistance ou rejet » de la proposition de l'association Diversité en Espaces Francophones. La résistance est l'un des effets produits par les microprocessus de mise en œuvre d'un projet, une réaction possible en situation de transfert. Selon Mény (1993) et Olivier de Sardan (2021c) l'intérêt d'analyser un rejet, est qu'il permet de mieux étudier l'objet transféré, les acteurs, les stratégies de transfert et ainsi d'accéder à une meilleure lecture des contextes.

Nous adoptons pour ce faire plusieurs angles ; partant des intentions et propositions des acteurs de l'association, vers les implications de l'institution universitaire en passant par le vécu du projet par les étudiants.

1.1. Approche descriptive du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire

Nous sommes désormais familiers aux alias Clanan, Jean-Yves, Yélé, et ceux des porteurs de projets, Yvan, Mohamed, Serge, Cheick, Aka, le Vice-président de l'université Peleforo GON COULIBALY, le Directeur de cabinet du président de l'UPGC, acteurs du monde socio-économique, etc. Dans cette partie, nous explicitons les conditions de leurs rencontres autour du projet de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire et la mise en œuvre de celui-ci.

1.1.1. Aux origines de l'idée, un parcours : portrait de Clanan

En 2015, Clanan (36 ans) est recruté en tant qu'enseignant-chercheur à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo après l'obtention de son diplôme de doctorat en sciences biologiques et ingénierie de l'Université de Liège. Ce retour en Côte d'Ivoire et ce face à face avec les étudiants suscitent des souvenirs et le conduisent à une rétrospection de son parcours personnel et scolaire. En effet, c'est de cette rétrospection et de l'observation de l'environnement socioéconomique ivoirien qu'est venu le désir de sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat ; il avait identifié le besoin pour les jeunes et les étudiants en particulier d'être préparés à prendre des initiatives. Évoqués au cours de la phase exploratoire en 2020, c'est en mars 2023 lors d'un entretien compréhensif que nous sommes revenus sur les détails de ce parcours antérieur activateur d'initiatives.

Issu d'une famille de cinq enfants, Clanan quitte le cocon familial à l'âge de six ans pour réaliser ses classes de primaire dans un village non loin de la ville de Sinfra⁷⁸. Son père, agriculteur installé à Sinfra, possède plusieurs plantations d'où proviennent les revenus de la famille, sa mère étant femme au foyer. En cours moyen deuxième année (CM2), le décès de ce dernier va chambouler la situation financière de la famille. Des problèmes de successions (sur lesquels ne souhaite pas s'attarder Clanan) font que la mère et les enfants sont laissés pour compte et peinent à subvenir à leurs besoins. De cette période, Clanan garde des souvenirs de grandes instabilités et de difficultés ; il relate à ce propos l'anecdote suivante :

« Je me souviens qu'en classe de CM2, j'ai été renvoyé de l'école pour une somme de 1000⁷⁹ franc CFA que je n'avais pas payé, c'était pour prendre les photos pour mon dossier d'examen. Du village où j'allais à l'école, à la maison, ça faisait à peu près 2 kilomètres et ce jour-là, j'ai fait trois allers-retours, le maître me disait à chaque fois d'aller voir mes parents pour qu'ils règlent la somme sans quoi, je n'allais pas passer mon examen. Ça a été compliqué, mais ma mère a emprunté de l'argent et j'ai pu passer l'examen. » (Entretien du 26 mars 2023)

Bon élève, il obtient l'entrée en 6^{ème} et est orienté à Dabakala⁸⁰ où il demeure chez un tuteur pendant les quatre années du collège. Puis, à la suite de l'obtention de son brevet d'étude du premier cycle (BEPC) avec brio, il est orienté au Lycée scientifique de Yamoussoukro⁸¹ et l'un de ses oncles prend la décision de financer ses études. En 2002, Clanan obtient son baccalauréat scientifique (C) et rejoint des amis en cité universitaire à Abidjan pour commencer ce qu'il appelle « un autre périple ».

Le parcours post-baccalauréat est rythmé par une succession de décisions prises à tâtons dans l'optique de s'en tirer au mieux. Sans repères au moment de l'orientation à l'université et ne sachant pas vraiment ce qu'il voulait faire, il choisit des filières scientifiques telles que la médecine, la psychologie et en dernier, les sciences de la nature que lui avait conseillées le frère d'un ami, étudiant à l'université Nangui Abrogoua anciennement Abobo-Adjamé d'Abidjan⁸². C'est ainsi qu'il est orienté en sciences de la nature à l'université Nangui Abrogoua et qu'il fait un parcours sans faute de la première année à la maîtrise⁸³. À côté de cela, Clanan candidate à plusieurs offres de bourses auxquelles il n'est jamais reçu malgré l'excellence de ses résultats universitaires. « Je ne vais pas entrer dans les détails de ce qui m'était proposé pour avoir les bourses » nous a-t-il dit. (Entretien du 26 mars 2023)

De plus, ses recherches de stages sont elles aussi restées vaines jusqu'en maîtrise où le stage était obligatoire pour la validation du diplôme. Il obtient finalement un stage au Centre

⁷⁸ Commune du centre ouest de la Côte d'Ivoire.

⁷⁹ 1000 franc CFA fait environ 1 euro et 53 centimes, 1 euro équivalant à 650 franc CFA.

⁸⁰ Commune du centre-nord de la Côte d'Ivoire.

⁸¹ Le lycée scientifique de Yamoussoukro est l'un des lycées publics d'excellence de Côte d'Ivoire créé depuis 1975, qui accueille les meilleurs élèves en mathématiques et physique-chimie. Yamoussoukro est la capitale politique de Côte d'Ivoire, située au centre du pays.

⁸² En 1995, par le décret N°95.975 le centre universitaire d'Abobo Adjamé devient une université de plein exercice. En 2012, elle est renommée Nangui-Abrogoua.

⁸³ Coursus universitaire dans l'ancien système universitaire de la Côte d'Ivoire, voir le chapitre 1 de la première partie.

Suisse de Recherches Scientifiques (CSRS)⁸⁴ et une aide financière de l'État⁸⁵ qui lui permet au début de payer le transport pour se rendre au stage. En effet, le CSRS est situé sur la Route de Dabou à environ 23 kilomètres de l'Université Nangui Abrogoua, les moyens de déplacement ne sont pas toujours évidents et sont très coûteux pour un étudiant disposant de faibles revenus. Après un certain temps, il recevra des primes de transports du centre qui vont beaucoup l'aider. Clanan nous confie avoir, à un moment de son parcours, souhaité arrêter les études pour passer un concours de la fonction publique afin de ne plus être une charge pour la famille. « Tout ce que je voulais, c'était avancer, avoir mes diplômes et chercher quelque chose à faire, passer des concours. » (Entretien du 26 mars 2023)

Son oncle lui fait comprendre qu'il n'a pas les moyens financiers pour l'encourager dans cette voie (pour payer les frais de dossiers). Ainsi, continuer les études est la seule possibilité qui s'offre à Clanan, il doit étudier en attendant de trouver un travail ou quelque chose à faire.

Chemin faisant, toujours bon étudiant, il participe à un concours qui récompense les meilleurs étudiants de leur parcours au niveau du CSRS et est classé deuxième. Il commence alors un DEA (Diplôme d'Études d'Approfondies) et postule auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie pour le financement d'un séjour de perfectionnement à l'étranger de six mois, qu'il obtient. C'est ainsi qu'avec le soutien de son encadreur de maîtrise, il est accepté dans un laboratoire de recherche à Liège en Belgique. Compte tenu des temporalités administratives, Clanan termine son DEA un an avant de partir pour la Belgique. Le financement initialement prévu pour le DEA va donc servir à amorcer un projet de thèse. Lorsqu'il revient de Liège, il candidate pour la bourse hors Côte d'Ivoire et demande un prolongement de bourse à l'AUF qui lui est accordé, ce qui lui permet de retourner faire sa thèse en 2011. Au moment de sa soutenance de thèse en 2014, « par un hasard heureux, était présente une délégation de l'Université de Korhogo à Liège » qu'il a pu rencontrer.

En 2015, Clanan est recruté en tant qu'enseignant-chercheur à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo et nous résume sa rétrospection comme suit :

« Lorsque j'arrive en Côte d'Ivoire en tant qu'enseignant, je regarde l'environnement et je me rappelle mon parcours, de tout ce que j'ai subi ou vécu, ce que je te raconte là, je ne suis pas entré dans beaucoup de détails. C'est vrai que moi j'ai terminé mes études et j'ai été recruté mais je me suis rappelé les amis qui n'ont pas eu la chance comme moi de terminer leurs études, de ceux qui sont diplômés mais qui n'ont pas trouvé du travail et gèrent des cabines téléphoniques, qui se débrouillent. Je me suis demandé, si je n'étais pas allé jusqu'au doctorat, qu'est-ce que j'aurais fait puisque j'ai moi aussi fait l'expérience de chercher ne serait-ce que des stages, mais je n'avais rien trouvé. Même dans le processus de recrutement à l'université, j'étais avec des personnes qui n'ont pas été recrutées. Je me suis rendu compte que j'aurais pu être de ceux-là. Si je n'avais pas été recruté, qu'est-ce que j'aurais fait ? Tout ça mis ensemble m'ont emmené à réfléchir. Ce sont ces questions qui me taraudaient l'esprit. Je me

⁸⁴ Le centre Suisse de recherche scientifique de Côte d'Ivoire a été créé en 1957 et est situé à Adiopodoumé-Km 17 sur la route de Dabou non loin de la ville d'Abidjan. Ce centre, placé sous la double tutelle des ministères de la recherche scientifique ivoirienne et suisse, est spécialisé dans des recherches en sciences de la nature, en santé, développement durable (avec plusieurs composantes), etc., (Centre Suisse de Recherches Scientifiques, s. d.).

⁸⁵ La direction des orientations et des bourses du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique attribue plusieurs types de bourses. Il s'agit entre autres des bourses de coopération sur critère propres aux états et établissements, des bourses sur critères sociaux et d'excellences, les soutiens financiers temporaires et les bourses hors Côte d'Ivoire sur critère d'excellence. (Direction des orientations et des bourses de Côte d'Ivoire, 2019).

suis demandé ce que je pouvais faire en tant qu'enseignant pour mon université. C'est vrai que ma mission était d'enseigner, mais en tant qu'enseignant, je ne serais pas heureux de voir mes étudiants diplômés ne rien faire. J'ai remarqué aussi que dans mon cursus, je n'avais jamais entendu parler d'entrepreneuriat alors que dans les années 2015, le discours politique incitait les jeunes à l'entrepreneuriat. Je voulais donc faire quelque chose. »

L'analyse du parcours familial et scolaire de Clanan met en évidence une prise d'autonomie prématurée qui a développé chez lui une capacité d'adaptation et de persévérance.

Ainsi, fort de sa connaissance de l'environnement social des jeunes qu'il avait en face de lui, Clanan commence à s'intéresser à la question entrepreneuriale qui, dans les années 2015, comme il le dit, avait le vent en poupe et était au cœur des discours politiques. Pour lui, il y avait quelque chose à faire pour que, « les jeunes puissent se prendre en charge, sans attendre un travail de l'État ou d'entrer à la fonction publique. ».

Malgré ce désir de mener des actions de sensibilisation auprès des jeunes, il se rend compte qu'il n'a pas lui-même les connaissances entrepreneuriales nécessaires. C'est pourquoi, pour renforcer ses compétences et obtenir des outils adaptés, il se met à chercher une formation en entrepreneuriat. Il en trouve une auprès de l'AUF qui proposait pour la rentrée 2016, en partenariat avec l'École Supérieure de Management de la Francophonie (Bulgarie) une formation en économie sociale et solidaire avec une partie sur l'entrepreneuriat. Il s'agissait d'une année de formation et six mois de stage pratique.

C'est ainsi que deux années après sa thèse, Clanan reprenait le chemin des études à Sofia en Bulgarie. Avant cette formation, il ne s'était jamais intéressé à l'entrepreneuriat, encore moins à l'économie sociale et solidaire. Il savait juste qu'il existait des coopératives et des groupements agricoles.

« C'est lors de la formation que j'ai découvert le modèle et j'ai vraiment beaucoup appris. Lorsque je cherchais les stages, je postulais dans les incubateurs, je voulais avoir le côté pratique. J'ai eu des réponses négatives, mais chaque fois, les gens m'encourageaient car j'avais un projet très précis. J'ai finalement fait un stage de 6 mois au Fonds Mondial de la Nature. Une expérience très enrichissante. »

1.1.2. Une rencontre dynamisante avec Jean-Yves : portrait d'un acteur engagé

Pendant une année, Clanan découvre l'économie sociale et solidaire et le monde entrepreneurial ; et commence à chercher, avec un projet rédigé et bien précis, un stage dans des incubateurs car il souhaitait réaliser un stage pratique qui lui permettrait d'être opérationnel en accompagnement entrepreneurial. Dans cette recherche, il repère le profil de Jean-Yves, un jeune leader français engagé dans diverses actions portant sur la francophonie, la coopération et l'économie sociale et solidaire. Ce dernier avait travaillé sur un projet visant à inciter les organisations internationales à prendre les jeunes francophones en stage. Au cours de leurs échanges, Clanan présente son projet de sensibilisation des jeunes ivoiriens à l'entrepreneuriat. Un projet qui fait écho aux actions et intérêt de Jean-Yves. C'est ainsi qu'il se porte volontaire pour contribuer à la réflexion et pour animer une conférence sur le sujet en Côte d'Ivoire.

Avant de continuer la description du processus de sensibilisation des étudiants de l'UPGC à l'entrepreneuriat social et solidaire, arrêtons-nous au parcours biographique de Jean-Yves. Qui est-il ? Pourquoi s'intéresse-t-il à la Francophonie, à la coopération et à l'économie sociale et solidaire ? Dans un entretien biographique réalisé au téléphone le 16 avril 2020, il nous livre son parcours biographique, l'origine de son intérêt pour l'entrepreneuriat et l'économie sociale

et solidaire, les objectifs de l'association Diversités en espaces Francophones, ainsi que son vécu du processus de sensibilisation des étudiants ivoiriens.

Jean-Yves est un jeune de 35 ans originaire du sud de la France. Il réalise son cursus secondaire à Toulon, puis rejoint la filière Sciences Politiques à Aix-en-Provence où pendant cinq ans (dont une année de stage), il reçoit une formation pluridisciplinaire en politique, en histoire, en relations internationales avec une spécialisation en défense internationale. Diplômé d'un master en Géostratégie, défense et politiques de sécurité en 2012, il décide d'approfondir ses connaissances en relation internationale dans le master diplomatie et négociations stratégiques de l'Université Paris-Saclay (obtenu en 2014). C'est au cours de ce master que son intérêt pour « la langue française a rencontré des enseignements reçus sur la Francophonie. ».

De plus, la diversité d'horizon des étudiants du master offrait une importante interculturalité. À côté de ce parcours universitaire s'est construit un fort engagement associatif et politique. Membre de la conférence Olivaint⁸⁶, participant au concours étudiant du cercle des économistes de 2013 et impliqué dans diverses réflexions sur le coopératisme et la francophonie, il publie régulièrement des articles.

L'intérêt de Jean-Yves pour le coopératisme est né au cours de sa formation à Paris, pendant laquelle il avait été invité (en groupe) à « simuler la création d'un espace économique francophone centré sur la négociation et sur des techniques de médiations. ». Au regard des bouleversements économiques dus à la crise de 2008, le coopératisme lui apparaissait pertinent pour répondre aux problématiques sociales.

En 2014, Jean-Yves part au Canada dans le cadre d'un stage à l'Assemblée nationale du Québec proposé par l'Office Franco-Québécoise pour la Jeunesse (l'OFQJ) où il finit par réaliser un master en administration publique à l'ENAP (École Nationale d'Administration Publique) de Montréal. Le concept de « coopératisme » peu utilisé en France est à Montréal très usité dû au poids du mouvement coopératif Québécois. C'est à cette occasion qu'il est conforté dans son engagement associatif. De retour en France en 2016, il occupe des postes de responsable d'associations et de réseaux, etc.

Début 2017, il est contacté par Clanan dans le cadre de sa recherche de stage et ils décident d'organiser une conférence en Côte d'Ivoire à l'Université Peleforo GON COULIBALY.

À la fin de son stage en octobre 2017, Clanan retourne en Côte d'Ivoire. L'idée de sensibilisation des étudiants « avait beaucoup évolué et ce qu'il voyait, c'était quelque chose de plus durable. Une conférence sur un concept assez nouveau n'allait pas avoir assez d'impact. » (Entretien du 14 juin 2020 avec Clanan).

Clanan propose donc une formule : formation d'étudiants volontaires, suivis d'un concours et d'une conférence. Dans la même période, Jean-Yves avec des amis, avaient décidé de créer une organisation de la société civile, francophone « pour faire le pendant de l'OIF, l'Organisation Internationale de la Francophonie qui organise les rapports entre États francophones et les gouvernements. » (Entretien du 16 avril 2020).

En effet, il était engagé dans plusieurs associations qui s'étaient un peu étiolées avec le temps. Pour renforcer les actions de l'association naissante et donner au projet de Clanan une plus grande visibilité, Jean-Yves lui propose de se joindre à l'association Diversité en Espaces

⁸⁶ La conférence Olivaint est une association française créée en 1874 qui forme des jeunes à la vie publique et à l'art oratoire.

Francophones. Une proposition que Clanan accepte et le projet nommé « Perspective 2025 » devient « Perspective 2030 », pour s'aligner aux objectifs de développement durable 2030 de l'Organisation des Nations Unies (ONU).

1.1.3. Le projet Perspective 2030

Perspective 2030 est un projet qui s'inscrit dans le cadre des objectifs de développement durable (ODD) 2030 de l'ONU, principalement l'ODD 8 dont la priorité est de favoriser l'accès à l'éducation, à la formation et à l'emploi des jeunes. Ce projet, par diverses actions, vise l'atteinte de ces objectifs dans les espaces francophones, principalement en Afrique Francophone et est porté par l'association Diversités en Espaces Francophones (DEF). Diversité en Espaces Francophones est une association francophone cofondée en 2017 par Jean-Yves et M-A B⁸⁷ (elle travaille dans la relation média et communication, diplômée en sciences politiques et a été conseillère politique). L'association a pour objectifs de :

- « Promouvoir la circulation, les échanges et la coopération dans l'espace francophone ;
- Contribuer au rayonnement de la langue française, du plurilinguisme et au dialogue des cultures ;
- Constituer une communauté francophone soudée et solidaire malgré les distances géographiques ;
- Encourager les actions de la société civile francophone, francophile et plurilingue ;
- Informer différents publics (notamment les jeunes) à ce que représente la francophonie internationale.⁸⁸ ».

Dans l'entretien que nous a accordé Jean-Yves en avril 2020, il explique que l'association est née dans l'optique de rendre plus active la société civile francophone. Créée en France, la DEF compte trois équipes internationales basées en France, au Canada, et en Côte d'Ivoire. Elle est aujourd'hui représentée dans 18 pays au travers d'activités réalisés par des représentants locaux. L'une des premières activités de l'association a été « *le projet des jeunes francophones en stage dans les organisations internationales* » (Cf. entretien du 16 avril 2020 avec Jean-Yves). L'objectif était de convaincre ces organismes du potentiel des jeunes francophones. Les conférences, les échanges thématiques, les visites de terrains et soirées de réseautages, etc., sont des activités régulières qui font vivre l'association. La DEF met également en place des projets internationaux pour répondre aux problématiques actuelles de développement.

L'un des premiers projets est « Perspective 2030 » piloté par Clanan, qui initie une conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire (CIE2S). L'Université Peleforo GON COULIBALY apparaît comme le terreau adéquat pour commencer cette initiative.

⁸⁷ Les initiales de la co-fondatrice de l'association.

⁸⁸ Il s'agit des objectifs de l'association présentée sur le site internet en 2019, ces informations ont évolué depuis. Les responsables de projets ont été renouvelées et les actions ont elles aussi été améliorées, certaines abandonnées pour laisser place à de nouvelles. Nous gardons ces informations de 2019 pour rester dans le contexte de début de notre étude. La source exacte n'est pas mentionnée pour garder l'anonymat de l'association et ces objectifs ont été reformulé.

1.1.3.1. Organisation de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire de 2019

La conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire est une action phare de l'association DEF dont la première édition s'est tenue à l'UPGC de Korhogo en 2019.

L'édition de Korhogo 2019 n'est autre que la formule : formation d'étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire suivi d'un concours et d'une conférence internationale.

Intéressons-nous maintenant à l'organisation de cet événement sans précédent à l'UPGC qui a duré un peu moins de deux années d'octobre 2017 à juillet 2019.

1.1.3.2. Le processus de mise en œuvre

Convaincre les différents acteurs

Le désir de Clanan de sensibiliser les jeunes et particulièrement les étudiants à l'entrepreneuriat s'est transformé progressivement en un projet. Maintenant qu'il avait été formé à l'entrepreneuriat, découvert l'économie sociale et solidaire et construit un réseau solide, il était temps d'aller sur le terrain et de mener des actions.

La première étape a été de convaincre les acteurs du monde socio-économique et universitaire (administratifs, étudiants) à prendre part à cette dynamique.

Le gros du travail a été de proposer un projet complet, ayant de l'intérêt pour les institutions. L'insertion professionnelle des jeunes est un sujet important ; car malgré les actions locales, la situation peine à évoluer positivement. Le projet offrait un espace de rencontre et d'échange pour les acteurs. La proposition de Clanan a, de ce fait, été bien accueillie par la présidence de l'université et facilitée par le directeur de Cabinet du président. L'argument avancé était que l'UPGC serait l'une des premières universités ivoiriennes à porter un projet innovant, intégrant une dynamique entrepreneuriale à son fonctionnement. De plus, il s'agit d'une proposition de réponse à l'une des missions de l'université qui est de contribuer à l'insertion professionnelle de ses ressortissants. L'offre de l'association était pour ainsi dire bienvenue.

Ont été associés, les acteurs du monde socio-économique comme la mairie, la préfecture, les associations agricoles, des entreprises locales, des entrepreneurs, etc.

À côté de ce travail de mobilisation des différents acteurs, il fallait trouver les financements pour les préparatifs de l'événement et organiser la sensibilisation des étudiants.

La participation des étudiants

Les étudiants ont pris contact avec le projet en juin 2018, lors d'une phase de sensibilisation et d'information dans les amphis et salles de cours.

« Il faut dire que l'économie sociale et solidaire est un concept nouveau à l'université, personne ne la connaissait ou en tout cas, très peu en avait entendu parler. Et il fallait un travail en amont, je ne pouvais pas rester de loin, envoyer des mails et dire que j'organise un concours venez participer, ça n'allait pas marcher. Étant conscient de cela, j'ai entrepris de passer dans les amphis et salles de classe pour me présenter et expliquer le cadre du projet. J'ai dit aux étudiants que dans le contexte actuel, l'État ne pouvait pas engager tous les diplômés de la Côte d'Ivoire et qu'il fallait trouver des alternatives pour se prendre en main. Dans cette perspective, voilà ce que je propose. Je parlais ensuite de l'économie sociale et solidaire, de la formation et du concours. Ça, c'était mon message et je leur laissais mon contact et les formulaires d'inscription et j'avais déjà fixé la date de la première formation. » (Entretien du 14 juin 2020 avec Clanan).

Après cette phase de sensibilisation grand public, malgré l'approche des vacances universitaires à l'UPGC et l'absence d'une grande partie des étudiants, ils étaient plus de 100

étudiants présents à la première journée de formation. Plusieurs étudiants approchent alors Clanan et sont intéressés de travailler avec lui. Ces étudiants se disent heureux de cette initiative car c'était la première fois qu'une telle opportunité leur était offerte. De plus, comme explique Clanan « beaucoup d'étudiants se sont rapprochés et voulaient travailler avec moi, parce que, selon ce qu'ils m'ont dit, je ne mettais pas de barrières entre eux et moi en tant qu'enseignant. J'avais brisé un certain code, il n'y avait pas de barrière et les étudiants étaient à l'aise avec moi et ils venaient me parler. ».

C'est ainsi qu'il rencontre le président du club entrepreneuriat étudiant de l'Université Peleforo GON COULIBALY.

Deux séances de formations animées par Clanan ont eu lieu, portant sur l'économie sociale et solidaire et l'entrepreneuriat en économie sociale et solidaire. Initialement prévues de 9 heures à 12 heures, elles se sont déroulées de 9 heures à 14 heures car les étudiants posaient beaucoup de questions. Le plan des formations est le suivant :

- Présentation du concept d'économie sociale et solidaire et le fonctionnement des coopératives.
- Les grandes étapes de rédaction d'un projet entrepreneurial (voir le canevas en annexe 2).
- Présentation du déroulement du concours entrepreneurial qui est une proposition d'aide à la rédaction de projet. L'objectif étant pour les étudiants de travailler en groupe et rédiger des projets qu'ils pourront utiliser dans la recherche de financement.

Au cours de ces formations qui ont rassemblé environ cent cinquante personnes, les étudiants ont énoncé leurs inquiétudes par rapport au principe d'entreprendre en groupe, ils n'en voyaient pas la portée. Les discussions ont permis de mettre en évidence l'intérêt d'un tel fonctionnement notamment pour la complémentarité des connaissances, mais aussi pour faciliter le financement des projets.

La deuxième phase de formation a concerné les étudiants désireux de participer aux concours. Ils devaient constituer des groupes d'un minimum de deux étudiants autour d'une idée. De ce premier critère, une dizaine de groupes se sont constitués. Une présélection a été ensuite faite sur la base du caractère social et environnemental des projets et leurs possibilités d'amélioration, pour ne rester que cinq groupes. Aussi, Clanan étant le seul accompagnateur, il fallait avoir un nombre limité de groupes pour pouvoir mieux les accompagner. Ils ont bénéficié de 3 séances de travail collectif au cours desquelles ils ont retravaillé et amélioré leurs projets, appris à les présenter et les défendre. Enfin, en fonction de leurs besoins, des rencontres individuelles de groupe ont été réalisées avec Clanan.

Le Cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire

Pendant la période de sensibilisation et de formation des étudiants, Clanan se rend compte que la demande d'accompagnement des jeunes est grande alors qu'il existe peu de dispositifs institués pour cela. Il crée donc au local en 2018, le Cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire pour accompagner les porteurs de projets à caractères sociaux et environnementaux. L'équipe bénévole de cette association est constituée d'étudiants (notamment Yvan) et d'acteurs du monde socio-économique (la mairie).

1.1.3.3. L'évènement : la CIE2S 2019 à Korhogo

La conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire de 2019, s'est tenue du 2 au 4 juillet 2019 à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo. Préalablement prévue pour le mois de novembre 2018, elle a été reportée au mois d'avril 2019, et annulée à nouveau en raison d'indisponibilité des autorités invitées. La CIE2S a été entièrement organisée par Clanan qui a pu compter sur le soutien de Jean-Yves et du responsable de Cabinet du président de l'UPGC. C'est pourquoi Jean-Yves pouvait dire ceci :

« La principale cheville ouvrière du projet est Clanan, avec qui j'étais en lien étroit. Je pense que je lui donnais de la motivation, je relisais les projets, je lui disais de ne pas laisser tomber. Sur le terrain, ce n'était pas facile, les activités ont été reportées à au moins deux reprises. Moi, j'étais là un peu en soutien, pour aider conceptuellement au projet. » (Cf. entretien du 16 avril 2020 avec Jean-Yves)

Ont été associés à l'événement des acteurs internationaux de l'économie sociale et solidaire, notamment des Français. Le club entrepreneuriat de l'UPGC a proposé un concours d'art oratoire portant sur le thème : l'entrepreneuriat jeune, moyen d'autonomisation et solutions au chômage. Ce concours, prévu dans la même période que la CIE2S de 2019, a été fusionné avec la conférence. Il a permis de faciliter l'organisation logistique et de favoriser la visibilité de l'événement auprès des étudiants.

Pendant trois jours ces acteurs locaux, nationaux et internationaux se sont réunis autour du thème général de l'économie sociale et solidaire et l'entrepreneuriat des jeunes.

Tableau 9 : programme de la CIE2S de 2019

CIE2S	Programmes
Jour 1	• Rencontre avec les autorités locales et universitaires de Korhogo ; • Ouverture de la CIE2S avec tous les partenaires locaux et internationaux à l'Université Peleforo GON COULIBALY ; • Présentation des projets sélectionnés pour le concours étudiant d'entrepreneuriat social et collectif ; • Témoignage d'étudiants-entrepreneurs ; • Performances culturelles.
Jour 2	• Conférence à l'Université de Korhogo sur le thème du coopératisme comme levier de développement par Jean-Yves, président de DEF. • Cérémonie de remise des prix aux lauréats du concours d'entrepreneuriat social et d'art oratoire ; • Intervention du Dr Koné sur le co-développement, les circuits courts et le développement durable, de Marie-Line (intervenante française) sur la complémentarité des compétences et de Yélé sur l'éducation financière. • Concours d'art oratoire estudiantin sur le thème de : l'entrepreneuriat jeune, moyen d'autonomisation et solutions au chômage.
Jour 3	• Visite d'une unité de production de beurre de Karité tenue par des femmes ;

	• Visite du site de la coopérative de production et de transformation de mangues. • Visite de l'Alliance franco-ivoirienne de Korhogo et du jardin botanique.

Selon Jean-Yves, l'un des enjeux du projet était de faire intervenir des acteurs du monde économique local et de présenter des modèles de réussite ancrés sur le territoire ivoirien. Il fallait que le discours soit aussi porté par des Ivoiriens vivant en Côte d'Ivoire. Dans ce cadre, les acteurs internationaux pouvaient partager leurs expériences et participer aux échanges. Jean-Yves avance même que le projet n'aurait pas eu de résonance si tous les conférenciers étaient uniquement des Européens. C'est en cela que la participation de Yélé, une entrepreneure originaire de Korhogo, et de Koné, originaire de Côte d'Ivoire mais installé en France, membre de la DEF et président d'association⁸⁹ a été appréciée.

L'événement, très médiatisé en Côte d'Ivoire a permis d'initier les échanges et de présenter cette nouvelle dynamique aux autorités administratives, politiques et socio-économiques.

La déclaration de Korhogo

Les résultats de cette première action à Korhogo se situent à plusieurs niveaux : impulser les échanges entre les acteurs, écouter les jeunes et proposer des solutions.

Pour Jean-Yves, cette immersion en Côte d'Ivoire lui a permis d'écouter les discours des jeunes à propos de l'entrepreneuriat et de l'insertion professionnelle.

« Quand nous nous sommes retrouvés à Korhogo, dans les concours, il y avait beaucoup de jeunes qui voulaient entreprendre individuellement. (...) Le deuxième dogme que nous avons constaté est que beaucoup d'étudiants souhaitent entrer dans la fonction publique. On a beaucoup entendu ça. » (Cf. entretien avec Jean-Yves du 16/04/2020).

Il y avait aussi une grande majorité qui, consciente de la situation de l'emploi en Côte d'Ivoire, est en recherche d'alternatives. Ainsi, à côté de ces schémas de pensée très ancrés, la CIE2S venait proposer d'autres possibilités à savoir la prise d'initiatives collectives et l'aide pour l'identification d'acteurs ressources.

D'autre part, il y a eu le concours de projet entrepreneurial qui a révélé des étudiants et des projets prometteurs. Des jeunes qui avaient commencé le processus et qui étaient la preuve que l'initiative collective était possible. Pour les encourager et leur permettre de continuer dans cette lancée, des prix en argent leur ont été décernés. Il ne s'agissait pas d'un financement, mais d'un prix d'encouragement. Dans le projet initial, il était clair que l'association par la personne de Clanan proposait uniquement de l'accompagnement à la rédaction de projets qui pourraient les aider dans leurs recherches de financement. De plus, les étudiants ont bénéficié de nombreux conseils, les invitant à se rapprocher d'acteurs capables de les accompagner dans la suite de leurs projets et pour la recherche de financement comme la mairie et une banque locale, partenaire de l'événement.

Sur le plan institutionnel, les échanges entre les acteurs du monde universitaire et ceux du monde socio-économique ont permis de tisser des liens pour aider les jeunes. Notamment

⁸⁹ Président du Club d'Investisseurs pour l'Économie Sociale et Solidaire (CIPES-Sol).

pour l'octroi de stage aux étudiants, l'intervention de certains professionnels à l'université, la réalisation de recherche pour répondre à certains besoins du monde agricole, etc.

Ces diverses prises d'engagement ont débouché sur la signature d'une convention appelée déclaration de Korhogo Perspective 2030 (voir annexe 2.1). C'est une déclaration conjointe des participants de la première édition de la CIE2S, structurée en trois parties : les constats et enjeux, les initiatives, et les actions de coopérations. Par elle, l'université, la DEF, ainsi que les associations et structures partenaires s'accordent pour mettre en place des actions de sensibilisations, de formations, d'accompagnements et de recherches. Il s'agit de s'appuyer sur l'expertise des acteurs de la DEF pour construire des actions durables.

Enfin, en ce qui concerne l'association Diversité en Espaces Francophones, une équipe locale est mise en place pour continuer les activités. Les objectifs étant de créer l'antenne de Côte d'Ivoire et de constituer une équipe de mentors pour continuer de sensibiliser et d'accompagner les jeunes désireux d'entreprendre. Ce projet de continuité s'inscrit dans le cadre de la déclaration de Korhogo. Dans les échanges, l'université a proposé de mettre à disposition : « Une salle où les étudiants pourraient trouver des ressources sur l'ESS, un mentor qui serait là de temps en temps lors de permanences au moins 2 fois par semaine, ainsi qu'une personne de l'administration qui pourrait assurer des permanences pour prodiguer des conseils d'orientations. » (Cf. entretien Jean-Yves du 16/04/2020)

Yélé, contactée dans le cadre de la CIE2S pour partager son expertise, décide, sur une sollicitation de Clanan et Jean-Yves, de s'impliquer un peu plus dans la suite du projet. Elle devient alors la représentante de la Diversités en Espaces Francophones en Côte d'Ivoire et responsable des mentors. L'équipe de mentors est constituée d'enseignants, d'entrepreneurs, d'étudiants, de personnel de la mairie et de personnes ayant une expérience entrepreneuriale.

C'est ainsi qu'après quatre années d'investissement dans ce projet de sensibilisation des jeunes et des étudiants à la prise d'initiative, dont deux années consacrées à l'organisation de la CIE2S, Clanan passe le flambeau aux acteurs de l'université, à ceux du monde socio-économique, au niveau de l'association DEF, à Yélé et son équipe pour continuer l'aventure. Il explique pourquoi : « De la phase de sensibilisation à la présentation des projets, j'ai été le seul accompagnateur. À la suite du concours, l'accompagnement a été confié à une équipe, je ne suis plus en avant, car je ne souhaite pas être l'élément indispensable. (...) Je joue un rôle de superviseur en quelque sorte, en m'assurant que tout se passe bien. » (Cf. entretien avec Clanan du 14 juin 2020). Avant de continuer la description, penchons-nous sur le parcours de Yélé, la nouvelle représentante de l'association.

1.1.3.4. Portrait de Yélé la responsable des mentors et représentante de la DEF en Côte d'Ivoire

Yélé est une entrepreneure ivoirienne installée à Korhogo, sa ville natale. Ayant baignée dans un environnement entrepreneurial dont le modèle est la mère, c'est très tôt qu'elle se découvre une passion pour la couture. C'est auprès de sa mère (entrepreneure) qui possède un commerce et un moulin que Yélé lors de ses vacances scolaires apprend à vendre et prends des initiatives. Toutefois, elle fera des études générales et une formation en délégation médicale avant de travailler quelques années dans une structure privée de fabrication de produits pharmaceutiques. Des problèmes avec le chef de l'entreprise, la conduiront à la démission. Pendant ses études universitaires, Yélé disposait d'une machine à coudre dans sa chambre d'étudiante sur laquelle elle apprenait à coudre. C'est ainsi que dans les années

2002, elle décide après sa démission d'apprendre formellement la couture auprès d'un professionnel deux fois par semaine.

Son autoformation précédente et sa passion pour la couture font qu'elle réussit à coudre seulement après un mois. Au bout de trois ans de formation, Yélé s'installe à son propre compte à Abidjan, avec 8 machines à coudre et des employés. Au fur et à mesure, elle se spécialise dans la couture de vêtements de mariages et diversifie ses activités en proposant des services traiteurs et de décoration. En effet, elle a appris la décoration sur le tas ; « c'était une auto-formation pour la décoration, je suivais mon instinct et j'arrivais à créer de très belles choses. À tel point que j'étais débordée de commandes. » nous explique-t-elle.

Déterminée à aller plus loin, Yélé se lance également dans la restauration. Pour elle, « quand on souhaite entreprendre dans quelque chose, il faut aimer la chose et être passionné. La passion donne des forces, ouvre des portes, inspire (...). » (Entretien du 14/10/2020).

Depuis quelques années, elle est installée à Korhogo, où elle gère ses activités dans la restauration, le tourisme et la décoration d'intérieur. Au niveau de son agence, ils organisent des circuits touristiques et « chaque année des colonies de vacances pour permettre aux enfants de s'épanouir un peu à travers des activités récréatives. » (Entretien du 14/10/2020).

C'est au regard de ce parcours d'entrepreneure qu'elle est sollicitée par Clanan pour partager son expérience avec les étudiants, mais aussi animer un atelier sur l'éducation financière. À la sortie de la CIE2S, elle accepte de devenir la représentante de Diversité en espaces Francophones Côte d'Ivoire et de continuer l'accompagnement.

1.1.4. Après la CIE2S 2019 à Korhogo

La CIE2S avait réuni beaucoup d'acteurs et environ 500 étudiants. Pour l'association et l'université, il était important de pérenniser cette action d'éveil des consciences et de prise d'initiative. La première activité a été de convier les étudiants participants du concours entrepreneurial de la CIE2S à des rencontres. Ces derniers ont été encouragés à se rendre à la mairie auprès du responsable du pôle emploi jeune pour participer à un appel à projet. Il s'agit du programme PMI-DEL (Partenariats Municipaux pour l'Innovation Développement Économique Local) de la Fédération Canadienne des Municipalités (FCM) en partenariat avec la mairie de Korhogo, qui finance des projets collectifs de jeunes (Fédération Canadienne des Municipalités, 2021). Les étudiants pouvaient au besoin solliciter les différents mentors pour les accompagner dans l'amélioration de leurs projets en vue de participer à des appels d'offres et d'obtenir des financements.

Cependant, ces derniers ont été absents des réunions organisées par Yélé : « Je me suis retrouvée avec une ou deux personnes, parfois seule lorsque j'organisais les rencontres d'échange avec les étudiants. Certains étaient en vacances dans d'autres villes, d'autres ne répondaient simplement pas. » (Entretien du 14 octobre 2020).

Malgré les relances de Yélé, cette première activité n'a pas fonctionné. Quelques groupes se sont rendus auprès du responsable pôle emploi de la mairie pour déposer leurs projets, certains ont apporté les modifications nécessaires pour respecter le canevas d'écriture du programme PIM- DEL et les autres n'y sont plus retournés.

Au niveau de l'équipe de Diversité en Espaces Francophones en Côte d'Ivoire, des activités ont été réalisées à savoir :

- La visite, suivie d'une séance de lecture à la bibliothèque publique de Korhogo avec un groupe de jeunes ;
- La participation à la CIE2S de 2020 qui s'est déroulée en ligne ;

- La réalisation d'une vidéo de jeunes Ivoiriens lecteurs d'un poème en faveur du mois de la francophonie de 2021 ;
- La constitution du dossier de reconnaissance de l'association en Côte d'Ivoire avec une domiciliation à Korhogo.

Pour résumer :

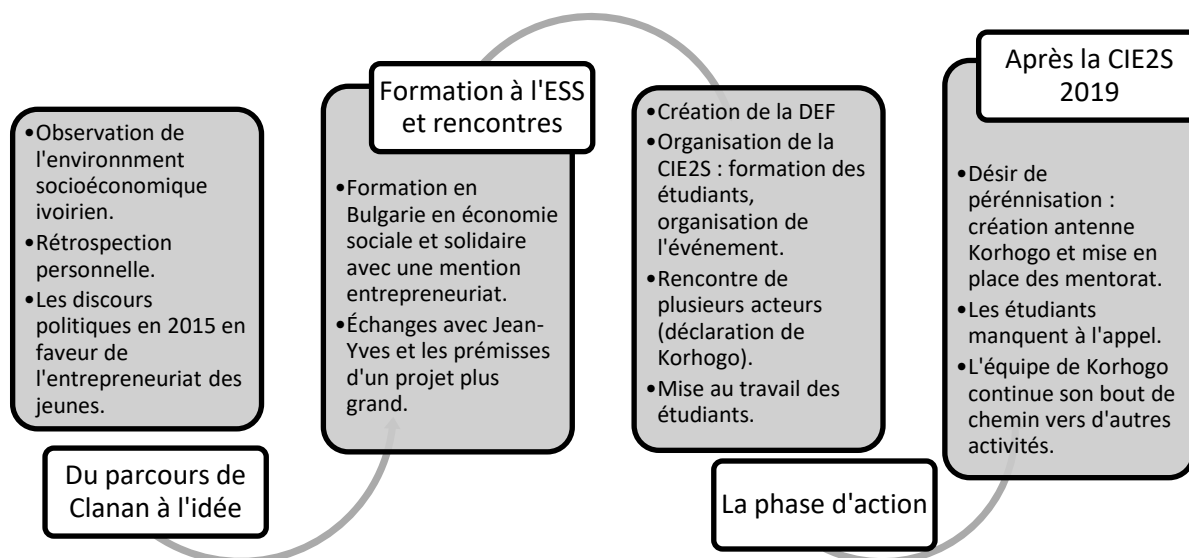


Tableau 10 : schéma récapitulatif du projet de la phase d'idéation à sa mise en œuvre.

Le projet de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire s'est construit progressivement, émanant d'un acteur pour devenir un projet collectif, porté par une association au service de l'institution universitaire. Pour faire une métaphore avec le monde agricole, on pourrait dire que la CIE2S 2019 à Korhogo a labouré le terrain et que quelques graines ont été déposées, par la participation active de certains étudiants et l'engagement des différents acteurs à continuer dans cette direction. La seconde phase, non des moindres dans la vie d'une innovation qui devait permettre d'accompagner, suivre, entretenir et pérenniser l'action n'a cependant pas pu avoir lieu. C'est pour comprendre les raisons que dans les paragraphes qui viennent, nous faisons une rétrospection du vécu du même projet par les étudiants ainsi qu'une mise en lumière des leviers d'actions de l'institution universitaire.

1.2. Le concours entrepreneurial : points de vue et vécus des étudiants

La partie précédente rend compte du processus de création d'un projet de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire raconté par les organisateurs. Dans celle-ci, nous nous intéressons aux points de vue des étudiants qui nous permettent d'accéder à leur

vécu de ce même processus. Cette analyse nous permettra de mieux comprendre les résultats d'après la CIE2S.

Nous avons interrogé à ce propos les cinq représentants (appelés aussi porteurs de projets) de groupes participant au concours pour répondre aux questions : comment avez-vous vécu personnellement et collectivement, la phase de sensibilisation du grand public, et celle d'accompagnement/préparation du concours entrepreneurial ?

La proposition de la Diversité en Espaces Francophones portée par Clanan a été bien accueillie par les étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY. S'ils avaient pour la plupart entendu parler d'entrepreneuriat dans leurs parcours, c'était la première fois à l'université qu'on leur proposait ce type d'espace d'échange et d'accompagnement pour la rédaction d'un projet. De plus, c'était l'opportunité de découvrir l'économie sociale et solidaire, de développer de nouvelles compétences et de se constituer un réseau. Environ 150 étudiants se sont intéressés à l'offre de formation, desquels se sont constitués dix groupes de projets selon les critères évoqués précédemment et cinq groupes ont été retenus.

Nous avons identifié deux types de vécu collectif du processus qui reposent sur deux constats : les vécus collectifs dépendent de la typologie du groupe (créé ou préexistant). Vous avez ci-dessous la constitution de chaque équipe ainsi que les alias des membres qui ont été interviewé. Les points d'interrogations sont les membres de chaque équipe qui n'ont pas été interviewé et en gras les référents.

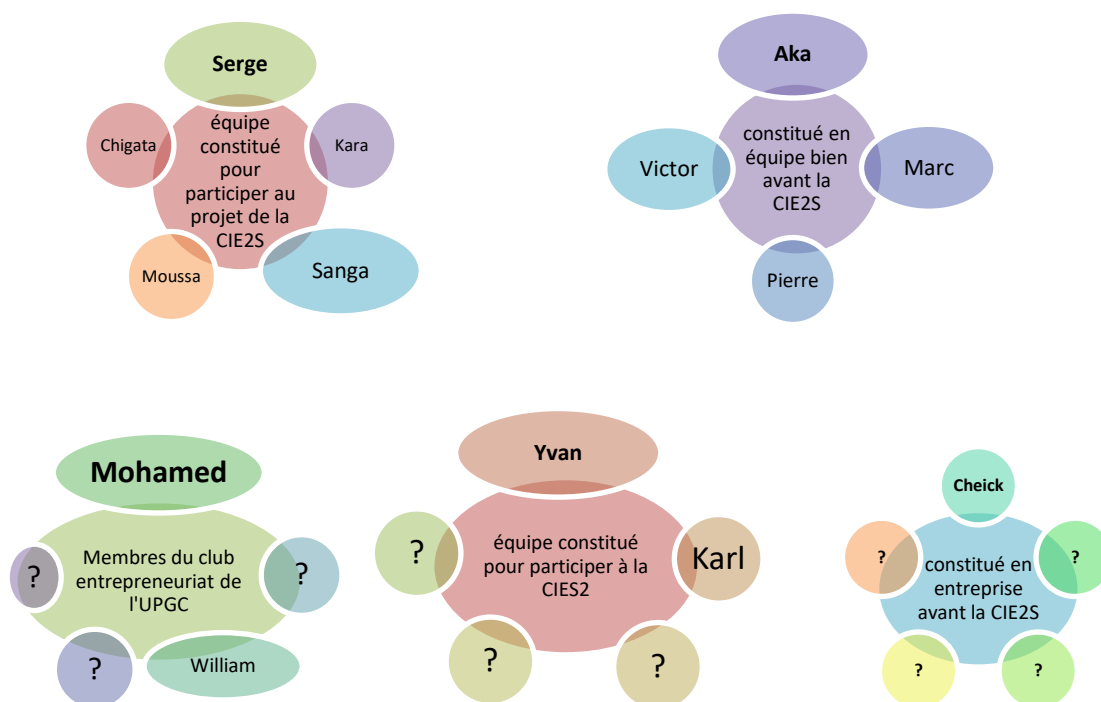


Figure 11 : composition des groupes d'étudiants interviewés dans le cadre de la recherche.

1.2.1. Les groupes existant avant l'appel à concours

Trois groupes sur les cinq retenus pour le concours de projet entrepreneurial existaient avant le lancement des sensibilisations. Il s'agit des groupes d'Aka, de Mohamed et de Cheick.

Constitué de quatre membres (Aka, Victor, Pierre, Marc), le groupe d'Aka s'était formé quelque temps auparavant dans l'optique de mettre sur pied une structure agricole. Tous membres de l'Association des Jeunes Étudiants Catholiques (AJEC) de Korhogo, c'est à l'église qu'ils se sont rencontrés et que leur relation s'est construite. Rassemblés autour d'Aka qui est aussi leur aîné et responsable à l'église, ils avaient bénéficié de plusieurs formations en développement personnel et été sensibilisés à l'entrepreneuriat. Il allait de soi de reconduire le même groupe dans le cadre de l'appel à concours de la DEF. Ils nous expliquent que le travail collectif de rédaction du projet s'est réalisé dans de bonnes conditions puisqu'ils se connaissaient déjà et que les tâches ont été bien réparties. Toujours est-il qu'ils ont parfois dû travailler tardivement pour peaufiner leur projet.

Le groupe de Mohamed, composé de cinq membres (Mohamed, William, etc⁹⁰), est un détachement du Club entrepreneuriat de l'Université Peleforo GON COULIBALY. En effet, Mohamed est le président du Club entrepreneuriat de l'UPGC, le défi pour eux a été de choisir des délégués chargés de rédiger un projet adossé au club. Mohamed dit à ce propos que :

« La force du Club Entrepreneuriat est que nous sommes avant tout des amis. De toutes les associations qui existent sur le territoire universitaire, nous avons une certaine force d'action liée à cela. Nous sommes un peu plus de 50 personnes très solidaires qui travaillons ensemble. Nous avons une vie communautaire active, nous partageons des repas, pratiquons du sport en collectif, réalisons des sorties régulièrement.

Tous les 50 membres du club ne pouvaient pas être dans le projet (les choses n'auraient pas avancé). Il fallait choisir des personnes. Nous avons décidé de choisir 10 personnes qui piloteraient le projet, dont 5 qui en seraient les porte-parole. J'ai pu voir la solidarité du groupe devant cette situation. C'est pourquoi, même si nous n'obtenons pas de financement maintenant, nous réfléchissons à d'autres solutions. »

Enfin, le groupe de Cheick a participé au concours en tant que société à responsabilité limitée désireuse d'apporter des évolutions sociales à leurs activités. Le projet a été porté par Cheick (étudiant et directeur général) et le directeur adjoint qui est un associé embauché à temps plein par l'entreprise. Ce dernier n'est plus étudiant.

Pour ces groupes existant avant leur participation au programme de sensibilisation, le processus d'accompagnement s'est déroulé sans trop grande difficulté. Ils se disent satisfaits de l'accompagnement et de la formation entrepreneuriale reçue.

Après la CIE2S, ils se sont rendus à la mairie comme conseillé par la DEF. Les groupes de Aka et Mohamed ont pu soumettre leurs projets dans le cadre du programme de financement PMI-DEL (Partenariats Municipaux pour l'Innovation - Développement Économique Local). Cependant, au cours des premiers entretiens de 2020, ils émettaient quelques déceptions concernant le manque de communication et de clarté à propos du programme PMI-DEL et des résultats de celui-ci. L'un des étudiants nous a expliqué avoir le sentiment d'être en concurrence avec ceux qui étaient censés les accompagner à peaufiner leurs projets au niveau de la mairie. En effet, ils avaient été invités à fusionner leur groupe à un groupe non-participant de la CIE2S en vue d'avoir plus de poids ; proposition qu'ils ont trouvée inadaptée puisque l'autre groupe n'apportait rien à leur projet. Un autre mentionne aussi le manque d'organisation après la CIE2S, car il leur a été difficile de récupérer les attestations de participations.

⁹⁰ Nous n'avons pas pu rencontrer les autres membres de ce groupe.

1.2.2. Les groupes constitués en raison du concours

« Nous étions 5 au début, maintenant, je me retrouve seul » déplore Yvan lors de nos premiers échanges en 2020. En effet, pour Yvan dont la rencontre avec Clanan est le déclencheur d'intérêt pour l'entrepreneuriat, la composition d'un groupe de travail et la rédaction du projet n'a pas été chose aisée. Le groupe constitué de cinq étudiants au départ, les quatre autres se sont désistés au fur et à mesure que le processus avançait. Il faut rappeler qu'il s'est écoulé un an entre la période de sensibilisation et la CIE2S. L'euphorie du départ a cédé la place aux réalités de la vie étudiante qui, pour beaucoup de jeunes, consiste à allier les études à une activité génératrice de revenu. L'un est parti du groupe parce qu'il n'arrivait plus à suivre le rythme d'allier les études avec les contraintes du travail de groupe. Les sessions de travail avaient lieu souvent les soirs jusqu'à 1 heure du matin, il a préféré se concentrer sur ses études. Un autre a abandonné « disant qu'il n'avait pas d'argent puisque dans le montage du projet, nous avons travaillé sur la question des apports. » (Entretien avec Yvan le 01 aout 2020). Plus tard, un autre est parti car il ne se sentait pas la fibre entrepreneuriale, il préférerait se concentrer sur ses études et tenter les concours de la fonction publique.

La situation est presque pareille pour le groupe de Serge, qui est constitué de cinq membres (Serge, Kara, Moussa, Chigata), il s'est aussi étiolé au cours du processus. Serge qui s'intéressait déjà à l'entrepreneuriat saisit cette opportunité offerte par la DEF pour apprendre à rédiger des projets. Toutefois, selon les principes de l'économie sociale et solidaire, il doit constituer un groupe. C'est ainsi qu'il approche plusieurs étudiants avec des idées de projets, certains le trouvent rêveur, d'autres demandent à combien s'élève le prix des gagnants. Néanmoins, il finit par constituer une équipe avec laquelle il commence à écrire le projet, mais qui très vite se retrouve démotivée. Il fait face à des étudiants qui ont d'autres priorités, certains ont terminé leur licence entre temps et sont partis chercher du travail ailleurs. En tant que lauréats du concours, une aide financière leur est accordée⁹¹. Ils décident de l'investir dans la réalisation d'un champ de maïs. Le projet n'aboutira pas car le champ sera détruit quelque mois après par un troupeau de bœufs.

La phase de rédaction du projet s'est avérée très difficile pour ces deux groupes dont l'existence repose principalement sur les épaules des porteurs de projets. La participation à la CIE2S a cependant été enrichissante, Yvan réussit à retravailler le projet du groupe et le soumet au niveau de la mairie. Il est difficile pour Serge d'adapter tout seul le projet de groupe au canevas du PMI-DEL car il ne dispose pas de toutes les compétences en termes de rédaction des textes de l'association et le travail à réaliser dans un laps de temps court lui apparaît irréalisable. Yvan et Serge décident, après la CIE2S, de mettre de côté les projets collectifs présentés lors du concours pour se concentrer sur d'autres activités et projets. Ce n'est pas un abandon de ces projets d'entreprises mais un retrait pour chercher d'autres expériences, d'autres compétences dans l'optique de mieux rebondir.

⁹¹ C'est le seul groupe qui me parle de l'aide financière reçue après la CIE2S et de son utilisation.

1.3. Développer l'esprit entrepreneurial : vision et rôle de l'Université Peleforo GON COULIBALY

Aborder le sujet du développement de l'esprit entrepreneurial dans une université ivoirienne ne peut se faire sans revenir sur le virage de professionnalisation qu'ont pris les universités européennes et qui, par effet de globalisation, engage les universités des pays du Sud.

Selon Rose (2014), Crozet et Morgand (2021), la mission insertion des universités n'est pas une nouveauté. Elle a toujours été inscrite dans ses missions de base de transmission du savoir et de recherche qui devaient se faire en lien avec les évolutions sociales. Cependant, elle connaît depuis deux décennies une réinterprétation et de nouvelles formes de mises en œuvre au sein des institutions. Le chômage grandissant des diplômés, qui n'est qu'un aspect des mutations et instabilités sociales observées dans les années 2000, interroge néanmoins avec acuité l'adéquation de la formation à l'emploi et la capacité de l'école à préparer des citoyens en phase avec leur époque.

Si cette vision « adéquationniste » du sujet a suscité de nombreux écrits autour des effets potentiels sur les systèmes éducatifs (Agulhon, 2007; Tanguy, 2017), il apparaît clairement que le virage a été amorcé. En France, la loi du 10 août 2007, relative aux libertés et responsabilités des universités mentionne clairement une mission d'orientation et d'insertion professionnelle. Les résultats de sa mise en œuvre sont de divers ordres : la création de nouvelles formations, une adaptation de celles existantes, l'intégration de nouvelles pédagogies, approches et technologies (pédagogie par projet, approche par compétences, l'alternance), la création de nouveaux postes et services (les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants qui travaillent en réseaux avec d'autres services), et la mise en œuvre de dispositifs (les partenariats avec les entreprises, les pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat), etc. Rose (2014, p. 75-113) dans son ouvrage *Mission insertion* consacre trente-huit pages à la présentation de ces ressources et actions mises en place à plusieurs échelles en vue d'accomplir cette mission d'aide à l'insertion.

Du côté de l'Afrique subsaharienne, l'adoption du processus de Bologne par les universités entre 2005 et 2012⁹² dans une logique d'alignement aux critères internationaux, introduit *de facto* la question de la professionnalisation des formations. Il convient de rappeler que l'application du processus de Bologne rencontre des difficultés à plusieurs niveaux : l'ingénierie de formation, les pédagogies à adapter, les infrastructures et ressources humaines insuffisantes, etc. Malgré toutes ces difficultés, les auteurs s'accordent pour mentionner des améliorations qui ont favorisé la diplomation de plusieurs cohortes d'étudiants. Cependant la question de l'insertion professionnelle de ces diplômés reste à l'ordre du jour. En dehors des études autour de la mise en œuvre du LMD et des effets de contextes (Éyébiyi, 2011b; Mian, 2012; N'doly, 2018a), peu de recherches scientifiques mettent en évidence les leviers institutionnels de réalisation de la mission d'accompagnement à l'insertion professionnelle de ces universités. Ainsi, pour mieux cerner la position de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo par rapport au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire, nous avons interrogé les acteurs institutionnels sur leurs programmes allant dans le sens de la réalisation de la mission insertion.

⁹² Mettre en lien avec le point 1.3.2 de la première partie sur les enjeux de l'enseignement supérieur ivoirien.

1.3.1. Une offre de formation adaptée à l'environnement socio-économique

Le premier moyen d'action qu'évoquent les acteurs de l'université interrogés - à savoir le Vice-président en charge de la planification, de la programmation et des relations extérieures, le responsable pédagogique et le directeur de cabinet du président de l'université - est l'offre de formation ancrée et visant à répondre aux besoins de l'environnement socioéconomique. Ce levier d'action s'inscrit dans les missions de base des universités ivoiriennes depuis les années 1990. La loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement en Côte d'Ivoire en son article 51 précise les missions de l'enseignement supérieur en ces termes :

« **Article 51** : L'Enseignement supérieur constitue le troisième degré d'Enseignement. Il contribue au processus de développement national par :

- La diffusion d'un savoir constitué et la constitution d'un savoir propre aux conditions socioculturelles, économiques et historiques du pays, en assurant l'accès aux formes les plus élevées de la culture et du savoir, à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité, et qui remplissent les conditions d'accès ;
- Le développement de la recherche, support nécessaire aux formations dispensées, à l'élévation du niveau scientifique, culturel, technologique et professionnel de la nation et des individus ;
- La formation des compétences et des qualifications qui favorisent le développement économique et qui prennent en compte les besoins actuels et leurs évolutions prévisibles.

À cet effet, les missions de l'Enseignement supérieur sont :

- L'information des élèves et des étudiants sur les finalités, les objectifs et l'organisation de l'Enseignement supérieur ;
- La formation initiale et continue dans les domaines scientifique, culturels et professionnels ;
- La recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation de ses résultats ;
- La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- La coopération internationale en matière d'Enseignement et de Recherche. »

(Extrait de la loi n° 95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'Enseignement en Côte d'Ivoire)

Historiquement, l'Université Péléforo GON COULIBALY anciennement Unité Régionale d'Enseignement Supérieur de 1996 à 2012 est reconnue pour ses formations en sciences biologiques et agropastorales ancrées dans le contexte socio-économique du pays et de la région. *Leader* de la recherche sur le karité (arbre de production du beurre de karité) en Côte d'Ivoire, l'université travaille avec des partenaires du monde socio-économique, notamment le monde agricole. Aussi, dans une logique de diversification de la formation, les unités de formation et de recherche en Lettres et Arts et en Sciences Sociales ont été ouvertes en 2012. Même si les acteurs institutionnels expriment leur attachement à répondre aux besoins de formation des jeunes, ils déplorent l'absence d'un suivi du taux d'insertion professionnelle des diplômés, permettant de mieux évaluer la pertinence des formations.

Cependant, faisons remarquer un changement de paradigme important dans les années 2012 ; lors du passage au système LMD, les institutions passent d'une mission d'information à celle d'accompagnement de l'insertion. Il s'agit de l'ajout formel de la mission d'accompagnement de l'insertion professionnelle des étudiants aux missions initiales (formation et recherche) des universités ivoiriennes. Le décret 2012-985 du 10 octobre 2012 portant création, attributions, organisation et fonctionnement de l'université mentionne à l'article 14 que :

« Les vice-présidents sont chargés, sous l'autorité du président de l'université, de suivre les activités afférentes à des domaines d'activités particuliers notamment :

- La planification et la programmation ;
- La coordination des enseignements et de la recherche ;
- La coordination interuniversitaire ;
- La vie universitaire ;
- L'insertion professionnelle. »

(Extrait du décret 2012-985 du 10 octobre 2012 portant création, attributions, organisation et fonctionnement de l'université).

Cette réforme des missions de l'université due au passage au système LMD conduit progressivement à la création de nouveaux services et à la mise en place d'actions d'accompagnement de l'insertion professionnelle. À l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo, nous avons identifié deux types d'actions allant dans ce sens : la création du service des stages et de l'insertion professionnelle (SSIP) et les actions pédagogiques. Il s'agit d'actions présentes dans plusieurs universités ivoiriennes selon plusieurs modalités. Nous en rendrons compte à partir des informations issues des entretiens avec les acteurs de l'UPGC et d'un acteur d'une autre université ivoirienne : le Chef de service de la planification et de la programmation des personnels de l'Université Jean Lorougnon Guédé de 2015 à 2024 et de notre expérience en tant qu'ancienne étudiante au département de Lettres modernes de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan Cocody.

1.3.1.1. Les services en charge de la mission et les actions pédagogiques

- Le Service des Stages et de l'Insertion Professionnelle (SSIP)

Les SSIP s'inscrivent dans la continuité des services d'informations et d'orientations (SIO), mis en place au sein des universités ivoiriennes depuis la loi de 1995. Les SIO s'occupent de l'accueil des étudiants à l'université et des informations concernant les débouchés quand les SSIP s'occupent de leur accompagnement vers le monde de l'emploi. Créé en 2016 à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo et placé sous la responsabilité du vice-président chargé de la planification, de la programmation et des relations extérieures, le SSIP a pour mission de développer des partenariats avec le monde économique pour favoriser l'obtention de stages aux étudiants et de faciliter l'insertion professionnelle des diplômés.

Les partenariats

Il s'agit de partenariats nationaux et internationaux avec des acteurs de la société civile, des institutions d'éducation, de formation et ceux du monde socio-économique.

L'un des partenaires privilégiés du SSIP est l'agence nationale pour l'insertion et l'emploi des jeunes, dénommée Agence Emploi Jeunes (AEJ), créée en 2015 en vue d'apporter des solutions au chômage des jeunes (diplômés ou non). Elle est porteuse de nombreuses actions comme : le financement de projets entrepreneuriaux et de stages de jeunes au sein des institutions publiques, l'allocation de bourses pour le permis, ainsi que pour la réalisation de projets de formations professionnelles, etc. La convention a été établie le 4 septembre 2018 pour une durée de deux ans renouvelables après évaluation des actions. « La collaboration

se situe sur les axes suivants : « l'accompagnement d'étudiants, l'appui pédagogique, l'échange de personnels scientifiques et techniques, le partage d'informations et de données, le partage et la capitalisation d'expériences. » (UPGC, 2022).

Au cours de nos recherches en 2021, ce partenariat fonctionnait bien, permettant aux étudiants de réaliser des stages. Le SSIP s'occupe de la phase administrative de campagnes d'informations et de recrutement des étudiants. La secrétaire du service énumère néanmoins quelques difficultés par endroits. Il s'agit de l'inadaptation de certains stages proposés aux filières des étudiants, mais aussi le besoin de penser l'accompagnement pédagogique même de ces stages.

« La validation de stage dans les maquettes n'est pas obligatoire puisqu'on sait que tous les étudiants ne pourront pas trouver de stage. Donc, il n'y a pas toujours un enseignant référent qui va évaluer les apports de ces stages. Et par exemple, un étudiant en biologie va peut-être avoir un stage dans une administration, c'est bien, mais ça n'a rien à voir avec sa formation universitaire. Il reste encore beaucoup à faire. » (Échanges avec la secrétaire du SSIP le 23 novembre 2021)

Les partenariats directs avec les entreprises sont les plus difficiles à consolider, nous a expliqué la secrétaire du service. La première difficulté est de trouver des entreprises adaptées aux profils de formation et intéressées d'accueillir les étudiants. La seconde est l'inexistence d'une méthodologie de suivi des étudiants au cours de leurs stages et enfin la difficulté de maintenir les partenariats sur le long terme pour des raisons structurelles.

Au titre des partenariats internationaux, figurent ceux établis avec des universités, des associations, des entreprises et des ambassades pour favoriser le partage d'expertises et de pratiques. « Nous sommes en discussion actuellement avec l'ambassade du Pays Bas et Orange Corner. L'objectif est de permettre l'incubation de projets d'étudiants et de favoriser leurs financements. Il y a aussi un partenariat d'échanges et de recherches en cours de réflexion. Nous souhaitons aussi développer les échanges avec les professionnels de divers domaines. » (Responsable pédagogique de l'UPGC, 8 novembre 2021)

Il s'agit là de quelques partenariats en discussion en 2021 s'inscrivant dans le cadre de la mission d'insertion. Hormis le processus de construction du partenariat avec l'association Diversité en Espaces Francophones dans le cadre de la CIE2S en cours de documentation, nous ne disposons malheureusement d'aucune information sur les modalités de mise en œuvre des autres partenariats.

Les activités ponctuelles

Le service organise des activités ponctuelles de mises en lien des étudiants avec le monde socio-professionnel et des journées d'informations. L'une d'elles est le Hall du Stagiaire dont la première édition a eu lieu en 2018. Elle a rassemblé les étudiants, les enseignants, des entreprises, la chambre des commerces, les services et institutions de la région, etc. L'objectif était de permettre aux étudiants de rencontrer des entreprises, mais aussi de rendre visibles les filières et formations de l'université aux entreprises. Prévue pour se dérouler chaque année, cette activité a été ralentie par la pandémie de la Covid-19.

Enfin, des séances individuelles de conseils et d'accompagnements à l'emploi autour de projets professionnels sont possibles pour les étudiants qui le souhaitent. « Les étudiants qui viennent nous voir individuellement, nous les encourageons aux études, les invitons à travailler, à se démarquer. Lorsqu'il y a des opportunités de stages ou d'emploi, nous les recommandons » (échanges avec la secrétaire du SSIP le 23 novembre 2021).

Une plateforme des *alumni* de l'université est en cours de création pour permettre un suivi post études des diplômés.

- Les actions pédagogiques

L'accompagnement de l'insertion professionnelle passe également par la formation des étudiants. L'adaptation des maquettes de formation vers un fonctionnement par UE a permis l'ajout de cours de pré-professionnalisation assurés selon diverses modalités dans les universités ivoiriennes. À titre d'exemple, au département de Lettres modernes de l'université Félix Houphouët Boigny en 2013-2014 (Licence 2), nous avons suivi un CM intitulé pré-professionnalisation au cours duquel l'enseignant a présenté les débouchés de la filière, les compétences nécessaires et les profils de carrières. Ce dernier a présenté la méthode de rédaction de la lettre de motivation, du CV et a introduit quelques notions à propos de la construction d'un projet personnel et professionnel.

À l'université Peleforo GON COULIBALY, la prise en compte de ces questions au niveau pédagogique s'est construite progressivement. En 2016, l'université fait le choix de travailler la question sous l'angle entrepreneurial. Pendant deux années, s'est organisée une équipe constituée d'enseignants en sciences économiques et de gestion et d'intervenants extérieurs (entrepreneurs, chefs d'entreprises) :

« Nous avons commencé à intégrer à nos maquettes des modules en entrepreneuriat à travers les cours de montage de projet depuis 2018. Nous travaillons avec les étudiants sur comment trouver son idée de projet, le montage et le suivi. Ces modules ont commencé à être dispensés en économie, en Droit, en Géographie, en Lettres Modernes, Anglais et Biologie. » (Entretien du 8 novembre 2021 avec le responsable pédagogique de l'UPGC)

Après quelques années de pratique, pour le responsable pédagogique, les modalités doivent être repensées pour être plus efficaces.

« Le problème que nous avons, c'est que ces cours ne sont pas pratiques. Les étudiants ne vont pas sur le terrain. Ils travaillent en groupe pour monter des projets, mais nous ne partons pas à la seconde phase, qui consiste à chercher les financements. Il y a donc une interruption dans la formation. La restitution de leurs travaux de groupe se fait comme une présentation devant un jury de concours, comme un pitch. » (Entretien du 8 novembre 2021 avec le responsable pédagogique de l'UPGC)

Au-delà de cette nécessité de faire évoluer les méthodes d'enseignement, le responsable se réjouit de la dimension de sensibilisation qu'ont les enseignements, puisque certains étudiants approchent les enseignants pour avoir plus d'informations et pour être accompagnés. Les plus motivés sont accompagnés par des enseignants ou redirigés vers des structures ou des personnes ressources. Le constat est que beaucoup d'étudiants possèdent des activités à côté de leur vie étudiante, il serait pertinent de les encourager et d'accompagner ces projets vers une stabilisation soutient le Responsable pédagogique.

Pour résumer, ce qui ressort des discours institutionnels, c'est que les leviers d'actions en faveur de la mission insertion sont encore en phase de construction et ne sont pas encore stabilisés. Douze années après le passage au système LMD, les actions ne réussissent pas toujours à répondre aux besoins locaux et conduit la réflexion vers les conditions de transfert de la réforme, la réaction du contexte et les possibilités de remédiation.

1.3.2. Analyser les leviers d'action de la mission insertion à l'UPGC

Les études portant sur le processus de transfert du système LMD en Afrique subsaharienne Francophone mettent en évidence une résistance ou une adaptation difficile du terrain à la réforme. Cette réalité s'explique en partie par la stratégie de transfert qui, comme l'ont montré Charlier et Croché (2012), a consisté en une rigidification d'une des versions française de la réforme. Analysant le *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone* (Association des Universités Africaines, 2008) les auteurs affirment que « celui-ci apparaît caricaturé, vidé des doutes de ses initiateurs. Il se donne comme un catalogue de recettes incontestables, alors que chaque élément du modèle résulte de négociations complexes et que la forme de chacune de ses modalités doit plus au rapport de force entre ceux qui l'ont négociée qu'à la raison. Ce qui est exporté en Afrique n'est pas le modèle de Bologne, mais certaines recettes françaises d'application. » (2012, paragr. 25).

Ainsi, au sein des universités ivoiriennes, par mimétisme de ce cadre français de référence⁹³, des postes de vice-présidents aux nouvelles dénominations, précisant de nouvelles missions, seront créés, notamment ceux en charge de l'insertion professionnelle.

À propos du virage de professionnalisation des universités françaises en 2007, Rose (2014, p. 18) écrit également que « dans nombre d'établissements des postes de vice-présidents ou de chargés de missions ont été créés pour assurer certains aspects de cette mission, mais leur rôle varie, tantôt plutôt orienté vers les questions d'insertion professionnelle, tantôt vers les relations avec les entreprises ou les partenariats économiques. » La stratégie d'action en France va se construire autour de la création de services et de dispositifs comme nous l'avons mentionné précédemment, mais plus spécifiquement par : la valorisation des expériences professionnelles des étudiants, le travail important sur le concept de projets personnels et professionnels, l'acquisition et la maîtrise d'outils et techniques de recherches d'emploi, la stagiairisation des formations, l'évolution des maquettes de celle-ci avec une mise à participation des différents acteurs, la création de nouvelles formations, etc ⁹⁴.

En Côte d'Ivoire, suivant un processus lent ou rapide (en fonction des universités, des UFR et départements), ces mêmes modalités sont appliquées. Par exemple, il a fallu attendre 7 ans avant la mise en place d'actions pédagogiques entrepreneuriales à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo. De plus, la stagiairisation des formations se retrouve confrontée aux conditions socio-économiques.

Le chef de service de la planification et de la programmation des personnels de l'Université Jean-Lorougnon Guédé de Daloa, dont nous avons sollicité l'analyse interne sur ces questions explique ceci : « Il y a beaucoup d'initiatives qui sont prises au sein de nos universités pour assurer l'insertion professionnelle des étudiants, mais la réalité est qu'elles sont parfois insuffisantes ou inadaptées. Les services organisent des rencontres avec des acteurs du monde économique, il y a même des journées d'information, des activités qui malheureusement ne sont pas récurrentes. » (Échanges du 15 décembre 2023)

⁹³ Plus ou moins instable puisque selon Croché et Charlier le processus de Bologne appliqué en France a beaucoup évolué au fil des années et en fonction des politiques internes aux universités.

⁹⁴ Nous ne faisons qu'énumérer les stratégies et ressources mises en œuvre en France et n'analysons pas en profondeur leurs efficacités.

Il confirme également la difficulté du service des stages et de l'insertion professionnelle à réaliser sa mission, tant l'environnement socio-économique est différent des cadres de références dont s'inspirent les modèles proposés de stagiairisation des formations.

« Il n'y a pas beaucoup d'entreprises, du moins de la manière dont on la perçoit sur le plan juridique. On a beaucoup d'entreprises informelles ici en Côte d'Ivoire. Donc, le service a beau vouloir réaliser sa mission, il reste confronté à cette situation. » (Échanges du 15 décembre 2023)

À côté de cela, il existe des actions expérimentales prometteuses qui nécessiteraient d'être accompagnées et soutenues dans la durée.

« Au sein de notre université, nous avons testé le projet de création d'une ferme-école puisque nous sommes une université spécialisée sur les filières agroforestières. Comme nous n'avons pas suffisamment d'entreprises pour accueillir les étudiants, cette ferme-école aurait permis aux étudiants d'avoir une phase pratique. Le porteur de ce projet est un enseignant qui pendant quelques années a beaucoup travaillé à ficeler les choses, ils ont même réussi à produire des choses intéressantes mais ça s'est arrêté lorsque les fonds d'expérimentations sont finis. Il n'y a pas eu de suite, l'enseignant, je pense qu'il s'est engagé sur autre chose. Enfin, je veux dire que nous sommes encore dans des phases d'implémentation du processus de Bologne, il y a des choses qui fonctionnent, d'autres moins bien. Nous devons retravailler et adapter beaucoup de choses, mais pour cela, il faut que les moyens soient mis à disposition et que les gens s'engagent réellement à changer les choses. » (Échanges du 15 décembre 2023)

Ces constats mettent en évidence l'absence d'une politique d'ensemble avec des pistes de remédiations qui restent pour le moment expérimentales, et même dépendantes de leurs porteurs.

Ce décalage entre les politiques institutionnelles et leurs effectivités sur le terrain est opérant un peu partout en Afrique subsaharienne francophone. Ramdé (2017) dans sa thèse portant sur « L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : le cas de la *réforme Licence-Master-Doctorat* au Burkina Faso » donne à voir la déception de certains acteurs (enseignants, étudiants) face à la stagnation et l'émergence même de nouvelles difficultés dues à la réforme.

La recherche témoigne d'un accueil plutôt favorable du projet, qui par la mise à disposition de plus de moyens technologiques (informatisation de la formation, de la gestion administrative), matériels, pédagogiques (valorisation du travail des étudiants, développement) et humains aurait favorisé une évolution qualitative du système éducatif. Ce sont justement ces attentes qui, ne cadrant pas aux moyens d'accompagnements, contribuent à exacerber les frustrations. Un agent du personnel d'une université burkinabé mentionné dans la thèse de Ramdé (2017) dit ceci : « l'absence des mesures d'accompagnement justifie finalement un rejet de la réforme (...). En effet, s'il dit adhérer à la réforme, il refuse de soutenir cette volonté aveugle qui veut que le LMD burkinabé puisse commencer ses premiers pas dans ces conditions difficiles en termes d'infrastructures ou de ressources humaines. » (2017, p. 156).

De ce qui précède, les acteurs témoignent d'une difficulté d'application des actions pour des raisons évidentes d'environnement socio-économique inadapté, mais surtout d'une nécessité de construire des actions appropriées aux contextes, avec les ressources disponibles.

1.4. Les effets du contexte : intentions, dispositions, actions et vécus

La mise en perspective des parcours, des intentions, des dispositions, des canevas d'actions, des activités, des vécus du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire à l'UPGC par ses acteurs nous permettra de mieux analyser les causes de sa non-pérennisation au sein de l'université. Si l'élément révélateur des instabilités du projet a été la non-participation des étudiants à l'accompagnement prévu à leurs égards après la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire, nous pouvons dorénavant mieux expliciter la situation.

Nos analyses se basent sur le concept de processus créateur de l'innovation de Norbert Alter (2005, p. 38) qui invite à regarder « les raisons et les trajectoires qui amènent les acteurs d'une organisation à donner sens et efficience à une invention du management, que ce soit d'ordre technologique, organisationnel, ou qu'elle concerne les stratégies d'une entreprise. ».

Ce dernier, à propos du processus créateur de l'innovation, identifie cinq phases que sont ; l'invention, l'appropriation, l'élaboration collective ou institutionnalisation et la consistance des acteurs. Loin d'être figées, ces phases sont actives et se reconfigurent en fonction des acteurs, de l'environnement social, économique, culturel, politique et des temporalités dans lesquelles l'action s'exerce.

Enfin, nous sommes en face d'un processus de transfert d'une vision économique sociale et solidaire et d'une incitation à l'entrepreneuriat collectif dans le cadre universitaire ivoirien et plus particulièrement l'Université Peleforo GON COULIBALY. Les précédentes descriptions sont une lucarne pour analyser ce processus de transfert, examiner les rôles et postures des acteurs pour comprendre les effets. Le processus de transfert s'imbrique ici dans une démarche de conduite d'innovation.

1.4.1. De l'idée individuelle au projet collectif : la mise en route de transfert

Alter différencie l'invention de l'innovation en ce sens que l'un est le début et l'autre la fin provisoire du processus créateur. L'invention découle d'un désir pour un ou plusieurs acteurs de sortir des normes pour concevoir de nouvelles manières de faire. C'est pourquoi elle doit être conçue comme une incitation à partir de laquelle l'innovation peut se développer (2005, p. 66). Elle se construit sur un temps parfois lent et long, mais surtout imprévisible au cours duquel les acteurs investissent en formations, en actions (mobilisations, activités, réseaux) et en identité. Bien évidemment, ces éléments coopèrent avec les facteurs du contexte.

À propos de notre recherche, le premier aspect que nous relevons est que la démarche générale du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire reprend le procédé du projet entrepreneurial autour du personnage central de Clanan. Le portrait sociologique de Clanan que nous avons dressé révèle des dispositions, des ressources et des compétences émanant de son parcours familial et scolaire qui ont contribué au développement d'un esprit d'entreprendre et d'initiative telle que le définit Champy-Remoussenard. Il s'agit du « développement d'une culture, d'une sensibilité et de comportements empreints de l'esprit d'entreprendre, de capacité d'initiative, d'autonomie voire de créativité. » (Champy-Remoussenard, 2021, paragr. 6).

La présence significative dans son parcours des supports publics (Jacques, 2020, p. 166) nationaux et internationaux, facilitateur de sa réussite sociale à travers les programmes de bourses, contribuent à faire naître des engagements envers les jeunes qui font le même

chemin. L'idée de les sensibiliser à l'entrepreneuriat n'en est qu'une expression, une manière de rendre à la société ce qu'il a reçu.

Clanan est un enseignant qui se lance dans une entreprise d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Il est doté de propriétés sociales et personnelles qui lui permettent de se lancer dans ce projet ; mais, sans la formation dont il a bénéficié et la rencontre de Jean-Yves, les conditions de possibilité du projet n'auraient pas été réunies. L'entrepreneuriat promu grandement dans le discours politique des années 2015 apparaît comme une piste innovante, mais c'est le modèle économique social et solidaire qui fera la spécificité du projet.

1.4.1.1. Désir d'innovation et séduction du modèle économique social et solidaire

Dans *Les politiques du mimétisme institutionnel : la greffe et le rejet*, Mény (1993) explique que la première phase du transfert des politiques, des idéologies, des pratiques, est la séduction du modèle qui se réalise très facilement dans la société contemporaine. « Les contacts se multiplient à travers les instituts de formation, les associations professionnelles de fonctionnaires, d'enseignants, de scientifiques. Pas un groupe qui n'ait aujourd'hui une structure à dimension internationale, qui n'organise de façon régulière des forums où s'échangent informations, idées, recettes » (1993, p. 22).

On peut identifier clairement ce schéma puisque c'est lors de la formation proposée par l'Agence Universitaire de la Francophonie sur l'entrepreneuriat en économie sociale et solidaire que Clanan découvre concrètement le modèle, qu'il y voit le potentiel par rapport au contexte ivoirien.

Entreprendre en collectif permettrait de répondre à des besoins sociaux, de participer au développement local, de faciliter le mode de financement des projets (unir les forces financières) et de favoriser la complémentarité des compétences. L'étape suivante du projet est la mise en place d'une stratégie qui consiste à « faire apparaître le gap entre le présent et le futur, l'existant et le souhaité, l'ici et l'ailleurs » (1993, p. 26), dans l'optique de convaincre les publics concernés.

Les objets transférés ici sont les concepts d'entrepreneuriat et d'économie sociale et solidaire. Ce sont des objets qui, comme nous avons pu le montrer dans la partie théorique s'inscrivent dans les Objectifs de Développement Durable de 2030 de l'Organisation des Nations Unies. Ce projet supranational vise un mieux-être des populations. Sa mise en œuvre passe au travers de plusieurs actions portées par les organisations internationales, les organisations non-gouvernementales, politiques nationales, les associations et les individus. À titre d'exemple, l'économie sociale et solidaire connaît depuis une dizaine d'années et encore plus après la crise de la Covid 2019, un regain d'intérêt. Les États et institutions lui reconnaissent sa participation au développement socio-économique dans le monde. « L'OIT a adopté, le 10 juin 2022, une Résolution concernant le travail décent et l'économie sociale et solidaire. Le même jour, l'OCDE s'est dotée d'une Recommandation du Conseil sur l'économie sociale et solidaire et l'innovation sociale. » (Daugareilh & Poorter, 2022, paragr. 3) L'incitation à l'entrepreneuriat suit également ce schéma d'encouragement, de création de programme de soutiens aux prises d'initiatives diverses et variées.

Dès lors, plusieurs facteurs ont favorisé l'émergence du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire porté par Clanan. Il s'agit de discours nationaux et internationaux en faveur de l'entrepreneuriat, qui arrivent à susciter l'intérêt d'un acteur local (Clanan) grâce à un parcours de formation et des expériences professionnelles à

l'international. On pourrait le qualifier d'acteur « semi-local et semi-international », « un porteur d'innovation ».

C'est sur cette base que s'est construit le projet.

1.4.1.2. Acteurs et échelles d'actions

L'idée est novatrice et l'environnement sociopolitique est favorable. À partir de ce moment, tel un chef d'orchestre, Clanan organise une équipe, il construit un réseau avec la Diversité en Espaces Francophones, rédige un projet, convainc différents acteurs, démarche des sponsors, sensibilise les jeunes, les forme, accompagne les projets de ceux qui participent au concours, organise la conférence internationale.

Comme l'indique Alter (2005, p. 237), l'action suppose l'effort « cette action de persuasion est une contrainte permanente, elle permet d'éviter la défection progressive des autres acteurs. Les relations entretenues dans ce cadre sont par ailleurs difficiles, ambiguës. Elles sont encombrées par toute une série de petites misères de la vie quotidienne des organisations. ». Par exemple, les démarches administratives pour rencontrer les responsables institutionnels (ceux de l'université comme ceux du monde socio-économique) vont prendre beaucoup de temps et nécessiter un travail progressif d'ajustement du projet. De même l'annulation à deux reprises de la conférence pour des questions d'emploi du temps des institutionnels, occasionnent des pertes financières et d'énergie face auxquelles Clanan a dû s'adapter.

Jean-Yves témoigne de ces risques de défection des acteurs au cours du processus et de la persévérance nécessaire à l'éclosion de l'invention.

Cet effort des porteurs d'innovations s'appuie nécessairement sur l'identification d'alliés au sein des organes décisionnels. Le rôle d'allié ici a grandement été assuré par le directeur de cabinet du président de l'université d'alors. Ce dernier ayant également servi de lien avec des acteurs internes, et même externes à l'université et facilité l'organisation logistique des activités.

« Un acteur important dans l'organisation de l'événement a été le directeur de cabinet de l'université qui m'a aidé à organiser de bout en bout. En plus de l'équipe tout entière de direction de l'université. Le directeur de cabinet est une personne que je ne connaissais pas, et lorsqu'on s'est rencontré, il s'est montré très disponible et c'est grâce à lui qu'on a réussi à organiser cette activité. » (Entretien du 26 mars 2023 avec Clanan)

Cette phase d'invention favorise chez Clanan la construction de relations solides et une connaissance de quelques rouages institutionnels. Cet engagement sur un temps long de trois années (2016-2019) et sa présence sur tous les fronts vont participer à son incarnation du projet. « Lorsque je vais à l'université, les gens me demandent, et ton projet, tu en es où ? Et je leur dis que ce n'est pas le projet de Clanan, mais le projet de l'université. Je me suis juste porté volontaire pour le construire et l'accompagner. » (Entretien du 26 mars 2023)

En prévention d'une telle situation, il avait décidé en 2019, après la CIE2S de passer le flambeau à Yélé, d'échanger sa position d'acteur porteur de l'innovation ; contre celle d'acteur défenseur des règles et des formes (Alter, 2005, p. 254). Il ne quittait pas le projet, mais occupait une position d'observateur et de conseiller. Au regard des discours tenus en 2023 par les acteurs du terrain, ce changement de position n'a pas eu un grand effet sur la manière dont il était perçu.

Pour revenir à l'invention, dont on ignore à l'avance, la forme, l'issue, elle doit être suffisamment dynamique pour inciter les participants à l'action, elle a eu lieu en juillet 2019 sur la forme d'une conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire. Il s'agit d'un

cadre de sensibilisation et d'échanges entre diverses institutions et acteurs avec une dimension expérimentale (concours d'étudiants).

Il est nécessaire de préciser à ce niveau de nos analyses que les objectifs de l'association Diversité en Espaces Francophones et de Clanan en construisant la conférence étaient de « labourer le terrain », de faire se rencontrer les différents acteurs qui travaillent sur la question de l'emploi des jeunes, de les écouter, de leur présenter l'économie sociale et solidaire, de faciliter les échanges, de montrer à partir du cas concret des étudiants accompagnés à l'entrepreneuriat social et solidaire qu'il était possible de faire des choses.

« Nous souhaitons susciter l'intérêt des institutions et sensibiliser les jeunes aux alternatives économiques et d'insertion professionnelle. Il faut savoir que la DEF est une jeune association et nous n'avons pas les moyens de financer les jeunes. Déjà pour l'organisation de la conférence de 2019, j'ai dû faire beaucoup de choses de manière bénévole et sur mes propres moyens. Pour nous, il s'agissait de proposer quelque chose de concret aux gens et ils pouvaient à partir de là, s'ils le souhaitaient, faire des choses. » (Entretien du 26 mars 2023, avec Clanan)

En conséquence, le projet a été pensé comme une action de sensibilisation ponctuelle, une perche tendue aux institutions, des pistes de réflexions et d'actions.

Au-delà de ces perspectives envisagées, la conférence a débouché sur une déclaration commune d'intention cosignée par l'Université Peleforo GON COULIBALY et la DEF, qui constitue un engagement à poursuivre les activités déjà mise en place et d'en développer de nouvelles. La coopération consiste à s'appuyer sur l'expérience de la CIE2S et l'expertise de la DEF en matière d'accompagnement d'initiatives.

« Tous les participants s'accordent à amplifier cette initiative d'accompagnement et de mentorat des jeunes dans la perspective de déployer leurs compétences entrepreneuriales et de les inciter à faire naître des coopérations économiques, sociales et culturelles. » (Voir Annexe 2.1)

La déclaration de Korhogo est ce qu'on pourrait qualifier de fin heureuse de l'invention selon Alter ; c'est-à-dire, la capacité de l'action à susciter l'attention des acteurs.

Ainsi, suivant le schéma du processus créateur, l'invention peut passer à sa phase d'appropriation. La responsabilité de conduire cette phase a été confiée principalement à Yélé sous l'assistance de Clanan. Était-ce le bon moment pour passer le flambeau ? Selon Clanan, ce retrait était nécessaire, il ne voulait pas être celui sans qui le projet n'aurait pas survécu et dans un fonctionnement solidaire, le renouvellement des équipes est primordial.

État des lieux des différents acteurs du projet.

Clanan, Jean-Yves et la DEF

« Un même acteur peut remplir simultanément plusieurs rôles » disait Delpeuch (2008, p. 40) ; c'est pourquoi, Clanan que nous qualifions de porteur d'innovation, est également un récepteur d'une idéologie globale concernant l'entrepreneuriat social et solidaire.

De plus, en tant que « passeur » de l'économie sociale et solidaire au sein de l'université, sa posture évolue et il devient d'une certaine manière un « entrepreneur de transfert » et cela, à diverses échelles. Ces différents rôles se manifestent au fur et à mesure du processus, certains ont moins de poids à des moments tandis que d'autres émergent. Le cas de Clanan montre bien l'ambivalence de l'acteur en tant qu'individu libre de faire des choix, mais influencé par l'environnement sociopolitique (Passeron, 2001; Rui, 2020). Il ne devient pas passeur de l'entrepreneuriat social et solidaire parce que cela s'impose à lui, mais il le fait parce qu'il y est

sensibilisé lui-même selon les conditions décrites plus haut et qu'il rencontre d'autres acteurs et des opportunités d'actions. Clanan qui, à la base, n'est pas un « gestionnaire de projet » le devient.

Félix (2022) qui analyse l'identité professionnelle de cadres développeurs d'innovations sociales fait mention de trois caractéristiques non-exhaustives que sont : « être une interface ; donner du sens en faisant preuve d'éthique et de créativité ; organiser autrement le référentiel déontologique du champ professionnel. » (2022, p. 9). Alors que la méthodologie de projet est centrale dans sa pratique, le développeur d'innovation sociale active conjointement et/ou successivement ses compétences de coordinateur, de coopérateur, de concepteur, de manager, etc., des politiques et des collectifs. Ils s'appuient sur des expériences empiriques, scientifiques et sont capables de « comprendre les situations, de les résoudre et de transmettre aux autres. » (Cité par Félix, 2022; Rullac, 2018).

Clanan apprend les bases de la gestion de projet à l'École Supérieure de Management de la Francophonie (Bulgarie) en master économie sociale et solidaire, mais le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire est sa deuxième expérience pratique. À la différence de la première acquise lors de son stage, il monte de bout en bout ce second projet avec l'appui de Jean-Yves. Ces éléments pour dire que la posture et l'expérience de Clanan se sont construites en même temps que le projet et qu'il n'avait pas beaucoup de recul sur sa pratique. Toutefois, il a su concilier plusieurs acteurs, fédérer les attentes pour monter le projet. Ces autres acteurs sont Jean-Yves et l'association Diversité en espaces Francophones, l'institution universitaire (les administrateurs, les étudiants), mais aussi les acteurs du monde socio-économique.

Les rôles de Jean-Yves se situent également à plusieurs niveaux. Lorsqu'il est contacté par Clanan, il opère en tant qu'individu engagé dans des actions économiques sociales et solidaires, familier au « coopératisme québécois » et désireux de faire entendre la voix des jeunes francophones dans les instances internationales. À ce moment-là, il avait un rôle « d'influenceur », portant des valeurs économiques sociales et solidaires. C'est ainsi que Clanan le repère sur les réseaux : « Si j'ai bonne mémoire, nos premiers échanges étaient sur LinkedIn. Il m'a contacté, je pense qu'il avait vu ce que j'avais fait en termes d'articles, sur mon blog aussi. Il m'avait repéré comme jeune leader et m'avait contacté pour que je vienne donner une conférence. Au début, c'était ça. » (Entretien du 16 avril 2020 avec Jean-Yves).

L'influence sociale telle que définie par Fisher (2020) a des ramifications comme l'imitation et la contagion sociale. La seconde « traduit que les émotions et les opinions se communiquent et par là, se multiplient et se renforcent ; autrement dit, à l'intérieur des systèmes sociaux, il existe une circulation des sentiments entre les individus. Cela montre que les phénomènes sociaux ne s'expliquent pas seulement par la contrainte, mais aussi par un pouvoir suggestif qui rallie les individus à certaines valeurs ou opinions. La contagion sociale définit ainsi la tendance à imiter un modèle dominant de comportement qui se propage d'une personne à une autre. » (2020, paragr. 9).

Jean-Yves au travers de ses actions, ses communications diverses sur les réseaux sociaux, et ses écrits, œuvre à faire connaître certains besoins de la société civile dans les instances politiques. Plus tard, quand l'idée de créer une association internationale de la société civile se concrétise par l'association Diversité en Espaces Francophones, Jean-Yves devient également un « entrepreneur de transfert ». Il participe à donner un cachet international aux actions, il mobilise ses réseaux et apporte son soutien. Comme il l'a dit précédemment, il est moins sur le terrain, mais observe et écoute ce qui se dit et se fait. Son rôle de discutant des réalités est sur les deux versants terrains et institutions, avec plus d'expertise sur le second.

Un rôle qui vient de ses expériences professionnelles dans plusieurs instances politiques que ce soit en tant que parlementaire ou au sein des organisations internationales de la francophonie.

L'institution universitaire

« L'Université de Korhogo est (...) le partenaire primordial du projet Perspective 2030. » (Clanan, entretien du 14 juin 2020) Sans elle, il n'y aurait pas eu de CIE2S. L'université a premièrement le rôle de réceptrice de l'innovation proposée par Clanan et la DEF.

Elle vise à encourager la prise d'initiatives entrepreneuriales des étudiants, car cela peut promettre des gains sur le plan socioéconomique. Depuis le passage au LMD, l'institution universitaire se trouve aussi dans l'obligation d'insérer l'éducation à l'entrepreneuriat dans les corpus et projets de formation pour se trouver en phase avec les programmes nationaux et internationaux, selon l'idée que cela serait un facteur d'insertion professionnelle.

Ainsi, elle reçoit l'innovation après avoir analysé ses bien-fondés et ses apports pour les étudiants. Ce choix est aussi une stratégie de positionnement social et politique en matière d'action en faveur de la mission insertion. L'université a facilité la réalisation de l'action, par l'autorisation de sensibiliser les étudiants et l'aide logistique pour la réalisation de la conférence internationale. Le partenariat est un type de relation qui comme le processus, que ce soit de transfert ou d'innovation, est fluctuant en fonction des acteurs et leurs pratiques.

Merini et De peretti (2002, paragr. 8) définissent le partenariat « comme une forme supérieure de coopération qui permet de s'entendre pour agir en commun dans une logique d'ensemble hétérogène et conflictuelle. Il s'agit donc d'agir de concert et en complémentarité à partir des différences de chacun, pour résoudre un problème reconnu comme commun, dans un ensemble de synergies et d'intérêts organisés. Dans le cas du partenariat, la décision n'est pas partagée, mais négociée au sein d'un système d'intérêts qui dépasse largement le cadre de l'action. ».

L'Université Peleforo GON COULIBALY a ainsi vu l'intérêt de la proposition et a élaboré des solutions pratiques. C'est grâce à cette confiance que le projet a pu commencer. À la fin de la CIE2S, par la signature de la déclaration conjointe de Korhogo, l'UPGC, devient ce que Tremblay (2003) appelle « un partenaire de réciprocité⁹⁵ » de l'innovation. Elle s'engage à continuer de manière pratique les actions en s'appuyant sur l'expertise de l'association et de ses acteurs.

Les étudiants sont ceux qu'on pourrait appeler les « bénéficiaires », suivant les conditions en 2018 lors des premières sensibilisations, des centaines d'étudiants entendent parler de l'économie sociale et solidaire et de l'entrepreneuriat collectif. Parmi ces étudiants, une cinquantaine se lance dans l'aventure de rédaction de projets entrepreneuriaux et 25 sont retenus. Ils iront jusqu'à la présentation de leurs projets lors de la CIE2S de 2019. Le jour de l'événement, d'autres étudiants (environ 500) seront eux aussi sensibilisés à ces objets. Le rôle des étudiants retenus pour le concours va évoluer dans le processus tant dans leur vécu personnel, collectif que dans leurs relations avec les accompagnateurs. Nous verrons dans le chapitre suivant comment leurs rôles questionnent le processus de transfert.

⁹⁵ Dans l'état de l'art qu'il réalise sur les différents types de partenariats, il classifie des partenariats en fonction de « l'étroitesse de la relation établie entre les organismes », des partenariats public-privé, des partenariats mixtes, etc.

Les acteurs du monde socioéconomique et les acteurs ponctuels

Pour la réalisation de l'action, Clanan sollicite plusieurs acteurs du monde socioéconomique. Il s'agit des acteurs institutionnels comme la mairie, la préfecture et des acteurs économiques comme des associations agricoles, des entreprises et des entrepreneurs. Les médias ont également été associés à l'événement. Il s'agit de la Radio et Télévision Ivoirienne, ainsi que d'autres structures de communication. La plupart de ces acteurs ont participé sous divers registres aux discussions et ont apporté leurs expertises en ce qui concerne la prise en charge de l'insertion professionnelle des jeunes en Côte d'Ivoire en général et des étudiants en particulier. La mairie se démarque à la fin en soumettant une passerelle pour que les étudiants bénéficient de l'accompagnement qu'ils proposent et la participation à des concours qu'ils organisent.

Il y a enfin Yélé qui est une entrepreneure invitée dans le cadre de l'événement et qui accepte de devenir un relais de l'innovation. Nous reviendrons ultérieurement sur son rôle dans le processus.

En guise de résumé, l'invention du projet a duré trois années allant d'une idée portée par Clanan, lui-même inspiré par Jean-Yves, vers un projet collectif pensé pour et à disposition de l'université, mobilisant des acteurs nationaux et internationaux.

1.4.2. Le passage de flambeau permet-il l'appropriation ?

« Le passage de l'invention à l'innovation n'a rien de mécanique, d'immédiat et de linéaire. Il représente le début d'une histoire qui fait échec à l'absurde. Ça n'est que progressivement que les acteurs se mobilisent : lorsqu'ils parviennent à apporter un sens à l'invention initiale. Cet apport suppose de transformer la décision en incitation. » (Alter, 2005, p. 60).

L'appropriation est le lieu des expérimentations, la phase au cours de laquelle le ou les porteurs de l'invention créent du lien avec les acteurs institutionnels et les bénéficiaires de l'innovation. Les derniers sont conduits à faire preuve d'ouverture d'esprit, à accepter de sortir des schémas habituels, à expérimenter de nouvelles activités. C'est au fur et à mesure que se déclinent de nouvelles lignes au sein de l'organisation, les acteurs apprennent des échecs, corrigent leurs actions, leurs postures et valorisent les réussites.

À la fin de la CIE2S 2019, Yélé prend le relais du projet avec deux missions principales : la création de la représentation de Diversité en Espaces Francophones en Côte d'Ivoire et l'accompagnement des étudiants de l'université en tant que responsable des mentors. Dans le cadre de cette deuxième mission, elle devait en cas de sollicitation de l'université faire le lien entre les deux institutions. Au niveau de l'association, Yélé commence les démarches administratives et met en place une équipe de bénévoles constituée d'étudiants pour réaliser quelques activités tandis que conjointement, elle reste en contact avec les étudiants participants de la CIE2S 2019.

En revanche, le projet d'accompagnement connaîtra des ralentissements puisque malgré les nombreuses sollicitations de ces derniers à participer à des réunions, ils ne seront pas présents. Les modalités de cette deuxième phase de consolidation et de recherche de financement consistaient à mettre les étudiants en contact avec des personnes et des structures ressources. Nous savons maintenant qu'ils faisaient face à des difficultés internes à leurs groupes et qu'un quiproquo dû à des attentes de financement déçues avait participé à ce désintérêt.

En ce qui concerne l'engagement de l'université à poursuivre l'initiative en collaboration avec la DEF, aucune activité allant dans ce sens n'a pu être observée, constatée et sans doute créée. Au regard de tous ces éléments, il ressort que le processus créateur du dispositif innovant de sensibilisation et d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire au sein de l'UPGC connaît une décélération, et même un arrêt. Qu'est-ce qui explique ce changement de trajectoire ? Pourquoi ce projet qui a suscité autant d'intérêt s'est-il étiolé ?

1.4.2.1. Les facteurs de la décélération du processus créateur.

Alter, dans *L'innovation Ordinaire* (2005, p. 67), explique qu'il existe généralement une période de latence après l'invention et que celle-ci découle du fait que les acteurs observent la proposition à partir de leurs repères institutionnels habituels, ils sont en recherche de sens. Ainsi, pour qu'il y ait continuité, il revient aux initiateurs de construire ce sens, d'animer des activités, d'organiser les échanges, jusqu'à ce que l'institution s'approprie l'invention pour l'institutionnaliser.

De ce fait, le premier facteur est une latence trop longue, intensifiée par la pandémie mondiale de Covid-19 (2019-2020). En réalité, après la CIE2S de juillet 2019, aucun autre espace de dialogue entre l'association et l'université autour d'actions communes n'a pu être organisé.

Nous suggérons d'analyser plus profondément la situation en questionnant le changement d'échelle souhaité et le transfert des responsabilités de Clanan à Yélé.

Comme indiqué au début de cette partie, l'appropriation demande un niveau d'engagement quasi-similaire, si ce n'est plus, à celui déployé par les acteurs lors de l'invention. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que le passage de flambeau au moment de l'appropriation a eu un effet de décélération sur l'avancée du projet. Cette analyse s'appuie principalement sur l'absence de Yélé au cours de la phase d'invention d'une part et la construction d'une expertise solide par Clanan allant jusqu'à l'incarnation du projet de l'autre. En tant que porteur de l'initiative pour l'institution, la connaissance des rouages institutionnels, de l'environnement universitaire, une présence active à l'université, le réseau d'interconnaissance construit sont des appuis sur lesquels auraient pu s'adosser la bonne marche de l'appropriation.

Yélé malgré sa disponibilité et son intérêt pour le projet a très vite été confrontée aux réalités conjoncturelles.

« L'université devait mettre une salle à notre disposition pour organiser des activités, c'est une bonne chose ; mais toute seule, qu'est-ce que je peux faire ? Ce projet n'a pas d'appuis financiers. Les jeunes bénévoles, ils veulent bien faire des choses mais on ne peut pas leur demander de financer les activités. Moi, j'ai dû mettre la main à la poche pour organiser quelques activités, mais tu conviens avec moi que je ne peux pas faire ça tout le temps. Au niveau de l'université, personne ne m'a contactée pour qu'on construise quelque chose ensemble. Je fais de mon mieux, je suis disponible et je veux bien faire les choses, mais lorsqu'il n'y a rien de concret, on ne peut pas fonctionner. » (Échange du 27 septembre 2021).

Il s'agit là de difficultés qu'avait déjà identifiées Clanan au cours de l'invention et qui ont conduit d'une certaine manière à sa lassitude du projet. Au cours de l'échange rétrospectif que nous avons eu en mars 2023, il rend compte des interprétations de son rôle dans la construction du projet. Son fort engagement dans le processus, « a donné l'impression que Clanan fait un projet pour lui-même, c'est le projet de Clanan. Alors que Clanan portait un projet pour l'université. » (Entretien avec Clanan du 26 mars 2023).

Conscient de l'environnement institutionnel qui veut qu'on soutienne des projets viables et ayant de l'intérêt pour la communauté universitaire, il avait fait le choix dans la phase

d'invention de donner à voir de manière concrète le champ des possibles de ce projet. Ce choix implique un investissement en temps et en finance.

Pour Clanan, cet « engagement communautaire bénévole, gratuit » (Entretien du 26 mars 2023) constitue un grand défi pour la bonne marche des projets innovants en Côte d'Ivoire. Les initiatives bénévoles allant dans le sens des missions de l'institution sont appréciées par celle-ci, mais ne bénéficient pas réellement d'une politique d'encouragement et d'accompagnement. Le volontariat est un choix libre de mener des actions au sein d'une structure, pour la collectivité, sans rémunération ; « mais le volontariat ne doit pas pour autant coûter » (Lemerancier, 2004, paragr. 17).

Dès lors, comme le dit Alter (2005, p. 245), « l'acteur n'a rien d'un stratège infatigable. Il peut se démettre de l'exercice de l'influence dont il dispose. Il peut choisir de ne pas exercer ses capacités d'action. Il retourne alors au rôle qui lui est prescrit par les règles et les normes de l'organisation. (...) On exerce ses capacités d'action tant que le coût représenté par leur mise en œuvre est inférieur au bénéfice qu'on en tire ; mais il se peut que ce coût devienne supérieur au bénéfice, dans ce cas, on renonce à l'exercice de ses capacités d'action. ».

C'est ce qui est finalement arrivé à Clanan et plus tard à Yélé, une grande implication sur trois années avec une mobilisation de ressources personnelles, collectives, économiques, qui conduit à la lassitude. Il ne faut pas uniquement évaluer cette lassitude en matière de coûts financiers, mais tenir compte de tous les paramètres sociaux des acteurs (une vie personnelle et professionnelle, l'engagement dans d'autres projets).

Le rôle d'actrice de l'innovation de Yélé est également à plusieurs niveaux. Elle passe du statut d'intervenante dans un atelier sur l'autonomie financière lors de la CIE2S de 2019, à celui de représentante de l'association, responsable des « mentors » et par ricochet coordinatrice de la mise en œuvre de la Déclaration conjointe entre les différents acteurs, pour le compte de la DEF. C'est à ce niveau que des difficultés apparaissent, même si cette dernière dispose de plusieurs années d'expériences entrepreneuriales, commerciales et de management d'équipes, elle est moins outillée aux usages et pratiques de l'environnement institutionnel universitaire. Si la présence quasi quotidienne de Clanan à l'université entre 2018 et 2019 a participé à la réussite de la CIE2S, l'absence physique régulière⁹⁶ de Yélé dans cet environnement a eu l'effet inverse. Nous avons compris du récit de Clanan que c'est le présentiel, le bouche à oreille, la sensibilisation au plus près qui a facilité la réalisation du CIE2S.

Yélé a créé des temps spécifiques pour les étudiants, a fait des démarches auprès de la mairie, organisé des événements socioculturels pour le compte de la DEF, mais n'a pas organisé de manière formelle les discussions avec tous les partenaires signataires. À son niveau, la « lassitude » arrive très tôt, puisqu'elle intègre le projet à la fin de la CIE2S, se heurte au silence de certains étudiants de la première vague quant à l'accompagnement et doit mettre plusieurs activités en place avec très peu de moyens. Le projet de construire un dispositif pérenne, d'avoir un lieu dédié à l'entrepreneuriat social et solidaire au sein de l'université et de l'animer avec les étudiants n'a pas pu être concrétisé.

La question qui découle de cette situation est la suivante : qui, parmi les acteurs et les partenaires, était censé relancer les échanges, conduire cette phase d'appropriation de

⁹⁶ Nous voulons dire qu'elle ne travaille pas à l'université et qu'elle s'y rend de temps en temps pour des actions et activités précises.

l'innovation et la pérenniser à l'université ? Nous suggérons quelques pistes de lecture de la situation ci-dessous.

1.4.3. Appropriation, institutionnalisation et pérennisation

À la vue de l'évolution de l'invention, nous pouvons avancer qu'il n'y a pas eu d'appropriation, définie comme « action d'adapter quelque chose à un usage déterminé »⁹⁷ Si l'on peut se permettre ce jeu de mot, il n'y a pas eu « d'appropriation appropriée », favorisant la création d'un dispositif plus durable à l'université. C'est ce dispositif qui devait découler de l'appropriation que nous souhaitons, au début de notre recherche, analyser. Qui, parmi les acteurs, devait réaliser ce travail d'appropriation, d'institutionnalisation et de pérennisation ?

La recherche de réponses n'est pas une tentative de responsabilisation pour ce non-lieu, bien au contraire, il s'agit d'esquisser par l'analyse quelques pistes de compréhension, mais également de remédiation.

L'appropriation s'appuie sur les résultats de l'invention. Après la CIE2S, une rencontre des représentants de chaque catégorie d'acteurs était nécessaire pour discuter des modalités du projet et pour définir plus finement les rôles à tenir dans la suite ou plutôt leur accorder le temps de les analyser (les rôles), de les préciser. Il convient dans un premier temps d'examiner comme le suggère Olivier de Sardan (2021b, paragr. 3) ce que devient le projet « pour de vrai », après sa confrontation au contexte. En effet, la proposition se transforme en interactions et les acteurs sont capables de confronter ce qui était prévu à la réalité. Par exemple, les échanges avec les étudiants auraient fait émerger les difficultés liées à l'engagement collectif, au rapport à l'entrepreneuriat, et aurait conduit à la verbalisation de ce qu'ils attendent d'un dispositif d'accompagnement à l'entrepreneuriat social et solidaire.

De ce fait, un chaînon a manqué dans ce processus d'innovation, il a manqué une pédagogie explicite, consistant, comme le dit Bissonnette et al. (2010) à « mettre un haut-parleur sur la pensée », à savoir sur toutes les opérations et procédures mentales et intellectuelles en jeu précisant les rôles et les champs d'action.

Ces rôles ont été très peu définis au début du projet, ce qui est normal, puisque l'initiateur ne sait pas encore quelle forme prendra l'idée. Après la CIE2S, bien que les acteurs, les personnels universitaires et de l'association étaient identifiables, les discussions n'ont pas eu lieu.

Deux visions qui relèvent d'un autre quiproquo⁹⁸ dans cette recherche sont que : pour l'université, c'était à l'association, c'est-à-dire à Clanan de continuer l'action et d'accompagner l'appropriation, tandis que pour Clanan et l'association DEF, c'était à l'université de s'approprier l'initiative et de la pérenniser en s'appuyant sur leur expertise.

Au regard du processus d'innovation organisationnel décrit par Alter (2005), c'est l'initiateur, en l'occurrence ici Clanan qui incarne beaucoup le projet, qui travaille à l'appropriation. Dans cette seconde étape du processus, puisqu'il a déjà bien travaillé en amont à susciter l'intérêt des autres, qu'il a montré de manière pratique ce que peut produire l'invention, il change de posture pour maintenant faire travailler ensemble, il met toutes les parties au travail. C'est ce

⁹⁷ (CNTRL, s. d.-a consulté le 3 juillet 2024).

⁹⁸ La première, c'est lorsque les étudiants ont pensé que la Diversité en espaces Francophones allait financer leurs projets entrepreneuriaux.

que l'association a voulu faire par la délégation de mission à Yélé. Seulement, cette dernière n'avait pas toutes les cartes en main, elle devait prendre du temps pour connaître le terrain et les fonctionnements et ce travail devait se faire bénévolement.

« Ce qu'il aurait fallu pour que ce projet soit pérennisé et que les étudiants bénéficient de cela chaque année, c'était que l'université, se saisisse et en fasse un projet de l'université. C'est le sentiment que moi j'ai, c'est que l'université n'a pas pérennisé et institutionnalisé le projet, pour le faire sien. Ce n'était pas à Clanan de pérenniser le projet, Clanan a aussi des projets personnels, rien ne dit que Clanan va rester à l'Université de Korhogo tout le temps. » (Entretien du 26 mars 2023 avec Clanan).

Un autre élément explicatif de cette situation est que les actions de sensibilisations de la DEF, à réaliser après la CIE2S, n'avaient pas été pensées et encore moins prévues⁹⁹ et que l'université, à la fin de l'événement en signant la déclaration conjointe, avait changé le cours des choses. Dans la déclaration conjointe est écrit que les signataires s'accordent pour continuer sous diverses formes ces actions de sensibilisation en « s'appuyant » sur l'expertise des initiateurs.

La position de Clanan en tant qu'acteur initiateur, porteur du projet pour la DEF et pour l'université a pu contribuer à construire ce flou. L'université attendait qu'il vienne négocier les conditions pour la suite du projet, quand lui, épuisé et ayant délégué les responsabilités à Yélé, attendait d'être sollicité en appui.

Hormis ce quiproquo qu'il est facile de dépasser, on identifie l'absence d'une politique institutionnelle d'ensemble à l'université permettant de faire siennes des initiatives proposées et de les pérenniser.

Un relais institutionnel passe par une reconnaissance des rôles, un financement des activités, la formation des acteurs, l'ouverture à d'autres activités, etc. Il s'agit de conjuguer les efforts. La recherche a fait ressortir, l'existence du Service des Stages et de l'Insertion professionnelle qui pourrait être un terreau fertile pour conduire cette action en partenariat avec les enseignants, qui dans le cadre du projet pédagogique de l'université donnent déjà des cours d'entrepreneuriat et est en lien avec les étudiants.

Dès lors, l'institutionnalisation arrive lorsque les acteurs s'approprient l'invention et intègrent progressivement les pratiques dans les règles de l'organisation.

Enfin, la pérennisation est un « terme qui recèle une ambiguïté sémantique. En effet, la perception qu'en ont les dirigeants révèle une diversité des points de vue et montre qu'il existe non pas une, mais des pérennités. » (Mignon, 2009).

Pour nous la pérennisation de l'initiative de la Diversité en Espaces Francophones, portée par Clanan, à l'Université de Korhogo était de voir se construire un dispositif interne. Toutefois, pour l'association qui agissait en tant qu'acteur facilitateur des échanges, la pérennité de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire est assurée dans d'autres espaces géographiques. « Pour moi, le projet est pérennisé, la pérennisation, nous ne la percevions pas seulement au niveau local. L'objectif du projet, c'était de la faire connaître au niveau local et international. Aujourd'hui, à l'Université de Korhogo, ils savent ce que c'est que l'économie sociale et solidaire, la CIE2S continue son bout de chemin. Notre visée est pérennisée au niveau local et international, car nous sommes toujours présents en Côte d'Ivoire et continuons sur le plan régional. » (Clanan, entretien du 26 mars 2023).

⁹⁹ Ce qui est normal, après le bilan de la première action, ils auraient réfléchi à la démarche à suivre pour la suite.

Conclusion du chapitre

Poser le processus de ce projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire, c'est se rapprocher des réalités pour dire la complexité des pratiques et tracer les sillons d'actions à pérenniser. La reconstitution *a posteriori* de ce cheminement de transfert révèle des parcours, une variété d'actions et d'acteurs, des quiproquos et des attentes.

Les acteurs suivant leurs parcours individuels familiaux et de formation ont des points communs. Il s'agit d'entrepreneurs sociaux mus par un désir de participer au développement social des individus. Ils ont fait le choix de prôner une prise d'initiative entrepreneuriale, sociale et solidaire et d'accompagner les institutions et plus spécifiquement les étudiants dans ce processus. Cela s'est fait par la création de moment d'échanges, d'accompagnements pratiques, par l'organisation d'un événement d'envergure, la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire, qui a débouché sur la rédaction de la Déclaration Conjointe de Korhogo.

Le temps et les situations individuelles, collectives, institutionnelles ont mis à l'épreuve à plusieurs niveaux ce projet ; il y a le temps vécu par les étudiants, le temps vécu par les acteurs de l'association comme ceux de l'université. Ainsi, les rôles ont évolué, se sont reprécisés et la déclaration de Korhogo attend toujours d'être prise en main, animée, remaniée pour que l'innovation soit opérante.

Cette première conférence nous permet d'aller à la rencontre de ces étudiants et de nous intéresser à leurs trajectoires individuelles, leurs aspirations, ce qui fait qu'ils arrivent au projet de sensibilisation, comment ils le vivent et sont potentiellement transformés ou non.

Chapitre 2. Des étudiants qui répondent à l'appel puis s'essouffent et se détournent : entre transition rêvée et dépression des ambitions

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux transitions identitaires d'étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo désireux d'entreprendre et inscrits dans le projet de sensibilisation proposé par la Diversité en Espaces Francophones.

L'analyse des transitions identitaires en trois phases comme conceptualisées par Jacques (2020, p. 104) nous permettra (lors de l'étude de la phase préliminaire) de reconstituer le parcours antérieur de ces jeunes et de répondre à une question centrale de notre recherche : qui sont ces étudiants ?

En termes de borne temporelle et d'indicateurs, nous avons fait le choix de nous centrer sur les parcours scolaires (de l'école primaire aux études universitaires) en faisant ressortir les conditions de réalisation des études, les orientations (qui relèvent de la socialisation scolaire), la socialisation « entrepreneuriale » familiale (le métier des parents, leur formation, les activités et conversations familiales sur le travail, l'insertion professionnelle, l'entrepreneuriat, les relations avec le milieu professionnel et entrepreneurial), et leurs modes de socialisation personnels ayant concouru à leurs intérêts pour l'entrepreneuriat (fréquentations, activités, modes de loisirs). L'élucidation de ces antécédents débouchera sur une mise en exergue des conditions de possibilités, des déclencheurs encore appelés « point d'origine » (De Coninck & Godard, 1990) de la transition vers la velleité entrepreneuriale.

L'étude de la phase liminaire qui correspond ici à l'étape de formation et d'accompagnement entrepreneurial s'attachera à identifier les ressources remaniées, celles développées et à mettre en évidence les conditions d'acquisition de nouvelles compétences entrepreneuriales.

À l'opposé des dispositifs d'éducation et de formation dont Jacques (2020) analyse les transitions identitaires des bénéficiaires, le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire est moins stabilisé. En effet, il ne dispose pas de caractéristiques institutionnalisées, le projet ne se solde pas par un diplôme et ne donne pas droit à un nouveau statut formalisé. Toutefois, il a été pensé comme un dispositif d'accompagnement à l'insertion professionnelle des étudiants, dans lequel nous retrouvons une borne d'entrée et un déroulement. La borne de sortie, qui est également la phase post-liminaire sera analysée par le biais des entretiens longitudinaux. Nous verrons comment ces étudiants appréhendent les transformations identitaires dues à leur passage par le projet.

Sur la base d'entretiens menés avec 13 étudiants, d'entretiens secondaires réalisés avec des jeunes ivoiriens (des étudiants et des diplômés) et d'observations lors de notre séjour de recherche, nous avons élaboré des études de cas. Notons que les matériaux recueillis n'ont pas tous la même consistance, car avec 4 étudiants (Mohamed, Aka, Serge et Yvan), nous avons réalisé des entretiens récurrents, selon un procédé de réinterrogation régulière, qui permettent de photographier l'amplitude des transitions identitaires, tandis qu'avec les 9 autres, il s'est agi d'entretiens ponctuels. Cependant le fait que les entretiens soient rétrospectifs sur leur participation au projet favorise la saisie dans certains récits (parmi les 9) des éléments post-liminaires.

Nous n'étudions pas séparément les trois phases transitionnelles. Dans un premier temps nous documentons la constitution de la borne d'entrée dans le projet, puis, à partir de quelques

parcours biographiques, nous déclinons les critères de transitions identitaires de ces jeunes pour aboutir à des caractérisations des effets du projet sur leurs devenir.

2.1. Au seuil du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat : quels profils ? quelles ressources ?

Le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire a pour objectif de participer à l'accompagnement de l'insertion professionnelle des étudiants par l'auto-emploi. En tant qu'évènement socialement programmé, l'insertion professionnelle est un seuil sur lequel s'activent et s'actualisent « certaines constellations de facteurs issus de la socialisation antérieure » (Jacques, 2020, p. 105). Comme ont pu le démontrer les chapitres précédents, ces facteurs s'inscrivent toujours dans un environnement socio-économique, politique, mais s'appuient surtout sur les ressources transitionnelles individuelles.

Dans les paragraphes suivants, nous identifions et analysons ces facteurs qui agissent à différents moments du processus transitionnel. Le portrait de Mohamed, représentant d'un groupe d'étudiants participant au projet, servira à introduire nos analyses.

2.1.1. Le parcours d'un jeune meneur : étude du cas de Mohamed

Mohamed âgé de 24 ans au moment de nos premiers échanges en 2020 est étudiant en licence 3 d'économie et gestion agropastorale (option zootechnie) à l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo. Issu d'une famille de 7 enfants, d'un père cuisinier de formation et d'une mère femme au foyer, c'est à Bouaké, ville du centre de la Côte d'Ivoire qu'il effectue ses études primaires et secondaires.

Un engagement associatif précoce

Premier de classe du CP au CM2, Mohamed obtient avec brio son examen d'entrée en sixième et est orienté au collège et lycée Digbo Sounkalo de Bouaké. Amateur de littérature et d'art oratoire dans ces années-là, il intègre le club d'art, culture et lecture de l'établissement dont il deviendra le président en classe de quatrième. Sous son mandat, avec son équipe, ils réussissent à créer un partenariat avec le fonds culturel Allemand qui contribuera à la construction de la bibliothèque du Lycée. Il obtient son BEPC en 2014 et est orienté en série scientifique (seconde C). Son amour pour l'art oratoire, la littérature et l'écriture n'en sera pas impacté pour autant. La preuve en est qu'il est successivement lauréat en 2015 du concours national de poésie et en 2017 du concours national d'art oratoire organisé par la Jeune Chambre de Commerce de Côte d'Ivoire. Toujours dans ce cadre, en 2019, il parvient à la première place du concours de débat (ex-aequo) et de poésie, organisé par le sommet de l'art et de la culture de Côte d'Ivoire.

Les lectures, l'écriture, la pratique de l'art oratoire, la participation à des événements socio-culturels et politiques développent chez Mohamed une grande ouverture d'esprit, et une conscience de l'écosystème ivoirien dans lequel il évolue. Ce capital culturel (Bourdieu, 1979), construit lors d'activités extrascolaires, constitue des instances de développement personnel autour de compétences communicationnelles, rédactionnelles, organisationnelles, qui favorisent chez lui une confiance en soi.

Le parcours de Mohamed est également marqué par son engagement dans la politique locale auprès de ceux qu'il appelle « les grands frères¹⁰⁰ » et desquels il apprendra beaucoup. Il participe activement aux discussions et à la réflexion concernant la jeunesse de Bouaké en tant que membre du bureau. Vers la fin du lycée, avec des amis de classe, ils créent un club entrepreneuriat et insertion professionnelle pour sensibiliser les jeunes à prendre des initiatives et à ne pas attendre un travail du gouvernement. En effet, cette décision vient de plusieurs constats qu'il nous présente en ces termes :

« Les jeunes, c'est-à-dire nos grands frères qui avaient déjà obtenu plusieurs diplômes, se retrouvaient sans emploi. Ils se disaient qu'après l'obtention de leur BAC un monsieur du nom de Alassane Ouattara ou Laurent Gbagbo allait leur donner du travail, pour finir par se rendre compte que l'État avait d'autres priorités. Ce qui fait que les questions individuelles d'attendre un gouvernement pourvoyeur d'emploi sont dépassées, c'est le premier volet. Deuxièmement, j'ai constaté que des grands frères qui avaient des diplômes de master ou même des doctorats se retrouvaient à passer des concours de l'État qui ne demandaient que le niveau CEPE (certificat d'étude primaire et élémentaire) ou BAC en raison du chômage. À quoi sert-il de faire des grandes études et ne pas pouvoir en profiter ? Ces constats m'ont fait réfléchir et j'ai dit à mes amis que nous avons là quelque chose à faire. » (Entretien du 30 juillet 2020).

Grâce à son réseau social d'amis, ses réseaux locaux et nationaux parmi lesquels on compte les personnalités du monde socio-politique et économique (des écrivains, des chefs d'entreprise, des représentants de jeunes, des présidents d'associations, des ONG, des ministres, etc.), Mohamed commence à mener des activités de sensibilisation, suivi de l'octroi de petit financement.

Après l'obtention de son baccalauréat en 2017, il est orienté à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo avec plusieurs de ses amis du club entrepreneuriat du lycée. Ils décident donc de créer un club entrepreneuriat au sein de l'université pour continuer leurs actions. Pour Mohamed, le club est une association qui rassemble des jeunes dynamiques, c'est un lieu de développement personnel et professionnel autour de formations et d'activités variées. C'est également un moyen de se construire un réseau important, puisqu'ils travaillent avec d'autres associations étudiantes comme le Club UNESCO, l'AIESEC (Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales), des fondations et entreprises (la Fondation Orange), des organisations non gouvernementales, des banques, etc. Ainsi, grâce au club, certains étudiants ont obtenu des financements pour créer des activités (restaurants, salon de coiffure).

Parallèlement au club entrepreneuriat, Mohamed a créé l'ONG SAPEVA (sauvegarde, amélioration et protection des espèces végétales et halieutiques), en lien avec sa formation en zootechnie.

Mohamed se décrit également comme un jeune politicien, qui souhaite participer au développement du pays. C'est pourquoi il se forme, participe à des événements, rencontre des acteurs, se crée des réseaux, écrit, et surtout rassemble les jeunes autour de projets. « Je suis une personne qui aime être entouré. Cela me vient peut-être de mes ambitions politiques, mais la réalité est que j'aime le peuple, donc le collectif. » (Entretien du 30 juillet 2020).

Convaincre la famille de la nécessité d'entreprendre

« La culture entrepreneuriale n'est pas encore très ancrée dans nos mentalités. Nos parents ont encore une vision idéalisée du salariat "va à l'école, obtiens des diplômes et tu auras un travail". La preuve en

¹⁰⁰ Les devanciers, des personnes ressources.

est que lorsque j'ai commencé l'entrepreneuriat, mon père me disait : « pourquoi ne te consacres-tu pas à tes études, pourquoi veux-tu investir dans l'achat de parcelles et autres ? (...) Il faut convaincre ses parents parce qu'il faut savoir qu'en Afrique quand tu vas à l'école, à un moment donné il faut travailler. On ne travaille pas d'abord pour soi, on travaille en premier pour les parents. Ils investissent dans les études jusqu'à un certain niveau et nous avons une sorte de dette morale. Alors lorsque tu viens parler d'entrepreneuriat, tu dois les convaincre des opportunités et des débouchés. » (Entretien du 30 juillet 2020)

Paradoxalement à ce verbatim sur la nécessité de convaincre son père de le laisser entreprendre, Mohamed a grandi dans un cadre familial entrepreneurial, peut-être un entrepreneuriat de circonstances. La crise politique de 2002 a occasionné le chômage de son père pendant 7 ans, période après laquelle ce dernier a obtenu un financement d'un programme d'aide aux familles pour réaliser des activités socio-économiques. De 2009 à 2011, le père de Mohamed se reconvertit donc dans l'élevage de lapins. Au cours de ces deux périodes, Mohamed est conduit à réaliser des petites activités (aide aux devoirs, travaux manuels) pour subvenir à certains de ces besoins. Il apprend également l'élevage de lapins auprès de son père et finit par mettre en place une ferme après l'obtention de son BAC. De cette expérience auprès de son père va naître son désir de devenir vétérinaire. Un projet d'avenir qui ne verra pas le jour en raison d'une orientation subie en gestion agropastorale. Mohamed finit par accepter cette formation, d'autant plus qu'elle reste dans le domaine de la production agropastorale.

Les années passées à aider son père à la ferme ont été très bénéfiques en termes de développement de compétences pratiques qu'il a pu transférer plus tard lors de sa formation en zootechnie. En effet, l'absence de stages pratiques au cours des formations est un gros frein à l'insertion professionnelle des étudiants nous explique-t-il ci-dessous :

« Ce que je vais dire là, vous allez m'excuser, ce n'est pas pour dénigrer l'État ou nos formations. Ce que je sais faire aujourd'hui, (je ne suis pas encore en master, je suis en licence 3), je reçois des coups de fils d'étudiants en doctorat qui me demandent comment vacciner un lapin. Ils sont pourtant en zootechnie. Il n'y a pas de pratique, on ne nous présente que tout un tas de théories. On aura des questions du genre "un poussin a combien d'os ?", mais cela ne nous intéresse pas, du moins ce n'est pas le plus important. On est plus dans une déformation professionnelle qu'une formation en tant que telle. Comment vacciner un lapin ou ausculter un poussin, je l'ai appris sur le tas. » (Entretien du 30 juillet 2020)

Cette socialisation familiale entrepreneuriale, qui s'est faite par imprégnation constitue un terreau activateur de l'engagement entrepreneurial.

Pour résumer :

Le parcours de Mohamed est particulier dans la mesure où sa socialisation en termes d'engagement scolaire, culturel et politique en plus du cadre familial, par ses instabilités, ont constitué des ressources et conduit à l'entrepreneuriat.

Ces réseaux d'interaction qui développent très tôt chez lui un regard critique sur le contexte ivoirien et des compétences entrepreneuriales le conduisent au seuil du projet de la DEF. Nous reviendrons plus tard sur son expérience du projet.

2.1.2. Photographier les parcours antérieurs pour mieux analyser la motivation entrepreneuriale

Dans cette partie, nous faisons le recueil des « indicateurs de socialisation entrepreneuriale » issue la socialisation familiale, scolaire et sociale en général.

2.1.2.1. Une socialisation familiale favorable à la proactivité

Le tableau ci-dessous présente quelques caractéristiques sociales des étudiants que nous avons interviewés. Il a pu être dégagé grâce à notre grille d'entretien sur la présentation de leurs parcours scolaire et familial. Le critère d'âge est mis en lien avec leur niveau d'étude universitaire, il nous a permis d'approfondir les conditions de réalisation de leurs scolarités, de mettre en évidence parfois des redoublements, des arrêts et reprises d'études, des scolarisations tardives, etc. Les âges indiqués dans le tableau, ainsi que les niveaux d'études sont leurs âges et niveaux d'étude en 2021, au moment du séjour de recueil de terrain en Côte d'Ivoire. Les filières de formations sont revenues systématiquement dans les discours des étudiants et donnent à voir comment se sont tissé les liens pour la création des groupes. Cela répond également à la question dans quelle filière sont les étudiants participant au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Enfin, la constitution de leurs familles en nombre d'enfants de la fratrie et les caractéristiques socio-professionnelles des parents conduit à l'analyse de la socialisation familiale. Ils n'ont pas tous répondu aux questions concernant le nombre de frères et sœurs, leur âge et la caractéristique socioprofessionnelle de l'un des parents.

Tableau 11 : tableau des propriétés et caractéristiques sociales des étudiants

Prénom (Alias)	Âge en 2021	Filière	Constitution familiale (nombre d'enfants et fonction des parents)
Yvan	24 ans	Master 2 Sciences économique	Père : infirmier Mère : institutrice
Serge	25 ans	Master II de Biologie	Famille de 6 enfants Père : agriculteur Mère : ménagère
Sanga	23 ans	Licence en économie et gestion agropastoral	Famille polygame de 8 enfants Père : agriculteur Mère : ménagère et agricultrice
Kara	29 ans	Master II Biologie	Père : agriculteur Mère : ménagère

Moussa	32 ans	Licence en économie et gestion agropastorale	Famille polygame de 7 enfants Père : conducteur routier Mère : ménagère
Chigata	27 ans	Master II de Biologie spécialité, production végétale	Famille polygame de 12 enfants Père : agriculteur Mère : ménagère (aide son mari dans les champs)
Aka	36 ans	Doctorant en biologie végétale Master en sciences de l'éducation à IPNETP	17 enfants, 7 frères et 10 sœurs (ceux qu'il connaît) Père : Agriculteur Mère : ménagère, restauratrice (commerçante d'Attiéké ¹⁰¹)
Victor	26 ans	Master en Bio technologie et transformation des agro-ressources	9 enfants (4 filles et 5 garçons) Père : agriculteur Mère : agricultrice
Marc	29 ans	Master I de droit privé	Famille de 6 enfants Père : ouvrier, gérant d'une station-service Mère : ménagère, restauratrice
Pierre	35 ans	En reprise d'étude (formation continue) Master en technique agricole	Père : agriculteur Mère :
Mohamed	25 ans	Master II en économie et gestion agropastorale	Père : Chef cuisinier Mère : ménagère
William	25 ans	Master I en agroéconomie	Famille de 6 enfants Père : entrepreneur dans le domaine de la chaudronnerie Mère : commerçante

¹⁰¹ Plat ivoirien, il s'agit d'un couscous à base de manioc.

Cheick		Master 2 droit privé international	Père : agriculteur (décédé) Mère : commerçante

Au-delà de ces relevés, les évocations des modes de socialisations familiales vont dans le sens de dispositions constituées à l'entrée du projet.

2.1.2.1.1. Une éducation collective aux composantes variées

« J'ai grandi sous les cacaoyers » nous a dit Victor, (26 ans, étudiant en master de biotechnologie et transformation des agro-ressources) en rigolant lorsque nous lui avons demandé de nous parler de son enfance et de son parcours scolaire. Fils d'agriculteur dans le domaine du cacao, Victor est issu d'une famille de 9 enfants (4 filles et 5 garçons). C'est dans un village de la région de Bondoukou (ville du nord-est de la CI) qu'il réalise ses études primaires. Une scolarité rythmée par la période des cours, pendant laquelle il devait se concentrer sur les études et les vacances où il retrouvait sa famille dans les champs.

« Ma mère aide mon père au champ. Au village les femmes aident leurs maris aux champs hin, je peux même dire que c'est d'elle que je tire mon petit volet entrepreneurial. En plus d'aider le vieux dans ses travaux, mais je ne sais pas si je vais appeler ça de l'entrepreneuriat aussi, elle fait de temps en temps des hectares de maïs, des petites activités, elle prend des gens pour l'aider et voilà. Vu que l'anacarde donne une fois par an, au mois de mars-avril par là. Une fois que l'argent vient, on a fini de bouffer, quand la rentrée vient, on se regarde comme ça. Donc mon père avait instauré quelque chose, c'est que mes frères et moi, lorsqu'on arrivait en vacances, en début de vacances comme ça, on faisait la culture de tomates sur trois mois. Et à la rentrée, c'est ce qu'on prenait pour se scolariser. Mes sœurs de leur côté, elles faisaient la culture de bananes avec ma maman. Elles chargeaient pour aller vendre et au fur et à mesure on gardait l'argent pour la rentrée. C'est avec ça qu'on se scolarisait. » (Entretien du 28 septembre 2021 avec Victor)

Affecté au collège de Bondoukou pour sa classe de 6^{ème}, Victor rejoint la famille d'une tutrice, qui l'accueillera pendant les périodes scolaires. Ainsi, il passera les 7 années des études secondaires entre la ville de Bondoukou et son village natal.

Cette configuration familiale et cet itinéraire de scolarité primaire et/ou secondaire qui consiste à alterner entre les vacances au village et les études en ville, domicilié chez un tuteur (membre de la famille ou une connaissance de la famille) est le même à quelques différences près pour 6 autres étudiants interviewés (Pierre, Aka, Sanga, Serge, Kara, Chigata). Ces enfants de « planteurs¹⁰²», issus pour certains de familles polygames ont très tôt dû quitter la cellule familiale nucléaire, pour aider les parents dans les champs et réaliser de « petites activités » en vue d'assurer quelques frais scolaires.

Pierre, 35 ans en reprise d'étude dans un master en technique agricole explique que pendant les congés de sa classe de sixième, il avait travaillé dans plusieurs champs et économisé de l'argent pour acheter un appareil photo. Ainsi, au cours de l'année suivante, il s'était improvisé photographe et avait appris le métier sur le tas. Au fil des années, il est passé d'amateur à professionnel de sorte que cette activité génératrice de revenu lui a permis de continuer ses études. Serge (25 ans, M2 Biologie) par exemple, scolarisé à Brobo (commune située à 30 minutes de Bouaké) chez son oncle enseignant au Lycée mentionne qu'il avait été amené au

¹⁰² Utilisé communément en Côte d'Ivoire pour désigner les agriculteurs.

cours de son secondaire à gérer la poissonnerie « d'une grande sœur¹⁰³ », à commercialiser des jus et beignets confectionnés par sa tante.

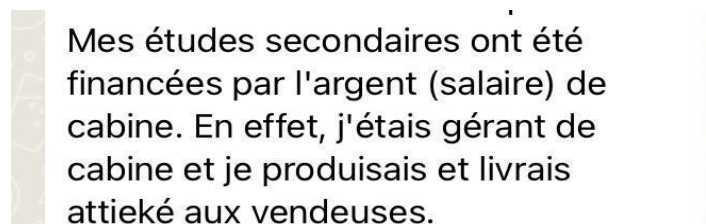
Les trajectoires scolaires de William, 25 ans, étudiant de master 1 en agroéconomie dont les parents sont chaudronnier (père) et commerçante (mère) et de Moussa (32 ans, licence en économie et gestion agropastorale), de père conducteur routier (installé à Abidjan) et d'une mère ménagère ne diffèrent pas grandement des parcours scolaires présentés précédemment. Ces derniers ont également connu des mobilités entre la maison familiale et celle des tuteurs.

Ce type de socialisation familiale, appelé par les anthropologues Vimard et Guillaume (1990), le « confiage » (action de confier), la délégation des rôles parentaux ou le placement d'enfants hors de leurs familles nucléaires, est une pratique sociale inscrite dans l'organisation familiale traditionnelle de certaines communautés d'Afrique subsaharienne, dont la Côte d'Ivoire. Dans cette organisation traditionnelle, l'éducation des enfants est assurée par toute la famille en fonction du lignage et de la forme d'organisation sociale (patriarcat, matriarcat) en place. Les enfants (entre 7 et 20 ans) peuvent être confiés à un membre de la famille jugé plus apte à s'occuper d'eux (chefs de familles, grands-parents), souvent pour donner de l'aide (aux personnes âgées, pour des travaux champêtres), ou en cas de décès des parents, etc. La modernité et l'évolution de la société ivoirienne reconfigurent ces modes de mobilités et de socialisation familiale pour diverses raisons. Les auteurs (Vimard & Guillaume, 1990, p. 243) mentionnent « l'impact de la différenciation géographique en infrastructures de formation et de santé qui s'opère de plus en plus sur le territoire des États d'Afrique de l'Ouest. Ainsi, pour la poursuite de leurs études, les enfants, notamment ceux des milieux ruraux, doivent-ils être placés dans des familles résidant à proximité de ces lieux d'éducation scolaire ou professionnelle. »

On observe à travers les verbatims de ces étudiants que les mobilités spatiales d'enfants d'agriculteurs installés dans des zones rurales où il existe peu d'infrastructures scolaires demeurent les mêmes trente ans plus tard. Confiés à des tuteurs, la socialisation familiale et les conditions de réalisation des études de ces élèves varient. Agousou (2020, p. 5) tient à préciser que dans ce contexte « le tuteur n'est pas celui qui reçoit par une procédure judiciaire, la charge d'assurer l'éducation d'un enfant mineur, mais (...) celui qui abrite sous son toit, un élève qui n'est ni son fils ni sa fille. » Ainsi, dans ce type de tutorat, le tuteur héberge (généralement) gratuitement les élèves. Il arrive que, lorsqu'il s'agit d'un membre de la famille (neveu, nièce cousin, etc.), le tuteur soit amené à participer financièrement aux besoins (frais de scolarité) de l'élève pour soutenir les parents aux ressources financières modestes. Même si le tuteur est principalement choisi en fonction du nombre de places disponible chez lui pour accueillir des enfants, certains parents confient leurs enfants à des personnes capables d'assurer le suivi scolaire. La participation symbolique des élèves confiés aux charges de la maison (ménages, cuisines, aide dans les activités du tuteur, etc.) est une pratique courante et c'est le cadre décrit précédemment par Serge. Notons aussi que les élèves auxquels les tuteurs offrent uniquement le logis, sont conduits à réaliser des activités génératrices de revenus au cours de l'année scolaire pour financer leurs études. Il s'agit de réaliser des cours

¹⁰³ Les locutions « une grande sœur », « un grand frère », « une maman » « un grand-père » est souvent utilisé en Côte d'Ivoire, pour signifier que la personne en question n'est pas notre frère, mère biologique mais qu'on la considère comme telle. La personne peut-être une connaissance, un membre de la famille proche ou éloignée (cousin, cousine), etc.

à domiciles, d'assurer des missions d'aides maçons sur des chantiers de construction, de gérer des cabines téléphoniques expliquent Aka et Chigata.



Mes études secondaires ont été financées par l'argent (salaire) de cabine. En effet, j'étais gérant de cabine et je produisais et livrais attieké aux vendeuses.

Figure 12 : Échanges via WhatsApp avec Aka par rapport aux modalités de financement de ses études.

Un autre type d'hébergement utilisé par les élèves au cours du cursus scolaire est la location de studios ou d'« entrer-coucher¹⁰⁴ » avec des membres de la famille ou des amis. « De la classe de 4^{ème} à la Terminale, avec mes frères et mes sœurs, nous étions en location à Katiola. » (Sanga).

En Côte d'Ivoire, peu d'établissements scolaires publics disposent d'internat, ce qui conduit les élèves et étudiants n'ayant pas de familles d'accueils dans les villes à utiliser ce format d'hébergement. Dans son étude à propos de l'influence de ce type d'hébergement sur le rendement scolaire des élèves du collège et lycée de Danané (ville de l'ouest de la Côte d'Ivoire), Agousou (2020) fait ressortir que vivre et réaliser ses études en dehors de l'autorité d'une personne adulte ne constitue pas un frein à la réussite scolaire. Premièrement, les élèves qui ont recours à ce type d'hébergement sont majoritairement des enfants d'agriculteurs et de commerçants de la région, habitués du fait de leurs socialisations primaires à se constituer en main d'œuvre agricole pour leurs parents. Une fois au collège et au lycée ils continuent de réaliser ces activités (champêtres, commerciales), pour pourvoir à leurs propres besoins. Le second facteur explicatif de cette autonomie (précoce) qui n'a pas d'effets négatifs sur la réussite de ces jeunes, est le décalage de l'âge de scolarisation « à 8 voire 15 ans » due au problème d'accès à l'école dans les zones rurales. De ce fait, certains élèves en location ou colocation ont entre 15 et 23 ans au collège et lycée, et sont plus matures.

En revanche, « l'étude montre que, dans deux cas sur trois, les taux de redoublements sont relativement plus élevés chez les élèves affranchis de l'autorité des personnes adultes, sans doute en raison de leur adolescence. » (Agossou, 2020, p. 22). Le parcours scolaire de Chigata (27 ans, en master 2 de biologie) abonde dans ce sens, émaillé d'un redoublement de sa classe de 3^{ème}. Ainsi, dix étudiants sur les treize interrogés disent avoir redoublé au moins une classe dans leur cursus scolaire à cause des conditions difficiles de vie, des mobilités géographiques lors de la crise politique qu'a connue le pays en 2002 (Sanga) ou encore pour des raisons de santé (Cheick, étudiant en master 2 droit privé). Les risques d'échec scolaires restent néanmoins présents dans ces contextes de prise d'autonomie précoce ou pour des raisons de difficultés économiques des familles (N'chot, 2022). Cette dernière analyse les conditions de réalisation des études de jeunes du quartier populaire d'Abobo à Abidjan.

¹⁰⁴ Un « entrer-coucher » est un terme ivoirien utilisé pour dénommer un logement composé uniquement d'une chambre. Les toilettes sont communes et la cuisine se fait sur le pas de la porte.

S'il est aisé de trouver un tuteur dans la ville proche de la résidence familiale, l'éloignement géographique ne facilite pas cette forme d'accueil. L'arrivée à Korhogo pour les étudiants originaires des autres contrées du pays nécessite des accommodations particulières. En plus de devoir trouver un tuteur, qui est souvent une connaissance éloignée, il est nécessaire de s'insérer dans le tissu socioéconomique de la ville. Marc raconte ses premiers mois à Korhogo en tant qu'étudiant.

« Déjà, les premiers jours et premiers mois ici, n'ont pas été faciles. Mon oncle, qui devait m'accueillir, n'était pas présent lorsque je suis arrivé à Korhogo. J'ai dû me rendre chez une connaissance de la famille quelques jours en attendant son arrivée. Chez mon oncle, les conditions n'étaient pas réunies pour me permettre de continuer les études. Avec des amis de Soubré, nous avons décidé de prendre un logement ensemble. Ce n'était pas facile, mais ce n'était également pas insupportable. Mais il y a eu des moments où j'ai eu envie de tout lâcher et de retourner en famille à Soubré (ville de l'ouest de la Côte d'Ivoire). Vous connaissez la filière de droit, il y a beaucoup de documents, fascicules et autres à acheter, les bibliothèques sont peu fournies. Il fallait subvenir à ses besoins. Mon père m'envoyait 10 000 Fr CFA par mois. Ce n'était pas facile pour lui, c'était le début de la maladie, jusqu'à ce qu'elle l'emporte l'an dernier. En première année, je me suis dit que si j'abandonnais, c'était à moi-même que je faisais du mal. J'ai donc pris mon courage à deux mains et me suis mis au travail. J'ai commencé par les cours à domicile, j'ai dû beaucoup marcher dans cette ville. » (Entretien du 1^{er} octobre 2021)

Hormis Cheick qui était déjà installé à Korhogo depuis sa classe de seconde et Sanga qui était chez un tuteur, les autres étudiants se sont retrouvés en colocation ou location en première année d'université.

Ainsi ces étudiants en raison des conditions sociales familiales sont amenés à se prendre en mains, à s'adapter lors de leurs mobilités géographiques dans le cadre de leurs études et surtout à faire preuve d'inventivité pour contribuer au financement de leurs études. Chigata, 27 ans, étudiant en master 2 de biologie dit que ses parents ont arrêté de participer au financement de ses études universitaires lorsqu'il a obtenu sa licence.

« Pour mes parents, obtenir une licence était largement suffisant, je voulais moi, obtenir au moins un master. » (Entretien du 6 août 2021)

Ses parents lui ont fait comprendre qu'il n'était pas le seul à être scolarisé et qu'il devait trouver un travail et soutenir financièrement la scolarisation de ses petits frères. En faisant le choix de continuer en master, il prenait la décision d'autofinancer sa formation.

Retenons qu'une variété de réalités, de situations individuelles et familiales sont à l'origine du développement d'un esprit d'entreprendre chez ces jeunes, au sens entendu d'une prise d'initiatives et d'autonomie matérielle et décisionnelle.

2.1.2.1.2. Le parcours d'Yvan marqué par le fonctionnariat parental

Yvan, 24 ans est né à Botro, sous-préfecture de Bouaké d'un père infirmier et d'une mère institutrice. Pendant la crise politique de 2002, ses parents sont affectés à Aboisso (ville du sud-est de la Côte d'Ivoire) où il réalise ses classes de primaire, puis son collège à Koffikro (commune située à 53 km d'Aboisso). Suivant les parents dans leurs parcours de fonctionnaire, en classe de 3^{ième}, il rejoint le lycée Municipal d'Angré à Abidjan où il obtient son brevet d'études du premier cycle (BEPC). C'est au Groupe Scolaire Nanzé qu'il réalise par la suite, ses classes de secondes à la Terminale et obtient son BAC scientifique. Président du club environnement et santé de son lycée, Yvan commence à s'impliquer dans la vie associative du lycée. Le bac en poche, il quitte pour la première fois sa famille pour la ville de Korhogo où il a été orienté en licence en facultés de sciences économiques et gestion.

Cette forme de socialisation familiale est propre aux enfants de fonctionnaires comme expliqué par Agossou (2020, p. 13). Il s'agit de familles qui en raison de leurs statuts de salarié et leur situation géographique dans les villes accueillent des enfants qui viennent des villages ou des membres de la famille. Ainsi, leurs enfants quittent rarement la cellule familiale nucléaire avant l'obtention du bac.

À son arrivé à Korhogo, Yvan se dit très vite rattrapé par les réalités de la vie étudiante ivoirienne, un loyer à payer, les études à financer, la nourriture à pouvoir, sachant que ses sœurs sont aussi étudiantes. Commence alors une phase de réflexion sur son choix de filières, son insertion professionnelle et les moyens de soutenir sa famille. Même s'il n'avait jamais eu à travailler au cours de ses études secondaires, il avait pu observer la situation financière de ses parents. Il dit à ce propos : « Ce n'était pas toujours facile, le salaire n'était pas suffisant. Il fallait toujours attendre l'arrivée du salaire des parents pour avoir quelque chose. Je me suis demandé si c'était ce que je voulais pour moi. Attendre un salaire ? J'ai donc commencé à chercher d'autres moyens pour avoir des revenus au lieu d'attendre que les parents envoient de l'argent. » (Yvan, entretien du 1^{er} août 2020).

En plus de son travail d'infirmier, Yvan explique que son père est entrepreneur dans le domaine de la production de cacao et gère une microfinance au village avec des amis. La socialisation familiale entrepreneuriale, il pense l'avoir construite lors d'échanges avec ce dernier, même s'il n'avait jamais pensé à l'entrepreneuriat comme une voie d'insertion professionnelle. « Je vais à l'école, j'amasse le maximum de connaissances, des diplômes et par la suite, je passe des concours. (...) c'était un peu notre mentalité quand nous sommes arrivés en Licence 1. ».

Pour résumer :

Les discours des étudiants sur les conditions de réalisation de leurs études et l'environnement familial, rendent compte d'une socialisation familiale que nous qualifierons « d'autonomisante ». En effet, cette forme de socialisation dans laquelle l'éducation est donnée par la grande famille, voire la communauté et où le jeune est amené très tôt à se « débrouiller », à réaliser des activités, développe chez lui des compétences sociales favorables à la prise d'initiative. Certains travaux ont montré que dans des contextes variés, on observe des effets d'autonomisation. Denecheau (2016) à propos des enfants placés contextes en France et en Angleterre, met en évidence ces mêmes réalités. Ainsi, « un placement génère un changement de l'espace de socialisation (notamment de la gestion du temps, des espaces physiques, des relations) ; il confronte le jeune à de nouveaux adultes encadrants, des éducateurs professionnels, avec lesquels il n'a pas de lien de parenté. Le placement peut aussi impliquer un changement du lieu géographique d'habitation (un autre quartier, une autre commune) et d'environnement de vie (le passage d'une famille à un collectif, l'éloignement de son groupe de pairs). » (Denecheau, 2016, p. 2). Ces bouleversements dans les parcours de vies de ces jeunes placés, associés à d'autres éléments structurels (forme d'accompagnement reçus par les éducateurs, la politique de mise en indépendance à l'âge de la majorité, etc.) contribuent à les rendre autonomes plus tôt que ce qui est calibré par la « normalisation des âges de la vie » (Bessin, 1996).

Les étudiants désireux d'entreprendre sont issus de deux types de socialisation familiale. La première est la socialisation familiale autonomisante, liée aux conditions sociales et économiques des familles. Dans ce schéma, les enfants scolarisés tardivement constituent d'abord une main d'œuvre pour les parents (agriculteurs, commerçant). Une fois scolarisés, ils quittent la famille nucléaire pour rejoindre celle des tuteurs/la colocation, où en fonction des

conditions d'accueils, ils continuent à réaliser des activités pour financer leurs études. La seconde celle d'Yvan et de Mohamed est une socialisation qui se construit au sein de la famille nucléaire, mais qui se recompose en fonction des événements socioéconomiques, le cercle d'amis et l'engagement de ceux-ci dans diverses activités.

2.1.2.2. Des orientations subies

« D'après une étude menée par le club entrepreneuriat à Korhogo, sur un échantillon de 500 personnes interrogées, plus de 400 d'entre eux étaient en train de faire une formation qu'ils n'avaient pas choisie. Comme on le dit en Côte d'Ivoire, "situation oblige" (nouchi). » (Entretien avec Mohamed)

Cette remarque de Mohamed sur le processus d'orientation post-bac, a été confirmée par 8 autres étudiants interrogés. Ils témoignent d'orientations subies marquées par le non-respect de leurs vœux en termes de filières et d'établissement. La notion de vœu dans les pratiques d'orientations en Côte d'Ivoire doit être interrogée avec parcimonie suggère Aska (1996) dans son étude portant sur l'orientation en classe de troisième. En effet, ce dernier met en évidence la confrontation des vœux des élèves au problème d'infrastructures et de manque de places dans les structures d'accueil. « Dans ces conditions, le recours classique aux différences d'âge, au rôle des stéréotypes, aux vœux souvent fantaisistes, aux résultats non-conformes aux critères des filières demandées, pour justifier le non-respect des vœux relève souvent de l'alibi. » (Aska, 1996, p. 11). Aux regards du discours résigné des étudiants, ces modalités semblent connues de tous et s'appliquer à l'orientation post-bac. En veulent pour preuves ces verbatims de Serge et Pierre : « Les orientations se sont faites sur des critères que je ne maîtrisais pas, il a fallu faire avec. » (Serge, entretien du 29 juillet 2020) ;

« Toi-même, tu sais comment se font les orientations ici au pays hin, ils te mettent quelque part et tu suis hin, c'est ça ou rien. » (Pierre, entretien du 1^{er} octobre 2021)

Dans une conjoncture où il y a plus d'élèves que de places disponibles, c'est une chance d'être orienté dans une université publique.

Pour Aka, 36 ans, étudiant en master de biologie végétale (en reprise d'étude), ces orientations imposées participent à la discontinuité des parcours scolaires. Orienté après son baccalauréat dans un BTS en électronique, mais passionné par l'agriculture, il passe une année à effectuer des démarches administratives en vue d'une réorientation en sciences naturelles, qui finit par aboutir. Il s'agit d'un cas isolé de réorientation réussie, puisque les autres devront accepter les choix faits pour eux et s'adapter. Pierre, Sanga, et Victor rendent compte de premières années universitaires difficiles, sans grande visibilité en termes de débouchés à laquelle s'ajoute l'éloignement familial et la nécessité de travailler pour financer leurs études. Soutenus par les « devanciers », ils finissent par « aimer » leurs filières et se donner à fond pour réussir.

Au-delà de ces orientations imposées, pour Marc (29 ans, étudiant en master de droit), c'est l'accompagnement de l'orientation en lui-même qu'il faut interroger. Le manque d'information sur les filières et sur les débouchés participe à un manque de représentation d'avenir.

« Moi, il faut dire que je ne suis ni scientifique, ni littéraire. Je suis un peu polyvalent et c'est en fonction des moyennes que je me suis orienté. J'ai fait une Terminale D, mais je me suis rendu compte que j'avais de bonnes moyennes dans les matières littéraires. Au moment de m'orienter, j'ai vu qu'on me proposait les filières comme les lettres-modernes, la sociologie et le droit. Aussi, il faut dire que le droit est une filière, dont on connaît plus ou moins, les débouchés en Côte d'Ivoire. Je décide donc de mettre en premier le droit et les autres ensuite. C'est comme ça que j'ai été orienté à Korhogo contre toute attente. » (Marc)

On remarque à travers ces propos que Marc a fait des choix au mieux pour son avenir.

Examinons ces situations au regard d'autres parcours et contextes sociaux. Dans ses recherches sur les représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes de terminales (à partir du cas de la Corrèze en France), Jacques (2001) fait ressortir une variété de facteurs parmi lesquels les caractéristiques sociales, les expériences scolaires, l'environnement socioprofessionnel lié aux bassins d'emploi et à la représentativité des métiers y afférant, ou encore à l'offre de formation locale corrézienne jouent un rôle important dans les choix. La situation est différente pour ces étudiants ivoiriens, bien évidemment les facteurs géo-sociaux précités produisent des effets qui peuvent être étudiés, mais leurs projets d'avenir sont pour la plupart assujettis à des orientations imposées. Ainsi, les questions d'avenir se posent une fois orientés dans une filière universitaire ou professionnelle. Ils s'interrogent à divers moments de leur parcours post-baccalauréat sur ce qu'ils peuvent faire de la formation dans laquelle ils ont été orientés, sur les débouchés et les possibilités. Trois décennies plus tôt Lange et Martin (1995), et Proteau (1995) dans leurs analyses des stratégies éducatives en Afrique subsaharienne et plus particulièrement en Côte d'Ivoire, parlaient déjà du « goulot d'étranglement » que constituait le passage de la terminale aux études supérieures. Ainsi dans cet environnement où être orienté dans l'enseignement supérieur public constitue une chance, la question de la filière, apparaît sur le moment secondaire.

2.1.2.3. Les auto-formations et engagements associatifs : premiers pas vers l'entrepreneuriat ?

Un autre aspect qui ressort des entretiens est la présence dans leurs parcours d'autoformations qui, nous le verrons, sont beaucoup tournées vers le développement de compétences entrepreneuriales. Yvan, mentionne son intérêt pour le marketing de réseau au cours de sa première année d'université qui le conduit à se former en ligne.

« À la base, je voulais juste apprendre à vendre, puis un jour, je suis tombé sur une vidéo de présentation du marketing de produit. Je me suis renseigné et j'ai pu bénéficier d'une formation sur le sujet, en plus des informations que j'avais déjà pu acquérir en ligne. J'ai donc commencé à travailler avec ces structures. » (Yvan, entretien du 01 août 2020)

En ce qui concerne Cheick qui est déjà investi dans un projet entrepreneurial de vente de beurre de karité, la recherche et la réalisation de formation est plus spécifique. En 2017, il participe à une formation sur le processus de création d'une entreprise (intitulée : « de l'idée d'entreprise à la création formelle ») organisé par le CEPICI¹⁰⁵ (Centre de promotion des investissements en Côte d'Ivoire). Engagé dans la vie politique de son village et membre actif du conseil national des droits de l'homme de Côte d'Ivoire section Korhogo, Cheick et les jeunes du village, organisent régulièrement des activités en lien avec la prise d'initiative des jeunes.

C'est au sein de l'association des jeunes étudiants catholiques (AJEC) de Korhogo que Victor est sensibilisé à l'entrepreneuriat pour la première fois.

« C'était juste une sensibilisation à la question, pas trop approfondie. Le message était qu'un leader avait le devoir en quelque sorte de créer des activités. Participer à son développement personnel et créer de l'emploi pour les autres. J'ai aussi participé à une formation organisée par la mairie. C'est une

¹⁰⁵ Le CEPICI, « Centre de Promotion des Investissement en Côte d'Ivoire, créé par décret en 1993 par SEM Alassane OUATTARA, Président de la République de Côte d'Ivoire. Il a été restructuré en Septembre 2012 par un décret qui stipule qu'il est le Guichet Unique de l'investissement en Côte d'Ivoire. » (CEPICI, s. d.).

formation financée par la structure canadienne, celle qui devait financer nos projets, je pense. C'était une formation approfondie sur la rédaction de projet, avec des ateliers, des simulations et autres. J'ai aussi appris avec Aka le montage de projet. J'ai reçu aussi une formation sur la recherche de financement, je ne me souviens plus trop dans quel contexte. » (Victor, entretien du 28 septembre 2021)

Mohamed, William, Marc, décrivent les associations comme des espaces formatifs, des lieux de rencontre et de discussions. Il apparaît également dans les discours de Sanga et Pierre la recherche régulière d'informations sur l'entrepreneuriat. Ces recherches se font souvent via les réseaux sociaux où de plus en plus des jeunes entrepreneurs africains postent des vidéos et donnent des idées de projets. Pierre évoque les écrits de Ricardo Kaniama dont son ouvrage à succès « *La chèvre de ma mère* », quand Sanga dit suivre un entrepreneur du nom de Vincent Kouadio sur Facebook.

Toutes ces formations et autoformations manifestent un désir de reprise en main de leurs destins. Ils contrebalancent les orientations subies avec des formations de leurs choix, qui visent à construire un profil idéal, adapté et qui faciliterait leur entrée sur le marché de l'emploi.

2.1.2.4. Jobs étudiants et entrepreneuriat informel

Tous entrepreneurs ? Telle est la question que nous nous sommes posée à la lecture des prises d'initiatives des étudiants inscrits dans le processus de sensibilisation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat. S'il n'existe aucune étude formelle sur les définitions sociales du job étudiant en Côte d'Ivoire comme Pinto¹⁰⁶ (2014) a pu le faire pour la France, notons que les étudiants ivoiriens travaillent au minimum une fois au cours de leurs parcours universitaire. De quel type d'activité s'agit-il ?

« Est-ce que c'est une question qui se pose, ahi¹⁰⁷, on parle des CD (cours à domicile), gérant de cabines téléphoniques, promoteurs ou commerciaux pour les compagnies de téléphonie mobile et ici à Korhogo, les étudiants sont des conducteurs de taxi-moto. Ça, c'est la base quoi ! » ce verbatim recueilli auprès de Ginette (une collègue de fac à Abidjan), illustre bien ce qu'ont répondu plusieurs étudiants lors des échanges informels que nous avons eus lors de notre séjour de recherche en Côte d'Ivoire.

2.1.2.4.1. Les cours à domicile, le gagne-pain des étudiants

Le cours à domicile est la première activité réalisée par Sanga, Aka, Victor, Pierre, Marc, Yvan au cours de leur première année à l'université de Korhogo. Choisi pour son aspect pratique, ne nécessitant pas de très grands efforts (par rapport aux autres activités) et conciliable avec les études, les cours à domicile sont prisés par les étudiants. Ainsi, en début d'année, soit par un réseau d'interconnaissances, ou par une recherche de porte-à-porte, les étudiants vont à la recherche de cette précieuse source de revenu. De plus en plus, des agences « informelles », se chargent de chercher de « bons marchés » pour les personnes intéressées en échange d'un quota sur la rémunération mensuelle. Toutefois, l'une des difficultés à laquelle font face les jeunes est le non-paiement des salaires par les familles employeuses. Victor dit à ce propos « toi-même, tu sais oh, à l'intérieur ici, certaines familles ne voient pas trop l'importance des répétiteurs, ils nous proposent des prix insignifiants, et même pour nous payer, c'est

¹⁰⁶ Elle relate l'histoire des jobs étudiants en France en lien avec la démocratisation des universités et met en lien avec les nouvelles formes de valorisation de l'expérience professionnelle en phase avec la professionnalisation des universités.

¹⁰⁷ « Ahi », « Humm », « hin », etc., onomatopée utilisée couramment en « nouchi » en Côte d'Ivoire, ils peuvent exprimer plusieurs choses. Ici « Ahi » est utilisé pour marquer l'étonnement.

tout un problème, à cause de ça, moi-même, j'ai arrêté au bout d'un moment. » Effectivement, dans certains quartiers huppés des grandes villes, le job étudiant de « maître de maison » (maître, enseignant à la maison) comme on l'appelle couramment en Côte d'Ivoire est bien rémunéré¹⁰⁸. Faisons remarquer qu'en raison du chômage, les cours à domicile constituent la principale source de revenu de certains diplômés.

2.1.2.4.2. Les étudiants « cabinistes »

La gestion de cabines téléphoniques et/ou promoteurs pour les compagnies de téléphonie mobiles est la seconde activité réalisée par les étudiants interviewés, cumulée avec le job de « maître de maison ». Schilling et Dembele et (2019, p. 7) dans un travail réalisé sur les jeunes entrepreneurs de la téléphonie mobile en Côte d'Ivoire, indiquent que « le fait de vendre du crédit de communication est une activité très répandue au sein de la population, notamment chez les jeunes hommes diplômés ayant une vingtaine d'années. Selon les profils des gérants rencontrés, ils s'approprient cette activité de différentes manières, mais principalement comme une activité temporaire avant l'obtention d'un emploi stable. »

Réalisée dans des conditions souvent précaires (en bordure de routes), la gérance de cabine, à la lisière du formel et de l'informel est l'une des activités phare de l'étudiant, du diplômé ivoirien en recherche d'emploi ou tout simplement du jeune ivoirien qui sait se servir d'un téléphone et qui dispose d'un petit capital. L'activité consiste à revendre des unités en détail pour les compagnies téléphoniques telles que MTN, Moov, Orange. « Ces gérants de cabines se connectent au réseau de distribution virtuel par le biais de puces spécifiques qui leur permettent d'être identifiés et enregistrés chez l'opérateur téléphonique comme revendeur d'unités. L'opérateur fixe la répartition des bénéfices : pour une vente de 10 000 francs CFA de crédit de communication, 400 à 600 francs CFA reviennent au vendeur et lui sont versés sous forme de « crédit de communication » sur la puce identifiée » (Touré, 2010, paragr. 13).

Malgré le fait que ce dispositif permette un marketing efficace pour les compagnies et une petite source de revenu pour les jeunes, il s'est peu à peu amenuisé en raison de l'éducation de la population à une nouvelle forme de consommation. Il est dorénavant possible de recharger sa puce téléphonique via les réseaux de mobiles money. « Mobile Money, concrètement, est un portefeuille électronique qui permet à son titulaire via les technologies de la téléphonie mobile de transférer de l'argent et/ou du crédit de son compte utilisateur vers celui d'un autre compte qu'il soit abonné au service ou non. Depuis quelque temps, ce service permet aussi de payer certaines factures telles que l'abonnement à la télévision payante, la consommation d'eau et d'électricité ou encore les frais d'écologie dans certaines écoles ayant fait le choix de s'adapter au numérique et d'ouvrir un compte MoMo. » (Kengue Mayamou & Bidan, 2020, paragr. 1).

Ainsi, les mêmes jeunes, majoritairement les élèves et étudiants des universités de l'intérieur du pays (Bouaké, Man, Daloa, Korhogo) se sont reconvertis en promoteurs des réseaux de mobiles money.

« Comme job étudiant, je me suis lancé dans la promotion des mobiles money, et autres hin. Je faisais également les cours à domicile. » (Pierre). Sanga ajoute qu'il s'agissait de parcourir plusieurs villages de la région de Korhogo pour présenter les réseaux Moov, Orange ou MTN aux

¹⁰⁸ Nous en avons fait l'expérience en tant qu'étudiante à l'université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan. Pour un poste de répétitrice à domicile dans les disciplines de français et anglais nous avons un salaire mensuel de 50 mille Franc CFA (78 euros environ) à raison de deux interventions par semaine.

villageois, il fallait également vendre des téléphones et autres gadgets. « Ma chère, ils venaient nous ramasser dans les camions pour aller dans les villages et campement, il fallait marcher, aller loin, convaincre le plus de gens possible. C'est ainsi que je pouvais subvenir un petit peu à mes besoins. »

Lors de notre séjour de recherche en Côte d'Ivoire en juillet 2021, nous avons assisté à la prise d'assaut de ce marché florissant des mobiles money par la société américaine Wave qui propose un taux fixe de 1% pour les transferts nationaux et la gratuité des dépôts et retraits, alors que pendant des décennies, les géants de la téléphonie en Afrique (Orange, MTN et Moov) ont affiché un taux entre 3% et 10% pour ces mêmes services. Plusieurs élèves et étudiants rencontrés nous ont confié être des agents de terrains chez Wave. Si la société mise sur un marketing d'inclusion digital, c'est surtout sa relation clientèle et l'emploi de jeunes qui a fait sa force. Emplois saisonniers ou plus pérennes, comme Shilling et Dembélé (2019), nous pouvons dire qu'il s'agit pour ces jeunes de montrer qu'ils peuvent « se chercher », qu'ils sont capables de se prendre en charge en attendant un avenir meilleur. La gérance de la cabine téléphonique et les missions de promoteurs sont des lieux de développement de compétences sociales pour les jeunes. Ce sont des espaces de discussions autour de sujets variés (politique, sport, cultures et potins du quartier), d'affirmation de soi et de construction de réseaux sociaux.

2.1.2.4.3. Employés saisonniers et les activités informelles

Dans la suite des jobs étudiants rémunérés, Victor a été monteur de stand et agent d'entretien dans l'événementiel, Chigata a travaillé en tant qu'aide maçon sur des chantiers de construction et réalisé des travaux champêtres pour des particuliers. Il est question d'activités rémunérées quotidiennement. Victor a été introduit dans cette activité par un de ses amis dont les parents avaient une entreprise dans l'événementiel. Il y a appris sur le tas la décoration et quelques ficelles du métier, une expérience qu'il a trouvée enrichissante. En ce qui concerne les activités manuelles sur les chantiers de construction, elles ne sont pas très bien rémunérées malgré le gros investissement physique qu'elles demandent. « Souvent, après une dure journée de travail, on te donne 1500 ou 2000 hin. Des fois, on te dit de revenir le lendemain chercher ton argent. On va faire comment ça dépanne oh » (Chigata, entretien du 6 août 2021).

Les derniers jobs présentés par les étudiants relèvent de l'entrepreneuriat informel. Selon Simen (2018, p. 7) « l'entrepreneuriat informel désigne les revenus provenant d'activités qui se déroulent, en partie ou en totalité, en dehors du cadre réglementaire dans le pays, de la fiscalité, mais à l'intérieur d'un cadre institutionnel normatif basé sur la compréhension mutuelle implicite de la société et des communautés de ce qui est acceptable et tolérable. Il permet l'organisation des activités génératrices de revenus réguliers dans le temps ou ponctuels (ces activités étant soumises à de nombreux aléas impactant sur leur pérennité). » Comme nous l'avons évoqué dans l'encadré définitionnel sur le secteur informel¹⁰⁹, l'économie informelle, inscrite dans les pratiques socioéconomiques ivoiriennes constitue une lucarne pour les prises d'initiatives. Conducteur de moto-taxi, vendeur de garba, commerces (de chaussures, d'habits, de parfums, de jus, de beignets, etc.), coiffeur, coiffeuse, réparateurs de téléphones, etc sont des activités informelles réalisées par les étudiants pour financer leurs études. Kara, avant de pouvoir se lancer dans l'activité de chauffeur de taxi-moto a dû travailler

¹⁰⁹ Voir l'encadré définitionnel : le secteur informel en Afrique subsaharienne (cas de la Côte d'Ivoire) Pages 44 à 49.

pendant trois ans en tant que commerçant ambulant de produits cosmétiques. C'est avec les économies de cette activité qu'il achète une moto pour réaliser son activité.

Plusieurs jeunes se lancent également dans des commerces sous différentes formes. Nous pouvons énumérer les commerces au sein de l'université et ceux qui se font à l'extérieur. Victor en partenariat avec un ami a pendant une année tenu un commerce de garba dans un quartier de la ville de Korhogo. Le garba est un repas ivoirien, composé de l'attiéké (semoule de manioc), de poisson thon et de légumes (oignon, tomate et piment), prisé par la population. Cette activité, demandant une présence quotidienne, n'a pas pu évoluer car difficilement conciliable avec les études. Dans la même veine partenariale, William, possède un magasin de chaussures situé à Abidjan, qu'il gère à distance par des ventes en ligne sur Facebook.

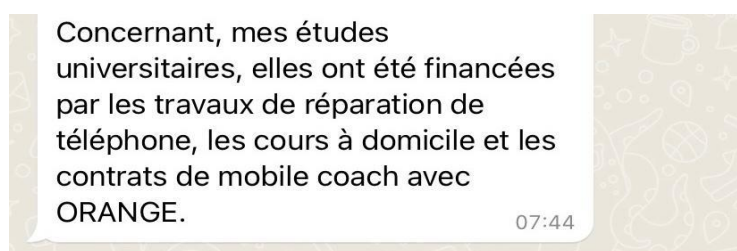


Figure 13 : Réponse d'Aka lors d'un échange via WhatsApp à propos des activités réalisées pour financer ses études universitaires.

À côté de ces activités réalisées hors de l'université, nous comptons des activités de commerces informels menés au sein de l'université que sont, les ventes de jus, de beignets, de parfums, d'habits, etc. ; généralement mené par des étudiantes. Des étudiantes stagiaires rencontrées au bureau du responsable emploi de la mairie de Korhogo lors de nos enquêtes rendent les témoignages suivants :

« Stagiaire 1 : je fais du commerce de parfum pour subvenir à mes besoins et financer mes études. Je prends des parfums pas très chers, que je commercialise auprès de mes amies et amis de classes. Les parfums un peu chers sont sur commande.

Stagiaire 2 : je faisais un commerce d'habits, que j'ai abandonné. Ce n'est pas quelque chose que j'adorais vraiment et ça ne marche pas toujours. Certains mêmes prennent à crédit, ça m'a découragé et j'ai laissé tomber. »

Pour résumer :

Dans la continuité des activités réalisées au cours de leurs études secondaires les étudiants interviewés rendent compte d'une proactivité et d'une grande autonomie par la prise d'initiatives dans l'optique de financer leurs études. Il s'agit pour eux d'activités temporaires, en attendant de terminer les études et de trouver un travail plus stable dans le domaine lié à leur formation. « La qualité provisoire de l'activité de cabiniste est donc aussi une façon de garder leur perspective de réussite ouverte et de réaffirmer leur attachement à une promotion par l'école » pouvaient dire Schilling et Dembelé (2019, paragr. 10) en référence aux travaux de Laurence Proteau et Vidal (2002). Cette vision est également présente dans le discours des étudiants, ce type d'activité ne saurait se substituer à un emploi salarié dans une entreprise ou au gouvernement.

Les étudiants interviewés sont arrivés sur le seuil du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire avec des ressources sociales, économiques,

psychologiques, etc. Les questions : qu'est-ce qui fait qu'ils entrent dans le projet ? Comment se sont constituées les velléités, les appétits dans cette phase préliminaire ? ont guidé cette partie de notre étude. Ainsi, il ressort des analyses que ces étudiants ont tous une socialisation entrepreneuriale, entendue comme une combinatoire entre des modèles identificatoires issus de leur socialisation primaire et des prises d'initiatives, une autonomisation matérielle et financière, éprouvée, lors de leur cursus scolaire ou étudiantin.

Leurs caractéristiques sociales, les modes de socialisation familiales, vont dans le sens de dispositions constituées à l'entrepreneuriat. Ce n'est pas un hasard si ces jeunes arrivent à cette porte d'entrée.

Ils ont des propriétés sociales qui font que tous ont été exposés à l'entrepreneuriat, soit parce que leurs situations familiales les ont obligés à faire des petits boulots pour financer leurs études, soit parce qu'ils ont été « confiés » à des familles ou qu'ils ont très tôt été en location/colocation développant ainsi une autonomie. Le parcours de Yvan, quoi qu'un peu différent, n'impacte en rien le devenir entrepreneur, d'autres ressources personnelles entrent en jeu. Il s'agit là de facteurs individuels qui constituent des propriétés sociales. Nous avons également identifié des facteurs structurels liés aux orientations subies émanant du contexte général ivoirien. En effet, même si les acteurs (ceux qui orientent) tiennent compte des résultats des étudiants, le critère du nombre de places disponibles dans les formations prévaut sur les choix, réduisant les projets d'avenir à s'exprimer et à se cristalliser après le baccalauréat. Il y a quand même une reprise en main du parcours à travers les autoformations. Ces dernières ont une volonté de compenser l'imposition de l'orientation. Ces étudiants montrent qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques, qu'ils ne subissent pas tout, ils cherchent des formations, saisissent des opportunités, ce sont les premiers pas vers l'entrepreneuriat.

2.2. Regard sur la variabilité des processus transitionnels vers l'entrepreneuriat

2.2.1. Les portraits au long cours d'étudiants

Dans cette partie nous dressons 5 portraits de jeunes participants au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. L'objectif est de faire ressortir les spécificités et variabilités des processus transitionnels. Qu'est-ce que ces processus disent de la manière dont ils ont investi le projet ? Du rôle de l'environnement social sur les transitions identitaires de ces jeunes ? Comment et avec quelle amplitude le projet participe-t-il à la transition identitaire des étudiants vers l'entrepreneuriat ?

La rédaction des portraits intègre des aspects du parcours personnel des étudiants (ou de l'étudiant) en question, avec des verbatims, des analyses référées à des éléments théoriques, des particularités de l'environnement socioculturel ivoirien. Nous alternons des portraits individuels avec des portraits collectifs de deux à quatre étudiants en fonction des points d'analyse que nous voulons mettre en exergue. Nous faisons recours à nos observations de terrain et aux entretiens secondaires réalisés avec d'autres étudiants et diplômés ivoiriens.

Le choix des 5 portraits a suivi plusieurs étapes. L'analyse et le traitement des données s'est construit progressivement, de ce fait, les grilles d'entretiens ont évolué tout en gardant les questions de base autour des parcours scolaires, de la socialisation familiale, du vécu du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat, des effets sur leurs parcours académiques et professionnels. La réalisation de pré-portraits a mis en évidence des similitudes et des

spécificités dans certains parcours. Ainsi, les cinq portraits couvrent le panel des parcours dégagés et mettent l'accent sur différents aspects du processus transitionnel dans l'optique de dégager des typologies (Demazière, 2013).

Un autre critère dont nous avons tenu compte est la représentation d'au minimum deux étudiants par groupe, il est question des cinq groupes constitués lors de l'organisation du concours entrepreneurial. Quelques exceptions ont été faites en raison de la consistance de certains entretiens et des personnes que nous avons pu interroger. Nous prenons en compte quatre groupes sur les cinq. Nous ne retenons pas le groupe 5 car, nous avons réalisé un seul entretien avec un seul membre de ce groupe. En revanche nous avons retenu le groupe 4 dans lequel nous avons eu plusieurs entretiens avec un membre, l'entretien avec le deuxième membre de ce groupe n'était pas très fourni. Nous avons préféré par moment analyser ensemble les profils de membres d'un même groupe car cela était plus logique.

Le schéma ci-dessous un schéma qui détaille la constitution des étudiants dans chaque portrait.

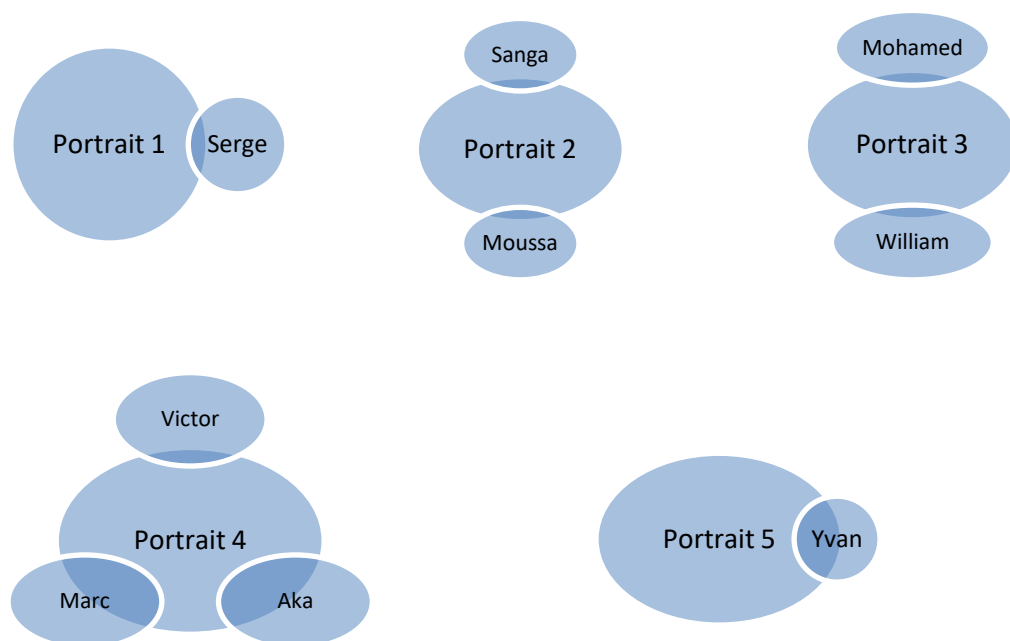


Figure 14 : schéma à propos de la configuration des portraits

2.2.1.1. Serge : « je ne veux pas être fonctionnaire et pauvre. »

Serge est le référent d'un des groupes de jeunes qui ont participé au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Il a, au cours de sa socialisation familiale autonomisante¹¹⁰ été exposé à l'activité commerciale sous diverses formes à savoir par des initiatives personnelles ou pour soutenir les activités familiales. Au primaire et pendant ses premières années du secondaire, Serge commercialise des « bonbons et gâteaux à l'école

¹¹⁰ Qui l'a conduit à réaliser ses études primaires et une partie du secondaire entre la ville et le village, puis à vivre chez son oncle jusqu'en classe de terminale.

auprès de ses camarades. » Pendant les années de lycée, il continue l'activité commerciale, cette fois sous la responsabilité de sa tante qui possédait un plus grand commerce de jus et de beignets. Aussi pendant les vacances scolaires, Serge est amené à gérer la poissonnerie « d'une grande sœur », ou à superviser les travaux de construction d'un établissement scolaire privé (celui de son oncle et ses amis).

La commercialisation d'articles consommables ou non par les élèves et étudiants dans les écoles et universités ivoiriennes est une pratique courante. En témoignent les données secondaires de la recherche dans les verbatims de notre amie de fac Ginette « on a vendu les gâteaux, les jus, dans les amphis, les cités universitaires¹¹¹ » et ceux des deux stagiaires rencontrées au cours de nos entretiens à la mairie de Korhogo¹¹². Quoi qu'interdites formellement dans les textes encadrant le fonctionnement des écoles et universités, ces pratiques commerciales informelles sont entrées dans les mœurs en Côte d'Ivoire ; et constituent l'un des moyens de développement de compétences entrepreneuriales chez les jeunes à côté des projets de coopératives scolaires (Coulibaly, 2022).

En grandissant, devenir enseignant était la forme identitaire désirée¹¹³ de Serge, avec pour modèle son oncle et tuteur, enseignant au lycée. Toutefois, ce projet est requestionné en raison de contraintes économiques. En effet, il s'était rendu compte du caractère insuffisant du travail salarié dans le contexte ivoirien où pèsent souvent sur le « fonctionnaire de la famille » beaucoup de charges. Ce dernier, pour s'en sortir doit avoir d'autres sources de revenus ; c'est ce qu'a fait son oncle en s'associant à des amis pour construire un établissement scolaire privé. Nallet (2015) dans une étude sur les classes moyennes africaines mentionne la multiplication des activités comme l'une de leurs particularités stratégiques. « En plus d'une activité formelle qui apporte un statut et des avantages sociaux, les classes moyennes ont des "business" plus informels qui permettent de compléter les revenus et d'en diversifier les sources. » (2015, p. 3). En effet, ces revenus supplémentaires permettent de scolariser les enfants et de continuer à contribuer aux besoins de la famille élargie et aux solidarités traditionnelles.

Pour revenir à Serge, sa représentation d'avenir avait été transformée et comme il le dit : « Je ne voulais pas être que fonctionnaire, je ne voulais pas être fonctionnaire et pauvre. » Dès lors, il commence à nourrir le désir d'entreprendre, à chercher des idées de projets qu'il consigne dans un carnet. Serge s'informe et se met à la lecture de livres de développement personnel et d'entrepreneuriat.

Nous constatons qu'il y a une sorte de convergence entre les dispositions, produit de sa socialisation primaire personnelle et familiale à celui du contexte général ivoirien. Il a très tôt été exposé à l'activité commerciale, puis a voulu être enseignant. De ce fait, les dispositions à l'activité commerciale n'étaient plus primordiales. Toutefois, il finit par se rendre compte qu'être uniquement enseignant ou fonctionnaire, ne suffisait pas ; alors ses dispositions entrepreneuriales se réactualisent, « se décongèlent » comme le suggère Denave (2015) cité par Jacques (2020, p. 105). Ainsi, face à des conditions favorables (qu'elles soient positives ou pas), les dispositions latentes s'activent.

¹¹¹ Voir page 105.

¹¹² Voir page 166.

¹¹³ Une forme identitaire désirée est « une configuration sociale, professionnelle, matérielle qui combine des attributs que l'individu souhaite acquérir. » (Jacques, 2020, p. 198).

Chez Serge, la lecture de *Père riche, père pauvre* de Robert Kiyosaki et la rencontre du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat sont des catalyseurs.

« Toutes ces expériences ont suscité en moi le désir d'entreprendre, et j'avais plus d'assurance. C'est ainsi que pour avoir une plus grande ouverture d'esprit et comprendre le fonctionnement de la vie, je me suis mis à lire. Je suis tombé par hasard sur le livre *Père Riche, Père Pauvre* de Robert Kiyosaki, qui m'a marqué. Lorsque j'ai fini de le lire, j'ai eu envie de travailler et de monter mes projets. C'est un livre qui m'a boosté. J'ai commencé à écrire dans des carnets des idées de projet. Je voulais entreprendre, mais je ne savais pas dans quel domaine et comment m'y prendre. » (Entretien du 29 juillet 2020)

Il était déjà persuadé de la nécessité d'entreprendre, mais il fallait que les conditions de possibilité soient réunies, trouver un support, un opérateur de conversion (Soulet, 2009) pour transformer ces dispositions en réalité. Et cet opérateur de conversion, c'est tout simplement le projet de la DEF.

Serge a tous les ingrédients préliminaires qui font qu'après avoir franchi la sélection il arrive sur le seuil liminaire. C'est le *Moving in* ou l'entrée, décrit par Schlossberg (2005) qui identifie également trois phases transitionnelles « l'entrée (*moving in*) le parcours (*moving through*) et la sortie (*moving out*) » (Citée par Jacques, 2020, p. 24).

Commence alors pour lui la traversée, qui consiste dans un premier temps à participer à la journée d'information et de formation. Le parcours est marqué par des épreuves auxquelles fait face le transitionnaire en mobilisant les ressources transitionnelles sociales, psychologiques, émotionnelles, et même économiques. Il s'agit pour Serge de faire appel à son réseau social et ses connaissances entrepreneuriales pour convaincre d'autres étudiants de collaborer dans ce projet. Au prime abord, si la perspective de devenir son propre chef enchantait les étudiants, ils étaient hésitants à l'idée d'entreprendre en groupe et de plus, la commande de rédiger un projet, pour ensuite participer à un concours entrepreneurial était connectés pour beaucoup à l'obtention d'un financement. De ce fait, expliquer le bien-fondé d'une participation au projet dont les enjeux étaient plus formatifs que financiers constitue pour Serge un premier apprentissage. Il s'appuie sur ses lectures, sur les idées de projets déjà consignées dans son carnet, il contacte des amis susceptibles d'adhérer à cette opportunité d'accompagnement et réussit à constituer un groupe.

« Quand je parlais aux gens de mes projets, ces derniers disaient que je rêvais. Quand j'ai commencé à approcher les personnes pour qu'on travaille ensemble, la question qui revenait le plus était "à combien s'élève le prix des gagnants ?" J'ai réussi à constituer un groupe de 5 personnes avec lesquelles nous avons commencé à travailler. » (Entretien du 29 juillet 2020)

À cette étape, il est nécessaire de faire ressortir que l'engagement de Serge dans le processus est un facteur d'autorégulation et de persévérance (Gabay-Mariani, 2022). Ainsi, le statut de référent du groupe, qui ne lui a pas été imposé, mais qu'il a accepté¹¹⁴ lorsque ses coéquipiers l'ont désigné, participe à la construction d'un engagement affectif (lien émotionnel) et normatif (sentiment d'obligation). Il est question d'une responsabilisation qui tire ses origines de son désir d'entreprendre longtemps nourri, auquel s'ajoutent les circonstances de constitution de ce groupe. En outre, les entretiens font ressortir chez Serge deux formes d'engagements en formation proposés par Kaddouri (2011, paragr. 23) : le rapport d'engagement et le rapport de

¹¹⁴ Les autres membres de son groupe lors des entretiens que nous avons eus, nous ont confié avoir désigné Serge comme référent de groupe, car il les avait réunis et qu'il était le plus investi dans le travail.

contingence¹¹⁵. Il perçoit le projet de sensibilisation et d'accompagnement comme une opportunité d'apprendre, de se construire un réseau et si possible de lancer une activité ; un premier pas vers son projet de devenir entrepreneur.

C'est pourquoi, il tient bon même lorsqu'il « y a eu beaucoup de désistements », et quand « c'était difficile de mobiliser les membres de (son) groupe pour la rédaction. Certains évoquaient des priorités liées aux études, à leurs activités et autres. (...) j'ai dû travailler seul par moment. » (Entretien du 29 juillet 2020)

À ce propos, Schlossberg (2005, paragr. 3-8) évoque trois principes essentiels, que sont : la modification des rôles et des relations, le temps et le système des 4S¹¹⁶. Le temps en tant que porteur d'incertitude mais aussi de transformation positive ou négative, est vécu différemment en fonction des personnes et des ressources qu'ils détiennent. Le temps est d'autant plus incertain dans ce projet que le concours est reporté à plusieurs reprises et que deux membres du groupe de Serge, ayant validé leurs licences ont arrêté les études et sont partis à Abidjan à la recherche d'un emploi, contraints d'abandonner le groupe.

Par ailleurs, ce temps long est un facteur de développement de nouvelles relations avec celui que Mead (1963) appelle « l'autrui significatif¹¹⁷ » et qui agit comme un soutien selon Schlossberg (2005, paragr. 8). Serge apprend beaucoup auprès de Clanan lorsqu'il s'engage en tant que bénévole auprès du cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire. Notons que ce nouveau rôle de bénévole constitue un changement de statut marqueur d'une modification de son identité pour soi et pour autrui.

Par tous ces éléments, il est évident que Serge a expérimenté une modification de son quotidien, de ses routines, de son activité qui comme nous le verrons, déclencheront une modification de son identité narrative, statutaire et réflexive. Les transformations sont perceptibles dans son discours lors de nos premiers échanges en 2020. Malgré les difficultés au cours de l'expérience et la déception de ne pas avoir pu déposer le projet auprès de la mairie de Korhogo pour concourir à l'appel à projet¹¹⁸, Serge va néanmoins continuer sa quête de compétences. Il devient membre de l'association Diversité en Espaces Francophones à Korhogo.

Après le concours, alors que son groupe s'étiole, Serge rejoint un autre groupe de jeunes entrepreneurs auprès desquels il remobilise les compétences acquises dans le cadre du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire. Nous observons une répétition du

¹¹⁵ Le rapport d'engagement est relatif à l'identification de la formation comme moyen et/ou faisant partie de la construction de soi, en accord avec le projet de vie. Au niveau du rapport par contingence, « la formation, au-delà des apprentissages qu'elle permet, devient un espace de tissage de relations socioprofessionnelles et un lieu d'échafaudage de stratégies d'insertion professionnelle. ».

¹¹⁶ Le principe 1 : les transitions modifient les rôles, les relations, les habitudes et les façons de penser. Le principe 3 : Le système des 4S pour faire face aux transitions (la situation, le self, les soutiens et les stratégies).

¹¹⁷ Voir en ce sens Jacques (2020, p. 154) : « En 1934, George Herbert Mead a décrit l'influence socialisatrice des membres de la communauté à laquelle appartient un enfant, qu'il dénomme des « *autrui significatifs* ». Ces proches jouent des rôles, à savoir un ensemble de gestes et de conduites qui fonctionnent symboliquement comme formant un « personnage » socialement reconnu (un modèle ou *pattern*) ».

¹¹⁸ Le projet de groupe, pour rentrer dans les canevas du programme porté par la mairie de Korhogo, nécessitait beaucoup de travail de rédaction et l'entame du processus de création d'une association auprès de la préfecture. Serge prend la décision de ne pas s'y lancer tout seul.

schéma transitionnel décrit précédemment autour de l'engagement entrepreneurial et de la transformation des rôles et des habitudes.

« Étant seul, je me suis joint à un autre groupe de projet, pas avec mon projet, mais pour travailler sur un projet qu'ils étaient en train de construire. Ce projet avait déjà eu quelques avancées et je m'y suis investi en tant que membre. Ils ont déjà du matériel et des parcelles de terrain qui leur permettent de produire des produits vivriers. Je suis toujours dans une dynamique d'apprentissage et d'acquisition de nouvelles compétences. Dans cette association, je suis devenu le secrétaire adjoint, et nous avons rédigé en groupe les textes de l'association et avons eu l'autorisation de la préfecture de travailler en tant qu'association. J'ai donc appris avec eux à rédiger des textes de statut et le cheminement de la constitution d'une association. Nous allons commencer la production de nos produits agricoles dans les mois à venir. » (Entretien du 29 juillet 2020)

On peut suggérer qu'il y a une acquisition de nouvelles normes ; celles du travail coopératif, collaboratif et collectif. Les pédagogies coopératives privilégient les interactions comme moyen d'apprentissage (Connac, 2021, p. 21). Ainsi, les moments d'entraides, d'échanges avec les membres de son groupe, ceux des autres groupes, avec Clanan et plus tard Yélé, la responsable des mentors et représentante de l'association en Côte d'Ivoire, constituent des situations formatives, que Serge intègre à ses pratiques. C'est la force de l'expérience constituée à partir des épreuves et rééquilibrée au regard des nouvelles connaissances. Il se joint à un groupe avec plus de recul et une grande lucidité sur ses apports et gains.

Deux années après le passage par le projet, en 2021, Serge fait preuve d'une « argumentation de soi » (Jacques, 2020, p. 177) marquée par une réflexivité sur son parcours, mais également sur la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat de jeunes en Côte d'Ivoire.

« Si c'était à reprendre, j'aurais cherché des personnes motivées et disponibles. Aussi, l'échec de ce projet m'a ouvert les yeux sur les prédispositions à avoir lorsqu'on souhaite se lancer en entrepreneuriat. Le groupe est un plus lorsqu'on a les mêmes objectifs. » (Entretien du 20 octobre 2021)

Il a finalement développé des compétences entrepreneuriales et psychosociales qu'il mobilise dans divers contextes, notamment dans le cadre professionnel.

« J'ai beaucoup appris, sur la rédaction de projet. J'ai intégré l'association, rencontré de nouvelles personnes, j'ai eu des contacts. Le fait de prendre la parole, d'aller à la rencontre des personnes, cela a été un grand apport. » (Entretien du 20 octobre 2021)

Serge observe un grand changement au niveau de la constitution de ressources personnelles. Auparavant, il avait du mal à aller à la rencontre de nouvelles personnes, à parler en public alors qu'il fait maintenant preuve d'une confiance en soi.

« Avant, j'avais cette peur, je ne sais pas pourquoi, des autorités, je n'arrivais pas à parler devant eux, je me demandais même comment les approcher ou parler en public en général. Mais on a approché les Jean-Yves, Clanan et les autres personnes qui sont venus, des personnes tellement simples, qui nous ont donné la parole, écouté. Aujourd'hui ça va quoi, je peux parler avec les gens, même s'il y a encore des choses à apprendre, mais je vois que j'ai évolué. La préparation de nos pitches lors du concours, ça a été d'une grande aide. » (Entretien du 20 octobre 2021)

Serge mobilise ces compétences dans la sphère professionnelle, dans le cadre de son stage de master 2 en Biologie qui a évolué vers un contrat à durée déterminée de conseiller agricole à la Compagnie Ivoirienne de Développement des Textiles. Il y a fait preuve d'une facilité d'adaptation, de communication, d'une capacité à travailler en groupe et à prendre des initiatives.

Finalement, même s'il n'est pas encore entrepreneur (le statut de salarié-entrepreneur demeure sa « forme identitaire désirée »), il est en situation d'expertise et a acquis les outils de l'entrepreneuriat. La réalité pour lui est que « dans (sa) famille, lorsqu'on veut parler d'entrepreneuriat, c'est à lui qu'on se réfère. » (Entretien du 20 octobre 2021).

Ce sont là les qualités génériques (la créativité, l'esprit d'initiative, le travail en équipe, la confiance en soi, etc.) que développent la sensibilisation et l'éducation à l'entrepreneuriat, chère à Champy-Remoussenard (2012, paragr. 41).

2.2.1.2. Sanga : Trouver un travail salarié en priorité et entreprendre en plus

À la rentrée 2002, Sanga est inscrit en classe de CP1¹¹⁹ dans son village¹²⁰ situé dans la zone de Katiola (ville du centre de la Côte d'Ivoire). Malheureusement, quelques semaines plus tard, le 18 septembre 2002, le pays connaît une guerre civile qui impacte grandement les villes du centre et du nord du pays, et occasionne la fermeture des écoles. Il attendra deux années, à la rentrée 2004-2005 pour reprendre le chemin de l'école. De parents agriculteurs « traditionnels », comme il le dit, pour signifier qu'il ne s'agit pas d'une agriculture de grande ampleur et moderne, il a grandi dans une famille polygame de huit enfants (il ne précise pas si les 8 enfants sont ceux de sa mère¹²¹).

Sanga rejoint ensuite la ville de Katiola pour ses études secondaires où il loue avec ses frères une chambre et se « débrouille » avec les moyens mis à disposition par leur père. Pendant les vacances et congés scolaires, ils retournent au village aider les parents dans les champs d'anacardières et de vivriers. En Classe de terminale, il commence une activité de vente de poisson frais au village avec sa mère. L'activité ne prospère pas et il se rend à Korhogo à contrecœur pour les études universitaires en Biologie. En effet, il souhaitait aller en faculté de médecine à Bouaké.

« Avec le temps, j'ai commencé à aimer la filière et au fur et à mesure, les choses se sont décantées. Les premières années ont été un peu difficiles comme je l'ai dit, mais j'y suis arrivé. » (Entretien du 17 août 2021)

Accueilli par un tuteur, Sanga réalise plusieurs activités pour subvenir à ses besoins. Il s'agit entre autres des cours à domicile et la promotion des réseaux mobiles.

¹¹⁹ En Côte d'Ivoire les Cours Préparatoires (CP) se font en deux ans (CP1 et CP2), suivi des cours élémentaires en deux années (CE1 et CE2), les Cours Moyens en deux années également en deux ans (CM1 et CM2).

¹²⁰ « Le village natal » comme on le dit en Côte d'Ivoire occupe une place importante dans la culture. Les individus s'identifient par rapport à leur village et il est commun de poser la question « de quel village es-tu ? » Deluz et al (1992) dans une étude longitudinale de deux villages Gouro en Côte d'Ivoire analyse comment la « médiation entre les ancêtres et la société globale urbaine hétérogène semble s'imposer dans l'imaginaire gouro comme un ciment indispensable, social mais aussi idéologique. » (1992, paragr. 27).

¹²¹ Chigata qui est aussi issu d'une famille polygame de 12 enfants, précise qu'il est le deuxième enfant de sa mère et le cinquième de son père. Ces éléments sont importants parce que Chigata nous a expliqué que dans certaines familles de son village, pendant longtemps, les premiers enfants n'étaient pas scolarisés, ils avaient la responsabilité des plus jeunes et devaient aider les parents dans les champs.

C'est en année de licence 3¹²², en 2018, qu'il entend parler du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire par le biais de son ami Serge. Il intègre le groupe, mais n'a pas vraiment le temps de se consacrer à la rédaction du projet.

« J'ai participé à 2 ou 3 formations, si j'ai bonne mémoire. Mais, pour des questions de disponibilités, je n'ai pas participé à beaucoup de formation. » (Entretien du 17 août 2021)

Pour la validation de sa licence en biologie, il se rend à Bouaké pour réaliser un stage qu'il achève en décembre 2018. Dans cette période, il ne participe plus à la rédaction du projet de groupe resté à la charge de Serge.

« Après le stage de fin de licence dans une structure à Bouaké, je décide d'y mener une activité. J'ai acheté des habits, que j'ai confiés à mon petit frère à Bouaké. L'activité n'a pas prospéré, mon petit frère, qui m'aidait, a été découragé par son échec au baccalauréat. » (Entretien du 17 août 2021)

La licence en poche, Sanga décide d'arrêter les études et de chercher un travail. Il décide donc de suivre Moussa (32 ans, Licence en économie et gestion agropastorale), membre également du groupe de Serge à Abidjan pour aller « se chercher un peu ». En effet, Moussa, qui avait été scolarisé tardivement et avait eu un cursus émaillé de quelques arrêts avait lui aussi décidé de chercher un travail avec son diplôme de licence. Notons qu'il a eu également une socialisation familiale autonomisante :

« J'ai commencé à entreprendre depuis la classe de 5^{ème} avec un montant de 30 mille. Toutes les vacances de la 5^{ème} à la Terminale, je gérais une cabine téléphonique. Je voulais être autonome financièrement, avec l'argent que j'obtenais, j'arrivais à subvenir à certains de mes besoins. » (Entretien téléphonique avec Moussa le 29 septembre 2021)

Son père conducteur routier (polygame) et sa mère (ménagère) vivaient à Abidjan dans le quartier populaire d'Abobo¹²³.

Sanga explique les conditions de vie une fois arrivé à Abidjan « moi et un ami (Moussa) avons décidé de partir à Abidjan pour nous chercher un peu. Son grand frère nous a confié sa cabine qu'on gérait. Grâce à cela, on arrivait à manger, se loger et se vêtir. On continuait de postuler dans les entreprises. » (Entretien du 17 août 2021).

Dans cette recherche d'emploi, Sanga rejoint l'exploitation agricole d'un ami à lui, installé à Yamoussoukro, où il travaille pendant 3 mois en 2019. De retour à Abidjan, il participe à une formation agricole professionnalisante organisée par l'Agence Emploi Jeune en présentiel pendant 2 mois puis en distanciel en raison de la Covid-19. « Entre temps, j'ai été appelé par l'ANADER (Agence Nationale d'Appui au Développement Rural) Sakassou et suis venu. J'ai été recruté en tant que technicien spécialisé des cultures pérennes. » (Entretien du 17 août 2021).

Moussa obtient également un contrat à durée déterminée à l'agence nationale d'appui au développement rural de Bouaflé (ville située nord-ouest).

Comme Serge, Sanga et Moussa ne sont pas arrivés sur le seuil du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire au hasard. Ils ont, dans leur socialisation familiale été

¹²² Au cours de l'entretien il dit que c'est en deuxième année en 2018 qu'il entend parler du projet mais c'est une erreur de sa part, puisqu'il dit avoir obtenu sa licence fin 2018.

¹²³ Abobo est l'une des 13 communes du district autonome d'Abidjan. « Yopougon est le plus étendu, Abobo le plus dense et le plus populaire. Le recensement de 2014 accredit la commune d'Abobo de quelque 1 030 658 habitants, soit 23,4 % de la population de la mégapole. (...) Aujourd'hui encore, dans l'opinion publique, le quartier est le dernier de la classe, juste devant les bidonvilles de Gonzagueville ou d'ailleurs, une zone prioritaire en somme. » (Konaté, 2017, paragr. 4).

exposés à des activités commerciales, réalisé des travaux champêtres pour soutenir le financement de leurs études et ont, sous diverses formes pris des initiatives génératrices de revenus.

Cependant, Sanga et Moussa n'investissent pas la proposition de l'association de la même manière que Serge ; leur intérêt pour le projet est confronté à la décision d'arrêt des études et au départ de la ville de Korhogo pour Abidjan. De ce fait, même s'ils bénéficient de quelques formations proposées par Clanan, ils n'assimilent pas de nouvelles normes. On peut dire de manière objective que leur participation au projet de la Diversité en Espaces Francophone n'a pas produit de transition identitaire entrepreneuriale chez eux.

Ils ne mobilisent pas dans leurs discours, les termes du domaine entrepreneurial « formel », mais mentionnent un effet « formateur », « inspirant » pour l'entrepreneuriat, dû au court laps de temps passé dans le projet. Ils citent aussi les expériences acquises auprès d'autres personnes, au cours de leurs formations universitaires ou grâce à leurs propres recherches sur internet. « C'est lors des cours où on aborde la rédaction et gestion de projet que je commence à penser à l'entrepreneuriat. La plupart des enseignants nous disaient que la formation qu'on faisait ce n'était pas pour aller se faire employer, mais pour être des créateurs d'emploi. » (Moussa).

Bédouwé et Robert (2021) expriment cette difficulté d'évaluation de dispositifs d'accompagnement à l'entrepreneuriat, qui ne peuvent pas être assujettis à des effets visibles après la formation. En effet, le devenir entrepreneur est le résultat d'une socialisation (parfois lente), d'événements qui peuvent se produire avant ou après la participation à la formation. De plus, il ne faut pas oublier que l'éducation à l'entrepreneuriat a principalement une vocation de sensibilisation et d'information (Pepin, 2015) plus qu'une visée transformatrice de création d'entreprise.

L'obtention d'un travail salarié stable représentait la forme identitaire désirée par Sanga et Moussa après leurs licences. Une fois ce statut de salarié obtenu, au moment où nous les interrogeons en 2021, ils sont toujours favorables à l'entrepreneuriat.

Moussa dit que, « pour le moment, je manque de financement, sinon je souhaite entreprendre. J'ai en projet de faire des champs de manioc. Pour ce qui est des formations en entrepreneuriat, je n'ai pas bénéficié de formations spécifiques. Il faut dire que je lis souvent sur internet en plus des quelques notions abordées lors de notre formation en gestion agropastorale. » (Entretien du 17 août 2021).

Sanga est plus dans la pratique même s'il exprime des difficultés dans la gestion de ses projets entrepreneuriaux. « Actuellement, nous sommes en train de faire un champ de maïs avec un ami. Beaucoup de tentatives entrepreneuriales dans le domaine agricole, mais j'ai essayé de me diversifier. Je suis en train de penser à ouvrir un point Orange money. » (Entretien du 17 août 2021).

Ces portraits font ressortir que, même si ces jeunes n'ont pas une transition identitaire visible, le projet a néanmoins réussi sa dimension informative. Ils savent qu'il est possible de se faire accompagner et sont capables d'identifier les personnes ressources.

« Depuis que je suis arrivé à l'ANADER, je me rends compte que le salaire ne peut pas permettre un épanouissement financier (dès) Il faut entreprendre. En plus, il faut pouvoir aider les parents. » pouvait dire Sanga (Entretien du 17 août 2021). L'entrepreneuriat constitue pour lui une source de revenu secondaire, un peu comme la stratégie des fonctionnaires de la classe moyenne évoqué par Nallet (2015) qui consiste à avoir une activité entrepreneuriale en plus du statut que donne la fonction publique.

2.2.1.3. William et Mohamed : les membres du club entrepreneuriat

William, 25 ans, étudiant en master 1 d'agroéconomie est membre du groupe de projet de Mohamed, le jeune meneur dont nous avons présenté quelques aspects du parcours plus haut.

Devenir entrepreneur a toujours été sa forme identitaire désirée, il voulait « avoir une autonomie financière et surtout être son propre chef (...) je voulais être créateur d'emploi. » (Entretien du 2 novembre 2021).

Issu d'une famille de 6 enfants (3 filles et 3 garçons), d'un père entrepreneur dans le domaine de la chaudronnerie et d'une mère commerçante, il appréciait la flexibilité de l'emploi du temps de ces derniers. Aussi, dans sa famille paternelle, ils sont tous entrepreneurs (à quelques exceptions près) ses oncles. William « nourrissait secrètement ce rêve (...) parce que, les parents, ils nous mettent à l'école et veulent nous voir travailler pour l'État, avoir une stabilité. » (Entretien du 2 novembre 2021).

« Je commence la maternelle chez ma grand-mère qui est enseignante à Zuenoula. J'ai repris la classe de CP1, je viens par la suite rejoindre mon père à Abidjan où je continue les études jusqu'en classe de CM1. Je vais ensuite à Soubré pour les vacances chez mon oncle, qui souhaite que je continue mes études chez lui, car il m'apprécie, j'étais parmi les premiers de ma classe. En 6^{ème}, je suis orienté au Lycée Zadi Zaourou (à Soubré). En classe de 4^{ème}, je commence à m'investir au niveau du club de français, nous participons à quelques concours. J'obtiens le BEPC en 2014 et je retourne en famille à Abidjan. Je commence une seconde C et en Terminale D, je suis président de promo, les choses se passent bien. J'obtiens le BAC en 2017. » (Entretien du 2 novembre 2021)

Il effectue son cursus primaire et secondaire entre plusieurs mobilités familiales dues à des choix des parents et s'engage très tôt dans des clubs scolaires comme Mohamed.

Après son BAC, il tente le concours d'entrée à l'INP-HB (Institut national polytechnique Félix Houphouët-Boigny) de Yamoussoukro, dont il avait entendu parler lors d'une journée « carrière » dans son lycée en classe de seconde. William a toujours voulu faire une formation en lien avec l'agriculture ou en tout cas « quelque chose de pratique ». Ayant échoué au concours d'entrée à l'INP-HB, il s'inscrit dans une grande école en informatique et 5 mois après, suivant le conseil d'une tante, il se réoriente à l'Institut de Gestion Agro-pastorale (IGA) de Korhogo rattaché à l'Université Peleforo GON COULIBALY.

Les premières années à l'université, William se concentre principalement sur ses études ; « on m'appelait même Robin des Bois, je bossais beaucoup sous les bois à l'université. » dit-il ironiquement (Entretien du 2 novembre 2021). Ensuite, il rejoint le club entrepreneuriat et crée conjointement un groupe de 7 étudiants avec lesquels il conçoit un projet entrepreneurial agricole. Ce groupe acquiert un terrain de 2 hectares qu'ils mettent en valeur.

En tant que « coordinateur du projet, j'étais confronté pour la première fois aux réalités entrepreneuriales. Nous souhaitions faire du business et non quelque chose de traditionnel. Cependant, nous n'avons pas d'expérience pratique et l'activité ne s'est pas passée comme souhaitée. Nous n'avons pas fait de bénéfice mais pas de perte également. Dans le plan d'amortissement, nous avons l'occasion l'année suivante de rentabiliser. Toutefois, le propriétaire de la terre, en a décidé autrement, il souhaitait récupérer le terrain et nous en donner un autre. Ce que nous n'avons pas accepté. » (Entretien du 2 novembre 2021).

Après cette expérience formative, William se lance dans un commerce de vente de chaussures avec un ami qui réside à Abidjan avec l'aide de sa mère commerçante à Abidjan.

La participation au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire a été vécue par William et Mohamed comme une formation de plus, un espace d'apprentissage, de rencontre d'autres acteurs, une opportunité de financement sur le long terme. Ils étaient les représentants du Club Entrepreneuriat de l'Université Peleforo GON COULIBALY, sur ce projet. En effet, la force du Club Entrepreneuriat est qu'ils sont avant tout des amis (Mohamed entretien de 2020) et partagent la même vision.

L'existence d'une dynamique de groupe avant le projet de la DEF, leurs participations à plusieurs formations internes aux membres du club et des formations externes, couplées à leurs expériences préalables font de ces jeunes, des personnes capables de « s'entreprendre » au sens où l'entend Pepin (2017). Ce dernier dégage trois finalités de l'éducation entrepreneuriale que nous retrouvons dans le schéma ci-dessous.

Figure 1 : Les finalités d'éducation entrepreneuriale (tiré de Pepin, 2011)

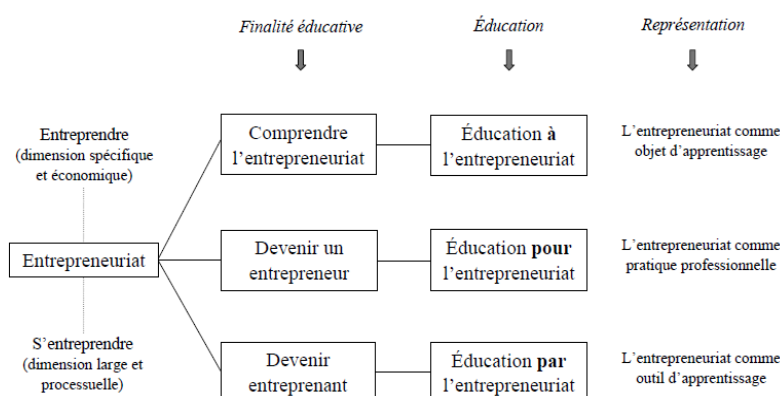


Figure 15 : les finalités d'éducation entrepreneuriale (Pepin, 2017)

Pepin (2017) parle de capacité à s'entreprendre dans le cadre d'une éducation à l'entrepreneuriat lorsque les participants sont capables de problématiser des situations, d'élaborer des plans d'actions, et d'avoir du recul réflexif. L'objectif est de devenir entreprenant, une « entreprenance » qui peut déboucher sur une création d'entreprise ou pas.

Ce qui fait la particularité de Mohamed et William, c'est qu'ils arrivent sur le seuil du projet de sensibilisation avec un statut qu'on pourrait qualifier d'expert, d'entreprenant, c'est-à-dire qu'ils ont déjà expérimenté par leurs parcours antérieurs les trois finalités de l'éducation entrepreneuriale.

Toutefois, les effets du projet de la DEF sur leurs parcours sont identifiables. Retournons au schéma transitionnel triphasé en formation (Jacques, 2020, p. 100), qui met en évidence un remaniement de matériaux identitaires antérieurs, le développement et l'accommodation à des nouvelles pratiques et rôles qui conduit à une nouvelle situation. Ainsi, il faut mentionner que Mohamed et William passent par ces phases, même si c'est de manière rapide, car ils bénéficient de tous les supports nécessaires. Ils mobilisent le support institutionnel qu'est le Club entrepreneuriat de l'université. C'est pourquoi, lorsque les autres groupes doivent se constituer en association et avoir un compte bancaire, ils bénéficient du statut légal du club, qui porte le projet. Ils ont également à leur actif plusieurs formations de rédaction de projet et les expériences de plusieurs entrepreneurs. « Des formations (...) j'en ai suivi plusieurs ; aussi, je suis des mentors sur internet. Je suis Yann Amon, et j'ai aussi participé à une formation à la maison de la Francophonie, à Abidjan. » (William, entretien du 2 novembre 2021).

En termes de support identificatoire William identifie l'un de ses oncles qui est entrepreneur dans le domaine de l'immobilier, dont le parcours l'a beaucoup inspiré.

Deux années après leurs participations à la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire, en 2021, ils continuent leurs chemins dans le domaine entrepreneurial. William gère son commerce de chaussures et compte diversifier ses activités en attendant de terminer ses études. Quant à Mohamed, il a agrandi son élevage de lapins (ajout d'élevage de poulets) et a trouvé un travail dans une entreprise de communication à Abidjan. On peut constater qu'il ne travaille pas dans son domaine de formation, mais qu'il a su valoriser ses formations et autoformations connexes en digital manager, ses compétences rédactionnelles et communicationnelles issues de sa passion pour la littérature et la culture. Son curriculum vitae en annexe 7.2¹²⁴, est le témoignage d'un parcours empreint d'engagement, de prises d'initiatives diverses et variées.

2.2.1.4. Marc, Victor et Aka : un groupe complémentaire

Marc, (29 ans, étudiant en master 2 de droit privé) et Victor (26 ans, titulaire d'un master 2 en biologie et transformation des agro-ressources) sont des membres du groupe d'Aka lors du concours organisé dans le cadre de la CIE2S. Tous deux ont eu une socialisation familiale autonomisante. Marc, dont les parents étaient (respectivement, ouvrier puis entrepreneur, et commerçante), réalise son cursus scolaire dans la ville de Soubré, au sud-ouest du pays. Il est ensuite orienté à l'université de Korhogo, où il compose avec plusieurs activités génératrices de revenus pour financer ses études (aide aux devoirs, promotion des réseaux mobile).

Ils rencontrent Aka et Pierre¹²⁵, dans le cadre de l'association des jeunes chrétiens catholiques (AJEC) de Korhogo, plus particulièrement à la communauté Padré Pio. De cette amitié dont Aka est le point commun en tant que responsable des jeunes, naît l'idée de s'associer pour entreprendre. En effet, l'AJEC avait organisé des formations sur l'entrepreneuriat et Aka souhaitait qu'ils passent à une phase pratique. Aka, grâce à ses expériences entrepreneuriales personnelles, aux formations dont il avait bénéficié dans le cadre de sa formation universitaire en biologie et d'autres formations professionnelles notamment le master professionnel en sciences de l'éducation à l'Institut National Pédagogique de l'Enseignement Technique et Professionnelle (IPNETP) a encouragé et accompagné la constitution de ce groupe. Ce dernier est identifié dans ce groupe comme un support identificatoire et un mentor.

« J'ai rencontré Aka à qui j'ai parlé de cette envie d'entreprendre. C'est un grand frère que j'ai connu dans le cadre de l'église, mais également un devancier. Il faut dire que c'est quelqu'un qui aime beaucoup l'entrepreneuriat, je partais le voir de temps en temps pour demander des conseils. C'est comme ça que je lui ai dit que s'il partait sur le terrain, je souhaitais l'accompagner. On a commencé à faire des activités ensemble et c'est comme ça que dans la même période, il m'a parlé du concours de la CIE2S et on a participé. (...) J'ai aussi appris avec Aka le montage de projet. » (Victor, entretien du 28 septembre 2021)

Le statut d'Aka dans ce groupe est celui d'un accompagnateur, comme le suggérait Makaya (2022) quand elle parle de profils d'étudiants entrepreneurs en reprise d'étude. Ces derniers s'appuient sur leurs expériences antérieures pour inciter les autres.

¹²⁴ Trois étudiants nous ont adressé leurs CV sur notre demande.

¹²⁵ Ils ont de manière générale, les mêmes propriétés sociales et familiales que Victor et Marc.

Victor cite également l'un de ses enseignants d'université qui l'a beaucoup « boosté » vers l'entrepreneuriat. Même s'il avait toujours baigné dans un environnement où la prise d'initiative était centrale, la première année d'université lui avait fait oublier cette possibilité. C'est cet enseignant-entrepreneur dans le domaine agricole, au discours encourageant, qui est venu en quelque sorte réactiver, ou « décongeler », pour reprendre l'expression de Denave (2015), ses dispositions à l'entrepreneuriat. « Cet enseignant a boosté ce petit truc qui était en moi. Depuis le lycée on avait ça en nous mais quand on est arrivé en première année, on s'est dit que ce sont les études, on a oublié un peu ce volet. Et c'est comme si, il est venu appuyer sur le bouton. » (Victor, entretien du 28 septembre 2021)

Dès lors, ils constituent un groupe assez complémentaire en termes de compétences puisqu'ils ont tous les quatre¹²⁶ sur le long terme l'ambition de créer une entreprise.

« Vraiment le groupe qu'on a créé, c'est un peu polyvalent. C'est en ce sens que, au moment où on se spécialisait, on a pensé à ça également. Il y a un qui est dans le domaine de la gestion des sols et de l'irrigation. Il est à AFSA en ce moment, il y a un qui a fait le volet production végétale et moi, je suis la Biotech, transformation, conservation et autre. Il y a deux autres qui sont dans le domaine animal. On se dit avec tout ça que c'est certes spécialisé, mais c'est complémentaire. » (Victor, entretien du 28 septembre 2021)

Marc, qui est spécialisé en droit privé, droit des entreprises, se charge lui de l'aspect juridique de ce groupe en construction. C'est ainsi qu'ils participent au concours de la CIE2S.

Nous avons là un groupe composé de membres complémentaires, qui ont plusieurs expériences entrepreneuriales, des formations dans le domaine et un représentant de groupe très investi. Ainsi, malgré les contraintes que nécessite l'écriture de leur projet, ils participent au concours sans trop de difficultés. Tout comme William et Mohamed, ils disposent de ressources suffisantes.

Deux ans après cette expérience, les membres de ce groupe ont réussi à obtenir un contrat dans le domaine agricole. Aka, s'est inscrit en thèse de biologie et intervient en tant que formateur à l'Institut de Gestion Agro-pastorale de l'université, à l'université de Korhogo et dans des établissements privés agricoles. Victor, travaille temporairement dans une usine en tant que technicien en attendant de trouver « quelque chose de meilleur ». Il compte également reprendre ses études, ce qui ne l'empêche pas de réaliser d'autres activités avec d'autres amis. Pour lui, sa capacité à prendre des initiatives est un atout au niveau professionnel, un plus qui fait que ses responsables lui confient plus de responsabilités.

Marc est celui chez qui la prise d'initiative a occasionné une réorientation professionnelle. En effet, après sa licence, il a réalisé un stage de validation de son diplôme assez tardivement. Il ne trouvait pas de stage à Korhogo et ne pouvait pas aller à Abidjan où il avait des possibilités, pour des raisons financières. « Aller à Abidjan aussi, n'était pas une option. Je pouvais aller à Abidjan, mais je serais devenu une charge pour les tuteurs. Les stages ne sont pas rémunérés. » (Marc, entretien du 1^{er} octobre 2021).

À la suite du premier « stage-école » de 6 mois, Marc obtient un autre stage appelé stage emploi-qualification, « ce n'était toujours pas rémunéré mais, la structure donnait des primes de

¹²⁶ Ils sont plus de quatre, Victor mentionne d'autres personnes que nous n'avons pas interrogé, nous comprendrons plus tard, que le groupe initialement constitué avant la CIE2S est composé d'autres membres, mais que seulement ces 4 ont participé au projet de la DEF.

transport. Une somme de 20 000 fr CFA ou 25 000 parfois. J'ai fait 5 mois dans cette structure et j'ai démissionné. » (Marc, entretien du 1^{er} octobre 2021).

Ce choix est motivé par le désir de se consacrer à la gestion du contrat « d'éclaircissage de vergers d'anacardiers » obtenu par le groupe. Marc, explique qu'il ne regrette pas ce choix car il se sent beaucoup plus libre au niveau de l'emploi du temps et qu'il apprend beaucoup auprès des ouvriers. De fait, il a appris sur le tas le management d'équipe et les codes du domaine agricole. Quelquefois, ajoute-il dans la discussion informelle après l'interview, il a dû mettre le pied à l'étrier pour donner l'exemple et motiver les ouvriers. « Tu vois hin, maintenant je me déplace à moto, je suis en bottes, et là, je viens de rentrer de la brousse hin. C'est ça le travail » (échanges informels après l'interview avec Marc, entretien du 1^{er} octobre 2021).

Marc n'exclut pas l'option de trouver un travail dans son domaine de formation, mais pour le moment, la responsabilité confiée par son groupe entrepreneurial est gratifiante. « Le salaire proposé par notre structure plus que ce que je gagne en stage. C'est vrai que le stage me proposait une évolution après les 6 mois mais j'ai souhaité m'engager pour notre structure. En tout cas, la supervision se passe très bien. » (Marc, entretien du 1^{er} octobre 2021).

Enfin, notons que les membres de ce groupe ont tous une activité entrepreneuriale individuelle en plus du projet collectif, dont ils entendent diversifier les activités dans le temps : Pierre a un champ, Aka également et Victor a géré un « garbadrome » avec un ami.

2.2.1.5. Yvan : l'héritier de Clanan ?

La socialisation familiale d'Yvan, quoi que différente des autres étudiants, ne l'empêche pas de franchir le seuil du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat.

Cette opportunité, coïncide avec une phase de questionnement sur son parcours académique et ses représentations d'avenir. Même si Yvan, ne fait pas cas d'une orientation subie, il vit une période de désillusion après sa première année d'université, passée à Korhogo loin de sa famille. Ses convictions quant à un parcours universitaire linéaire qui se solderait par l'obtention d'un emploi dans une entreprise sont bousculées. Il se rends compte qu'ils sont nombreux à avoir ce projet professionnel : « la majorité des étudiants se disent, je vais à l'école, j'amasse le maximum de connaissances, des diplômes et par la suite, je passe des concours. Peu sont ceux qui vont même penser au secteur privé. C'était un peu notre mentalité quand nous sommes arrivés en Licence 1. » (Entretien du 1^{er} août 2020).

À partir de cette prise de conscience, Yvan entreprend de se construire un parcours et un profil différent. Il cherche à diversifier ses connaissances et ses compétences, pour se démarquer de la majorité. Dans ses recherches sur internet, il découvre le domaine de la vente et décide de se former en marketing de réseau et d'apprendre les techniques commerciales. À la suite de cette formation, il obtient un travail de commercial dans une structure, emploi qu'il arrête quelques temps après pour se consacrer à ses études.

En Licence 2, lors d'un cours magistral en fin d'année académique, Clanan passe dans les amphithéâtres pour leur présenter l'économie sociale et solidaire et les encourager à entreprendre en collectif. C'est ainsi qu'Yvan s'engage dans la première formation. Il cherche à constituer un groupe pour participer au concours.

Tout comme Serge, Yvan présente ses idées entrepreneuriales à d'autres étudiants, mais la constitution du groupe ne sera pas facile, puisque la participation au concours ne débouche pas sur l'obtention d'un financement.

Yvan réunit quelques étudiants qui vont abandonner le projet avec les motifs que nous avons énoncés au précédent chapitre : la difficulté d'allier les études, les activités génératrices de revenus et le travail de groupe ; le blocage au niveau des apports financiers et l'absence d'une fibre entrepreneuriale. Faisant fi de ces difficultés, Yvan passe au travers du projet avec brio. Notons qu'Yvan arrive dans le projet de la DEF avec à l'esprit que le processus entrepreneurial peut-être long et fastidieux. Il s'y engage en connaissance de cause et se donne les moyens d'atteindre l'objectif. « Quand l'idée d'entrepreneuriat est arrivée, tout le monde a été enthousiaste par l'idée d'être son propre boss. Ils n'avaient pas réalisé que l'entrepreneuriat est un processus et qu'il y a des difficultés à surmonter à tous moments. » (Entretien du 1^{er} août 2020). Cette posture adoptée dès le départ guide ses choix et son vécu du projet.

Dans la phase « liminaire » ou « Moving through » (Schlossberg, 2005), la transition est plus active, elle est soutenue par des « remaniements de matériaux identitaires primitifs » et les « supports identificatoires » pour une construction de soi. Yvan assume son rôle de représentant du groupe avec une grande autonomie, et s'appuie sur ses compétences antérieures de président de club au lycée, ses connaissances en sciences économiques et de gestion et celles acquises en tant que commercial. De plus, il s'engage en tant que bénévole auprès du cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire, ce qui crée une proximité formative avec le « Docteur Clanan ». C'est d'ailleurs ce dernier qui va jouer un rôle clé dans sa transition identitaire, assurant le rôle « d'autrui significatif ». Une relation d'accompagnement va naître au fil des premières formations et ne s'arrêtera pas après le concours. Dans le cabinet de consultance bénévole, Yvan accompagne d'autres jeunes dans le montage de projet. « Je fais partie des mentors, parce que j'ai pris l'habitude de monter des projets, je travaille avec monsieur Clanan dans le cadre de son ONG, c'est un cabinet de consultance. » (Entretien du 1^{er} août 2020).

La posture d'accompagnement de Clanan est un mélange « de confiance respectueuse et de retrait incitatif. » (Paul, 2007, paragr. 43-47) Ainsi, même si Clanan partage son expérience et son expertise, il mobilise beaucoup celles d'Yvan, le laisse faire en lui confiant d'autres dossiers. Cette approche, développe une grande confiance en soi qui lui sera précieuse dans la phase post-liminaire. Comme Serge, l'engagement d'Yvan conduit à une modification de son quotidien, une réorganisation de ses pratiques.

Alors que le groupe initial s'éclate, Yvan entre en contact avec Karl, qui est informaticien à Abidjan et avec qui il s'associe et confie l'aspect technique et informatique du projet entrepreneurial. En juillet 2019, ils présentent leur projet entrepreneurial lors de la CIE2S mais il est jugé inabouti et nécessite des améliorations. Après le concours, il réélabore le projet et le soumet à la mairie de Korhogo, dont il n'aura pas de retour.

Cependant, l'aventure entrepreneuriale ne s'arrête pas à ce niveau pour Yvan, il s'agit plutôt d'un début. « J'ai présenté ce projet à KPMG, c'était la fondation jeunesse et mérite qui a organisé un recrutement pour former des jeunes qui ont des projets à grand potentiel technologique, des projets qui vont utiliser beaucoup les technologies. J'ai fait un entretien à KPMG et j'ai été reçu, le projet a été accepté, nous avons suivi les formations et nos projets ont bénéficié d'une incubation de 6 mois. » (Entretien du 1^{er} août 2020).

En août 2021, lorsque nous réinterrogeons Yvan sur son devenir entrepreneurial deux années après la CIE2S, il nous relate beaucoup d'événements. Le projet d'entreprise de livraison de pain dans les foyers en partenariat avec des boulangeries dont il nous avait fait cas en 2020 avait vu le jour. En collaboration avec un groupe d'amis également étudiants mais résidant à Abidjan, il avait créé cette activité. Il s'agit pour Yvan d'un tremplin vers le projet initial

consistant à créer une plateforme pour faciliter l'accueil des étudiants à Korhogo et dans la vie universitaire¹²⁷, présenté lors de la CIE2S qui demande beaucoup plus de moyen financier.

Cette deuxième tentative entrepreneuriale est riche d'enseignement pour Yvan, car il joue dans ce deuxième groupe le rôle de référent mais également d'accompagnateur auprès des autres membres qui sont moins expérimentés. Au cours de la conception du projet, Yvan s'appuie sur son réseau et sollicite notamment Clanan. « Pour commencer l'activité, j'ai rédigé un questionnaire avec le Docteur Clanan » (Entretien du 17 août 2021).

Leur projet va suivre plusieurs étapes, la première idée qui était de faire de la livraison de « bouteilles de gaz », sera abandonnée après mûre réflexion parce qu'elle demandait de mettre en place de grands moyens logistiques. Ils en arrivent à l'idée de faire de la livraison de pain dans les ménages. Yvan et son groupe font l'étude de terrain et réalisent des prospections pour trouver des clients. L'activité est lancée dans un premier quartier, celui du « plateau Dokui », mais s'essouffle après deux mois, car les clients ne sont pas satisfaits du service proposé, les heures de livraisons, et l'absence d'engin de déplacement complique la réalisation de l'activité. À ce moment, « En échangeant avec le docteur Clanan, il m'a demandé ce que je faisais maintenant. Je lui ai expliqué et il m'a demandé comment est-ce -qu'il pouvait m'aider. Je lui ai dit que nous avions besoin de 3 vélos. Il nous a donc offert 2 vélos. » (Entretien du 17 août 2021).

Avec ces vélos, ils relancent l'activité dans la commune de Bingerville car les deux membres du groupe résidant au « plateau Dokui », ne sont plus trop motivés. « Il y a Dr. Clanan qui dit toujours, "méfie-toi de celui qui parle beaucoup", ceux qui sont trop chauds au départ, l'expérience a montré que lorsque ce sera vraiment chaud, ils ne seront plus présents. » (Cf. entretien août 2021).

C'est ce qui arrive puisque c'est finalement celui qu'il nomme « l'ami de Bingerville » qui prend réellement en main ce projet. Au début de la collaboration, nous explique Yvan, il se montre vraiment intéressé et moins pessimiste, « il était très concret dans ses prises d'initiatives. »

« Nous avons décidé de faire des prospections ensemble certains jours. Moi étant dans une zone hors d'Abidjan, c'était compliqué de me procurer le pain puisque nous n'avons pas de boulangerie proche. Et j'ai donc décidé de me consacrer à la prospection. » (Entretien du 17 août 2021)

Ce duo, fonctionne très bien et au bout de quelques semaines, ils réussissent à employer une autre personne.

Ces différentes « épreuves » au cours de la phase liminaire, indiquent objectivement que les transitions identitaires sont opérantes et se manifestent par des modifications des identités réflexive, statutaire et narrative. Pour la première, il s'agit de donner du sens à ses actions, ses expériences et de pouvoir les verbaliser. En ce qui concerne l'identité statutaire, elle est manifeste par l'intériorisation des normes et la prise de rôles plus ou moins assumés. Enfin, l'identité narrative vient dire cette capacité à produire un récit de soi qui met en lien le projet professionnel et le parcours biographique (Dubar, 2001). Les marqueurs de cette transition identitaire chez Yvan sont observables par une évolution du récit de soi, l'argumentation de son parcours et ses projections d'avenir. Dans l'intervalle d'une année, il nous rend compte de ses activités entrepreneuriales menées, en mettant en évidence les tâtonnements, les moments de doute, les échecs et les réussites. En plus de cette maturité du discours apparaît un certain recul et une objectivation des compétences entrepreneuriales. À la question : « Au

¹²⁷ Nous paraphrasons un peu car pour des raisons de confidentialités nous nous abstenons de donner beaucoup de détails sur les projets des étudiants.

niveau personnel qu'est-ce qui a évolué ? entre 2018 et maintenant, qu'est-ce qui a changé ? » il nous répond : « j'ai beaucoup appris grâce au travail de groupe. J'ai appris à observer les réactions des personnes. De mes autoformations et autres rencontres, j'ai beaucoup grandi. Souvent, on pense que pour entreprendre il faut tout de suite beaucoup d'argent. Alors que non, il faut connaître l'environnement entrepreneurial. J'ai développé des facilités à prendre contact avec les gens. Avant, lorsque je parlais dans les institutions, j'avais du mal, une certaine gêne, à approcher les responsables, ce que j'arrive à faire aujourd'hui sans problème. » (Entretien du 17 août 2021).

Yvan est en situation d'expertise puisqu'il mobilise très bien le langage et les outils entrepreneuriaux « étude de terrain, prospection, étude de marché, gestion d'équipe, gestion de la clientèle, le plan comptable, le bilan pour évaluer les gains et les pertes de l'activité, etc. » (Entretien du 17 août 2021) ; et est capable de les transmettre.

L'ami de Bingerville en est l'exemple il résume son évolution en ces termes : « Dans un groupe, dès le départ, il faut responsabiliser les personnes dès le départ et voir les réactions. Lui, il était chargé de faire les prospections. Mais il m'a appelé et m'a dit qu'il ne savait pas faire, il avait honte d'aller faire du porte à porte. C'était de la timidité, cette franchise est déjà une bonne chose. On a donc commencé à faire ensemble, même pour moi ce n'était pas facile. Mais il fallait le faire, aujourd'hui il est très actif. À un moment j'étais découragé, j'avais investi personnellement de l'argent au départ pour les prospections et ça ne donnait rien. C'est lui qui m'a appelé, pour me demander si j'avais abandonné. Il proposait des actions, par exemple, on n'avait pas de fond pour commencer, c'est lui qui nous a donné l'idée de mettre en commun une partie de notre agent poche pour commencer.

En gros pour dire que c'est une personne engagée, aujourd'hui, c'est une personne capable de diriger à lui seul la structure. Je l'ai vu évoluer à travers cet exemple palpable. Aujourd'hui, nous ne sommes toujours pas une grande structure mais, l'activité entrepreneuriale a eu un fort impact sur notre développement personnel et professionnel. Cet ami, qui était timide, il ne l'est plus et c'est très positif pour lui. Il a fait un BTS en comptabilité, nous avons travaillé sur le logiciel comptable de notre structure. Il gère tout seul la comptabilité sur laquelle je jette un coup d'œil de temps en temps. Je peux dire que ce sont des compétences qu'il a développées. Il y a eu à un moment, une mauvaise gestion du matériel et à lui seul, il a pu régler cela. Même en termes de management et de gestion d'équipe, de la gestion clientèle, il est en train de faire ses preuves. » (Entretien du 17 août 2021)

Yvan est finalement, celui chez qui le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire a eu l'impact identitaire le plus significatif. Malgré un départ difficile dans le projet, il a su s'appuyer sur ses compétences en management et gestion, tisser une relation de confiance avec Clanan et passer à une phase pratique. Aux dernières nouvelles, cette activité de livraison de pain s'était un peu essoufflée, mais il avait mis en place une autre activité de nettoyage qui consiste à fournir des agents techniques à des entreprises qui en recherchent. La liste des initiatives d'Yvan est longue, il s'est associé à d'autres activités qui n'ont pas prospéré ou dont il s'est désengagé pour diverses raisons (vision différente, fonctionnement du collectif). Pour lui, l'entrepreneuriat reste toujours à l'ordre du jour même si depuis l'obtention de son master 2 en sciences économiques et de gestion à l'université de Bouaké en 2021, il a réalisé un stage de 12 mois à Réseau des Caisses mutuelles d'épargne et de crédit de Côte d'Ivoire qui s'est soldé par l'obtention d'un poste de responsable du service contrôleur de gestion.

Pour résumer

Ces cinq portraits au long cours sur les remaniements identitaires plus ou moins révélateurs de véritables transitions identitaires ces jeunes, en participant au projet font ressortir une variabilité de situations, de vécus et de devenir, deux années plus tard. L'analyse a été menée

dans l'optique de documenter au mieux les trois phases transitionnelles. Cependant, malgré le florilège de parcours, plusieurs critères permettent d'objectiver et de stabiliser ce qui unifie le corpus. Il s'agit d'invariants et de critères spécifiques autour de la socialisation familiale entrepreneuriale, des antécédents individuelles en tant qu'initiateur d'activités entrepreneuriales, les prises d'initiatives diverses dans des associations et clubs scolaires ou universitaires. Ces schèmes et ressources individuelles se remanient au cours du projet sous l'influence de plusieurs facteurs au rang desquels figure le type d'engagement et la capacité à s'appuyer sur des agents socialisateurs qui solidifient les modèles initiaux. Enfin, en ce qui concerne la phase post-liminaire, elle nous offre l'opportunité d'observer deux aspects du parcours de ces jeunes que sont le devenir entrepreneur ou pas et les processus d'insertion professionnelle. Ces éléments, feront l'objet de catégorisations, au titre d'une proposition de typologie, dans les parties suivantes.

2.2.2. Proposition de typologie des parcours d'étudiants participant au projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat

La typologisation des données suivra le processus décrit dans la démarche d'analyse¹²⁸. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans des cadres mais de repérer des spécificités qui peuvent servir à une meilleure compréhension des parcours différentiels de ces jeunes (Demazière, 2013).

2.2.2.1. Constitution du tableau de caractérisation

Ressources préliminaires

Les parcours de ces jeunes participants au projet de la Diversité en Espaces Francophones montrent que ce n'est pas un hasard s'ils sont arrivés au projet. Ils bénéficient de propriétés convergentes vers la « rencontre » avec le projet de sensibilisation. Longue¹²⁹ analysée au point précédent, ce que nous avons appelé une socialisation familiale autonomisante apparaît comme un invariant des parcours. Ainsi, même ceux qui n'ont pas été assignés à des mobilités entre plusieurs familles, développent autrement des appétences à la prise d'initiative. Nous observons également le rôle important de leurs expériences antérieures en termes d'exposition à l'entrepreneuriat (via leurs parents ou tuteurs, et de prise d'initiatives individuelles/collectives informelles, job étudiants), associatives, sur le franchissement du seuil d'entrée dans le projet. À cela, s'ajoute le contexte ivoirien favorisant l'autonomisation précoce et l'idée qu'un salariat seul ne suffit pas à « s'en sortir ».

Dans le tableau de caractérisation ci-dessous, cinq critères ont été retenus pour donner à voir les ressources préliminaires. Nous désignons par l'antécédent pratique de l'entrepreneuriat le fait qu'ils aient été initiateurs d'une activité (taxi-moto, cours à domicile) ou opérateur ; c'est-

¹²⁸ Voir dans la démarche d'analyse le point intitulé : Les catégorisations : l'usage de la typologie descriptive.

¹²⁹ Comme le suggère Jacques (2020, p. 110) « pour dévoiler ce qui influence " les transitions en train de se faire", [...] , il importe de « ratisser » les parcours antérieurs pour recenser la constellation de facteurs qui expliquent comment un individu en arrive à tel seuil, mais aussi comment s'élaborent les schèmes socio-cognitifs de perception, de pensée et d'action qui s'activent face à ce seuil. Quatre familles de facteurs se dégagent qui, en synergie, constituent les conditions de possibilité de la rencontre entre un individu et un seuil préliminaire transitionnel : (a) *Les paramètres objectifs du parcours antérieur* ; (b) *Les indicateurs de situation* ; (c) *Des indicateurs de contexte général* (d) *Identifier les instances et les produits de la socialisation.* ».

à-dire qu'ils ont été employés par une personne ou une entreprise formelle ou informelle (promoteur pour les agences de téléphonie mobile, vendeur pour un membre de la famille ou pour une entreprise). Le critère d'exposition à un entrepreneuriat formel ou informel dans le contexte familial apparaît également. En ce qui concerne le critère des socialisations collectives associatives sur le plan scolaire, social ou religieux, afin d'objectiver leur force, le signe plus (+) montre le degré d'engagement, deux plus (++) étant la maximale pour dire que la personne est très engagée.

Les modalités d'engagements liminaires

Dans la phase liminaire du projet, nous avons considéré quatre critères. Le premier est l'antériorité ou pas du groupe au lancement du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat, mis en lien avec le fait qu'il est resté soudé ou pas pendant une année de rédaction du projet. Le second critère est le statut ou le rôle de l'étudiant dans son groupe en tant que membre ou référent. Le troisième critère est lié à l'état d'avancement des projets à l'entrée dans le projet et des attentes en termes de financement et de formation. À ce niveau, il ressort que les groupes qui étaient déjà existants avant le projet et qui avaient déjà pensé un projet ont une plus grande attente de financement. Enfin, le dernier critère s'appuie sur le type d'engagement dans le projet. Les participants sont ceux qui ont commencé le processus sans beaucoup participer à la dynamique de leur groupe, « les participants » avec le plus (+) sont ceux qui se sont investis dans leurs groupes et les engagés sont ceux qui, en plus de participer à la dynamique de groupe, se sont investis dans d'autres activités de l'association.

Les effets post-liminaires

Dans cette dernière phase, nous avons identifié trois critères. Premièrement les effets du projet sur l'acquisition de nouvelles compétences, que nous avons nommé « effet transformateur » ; « l'effet de sensibilisation » chez les étudiants qui ont arrêté le processus et « l'effet renforçateur », pour ceux qui avaient déjà l'expérience entrepreneuriale. Le second critère, porte sur les aboutissements de ces jeunes en termes de prises d'initiatives entrepreneuriales collectives et/ou individuelles deux années après leur participation au projet. Le dernier critère rend compte de l'acquisition d'un statut d'expert pratique ou théorique des questions entrepreneuriales. Dans cette troisième phase, apparaît également le signe + pour signifier les degrés d'acquisition de telles ou telles compétences.

Tableau 12 : Catégorisation des processus transitionnels des étudiants

	Pré-liminaire : ressources					Liminaire : modalités d'engagements				Post-liminaire : effets/nouvelles situations		
Alias	Assigné à une autonomisation précoce (AP) ou épargné	Filière d'étude	Exposé à l'entr. Formel ou informel	Antériorité pratique de l'entr. : Initiateur ou opérateur	Socialisation collective : (asso., Gr d'étudiants, prési. de club, etc)	Antériorité du groupe par rapport au concours et s'ils ont fonctionné ou, dysfonctionné	Statut pendant le concours : Réfèrent Membre	Fréquence et assiduité : engagé ou participant	Motifs d'engagement Formation / financement	Effets transformateurs Effets renforçateurs Sensibilisation	Aboutissements entrepreneuriat formel Entrepreneuriat Informel (Individuel / collectif)	Le devenir après le concours Expert sur les éléments théorique Expert pratique Non visible
Serge	Assigné AP	Biologie	Informel	Opérateur	Non	Dysfonction	Réfèrent	Engagé	Formation et espoir de financement	Transformateur+	Non	Expert Théorique
Sanga	Assigné AP	Biologie	Informel	Init. / Ope.	Non		Membre	Participant		Sensibilisation	Entr. Coll/ Indiv informel	Non
Kara	Assigné AP	Biologie	Informel	Initiateur	Non		Membre	Participant		Sensibilisation	Entr. Indiv informel	Non
Chigata	Assigné AP	Biologie	Informel	Init. / Ope.	Non		Membre	Participant		Sensibilisation	Non	Non
Moussa	Assigné AP	Biologie	Informel	Initiateur	Non		Membre	Participant		Sensibilisation	Non	Non
Aka	Assigné AP	Biologie	Informel	Init. / Ope.	Oui ++	Fonctionne	Réfèrent	Engagé +	Financement, la formation est un plus.	Renforçateur	Entr. Coll/ Indiv inf	Expert pratique
Victor	Assigné AP	Biologie	Informel	Init. / Ope.	Oui		Membre	Participant+		Renforçateur	Entr. Coll/ Indiv informel	Expert pratique
Marc	Assigné AP	Droit privé	Informel	Opérateur	Oui		Membre	Participant+		Renforçateur	Entr. Coll/ Indiv informel	Expert pratique
Pierre	Assigné AP	Biologie	Informel	Init. / Ope.	Oui		Membre	Participant+		Renforçateur	Entr. Coll/ Indiv informel	Expert pratique
Mohamed	Épargné	Biologie	Informel	Initiateur	Oui ++	Fonctionne	Réfèrent	Engagé+	Financement, la formation est un plus.	Renforçateur	Entr. Indiv informel	Expert pratique
William	Assigné AP	Biologie	Informel	Initiateur	Oui +		Membre	Participant +		Renforçateur	Entr. Indiv informel	Expert pratique
Yvan	Épargné	Science éco et gestion	Formel/ informel	Opérateur	Oui +	Dysfonction	Réfèrent	Engagé ++	Formation et financement	Transformateur ++	Entr. Coll/ Indiv informel	Expert pratique
Cheick	Assigné AP	Droit public	Informel	Initiateur	Oui ++	Fonctionne	Réfèrent	Engagé	Formation	Renforçateur	Entr.Coll formel	Expert pratique

Le propre d'une typologie c'est que les catégories sont poreuses comme nous l'avons annoncé dans notre méthode d'analyse (Demazière, 2013). De ce fait, nous analysons ce tableau en parallèle des cinq portraits au long cours et en dégageons quelques tendances.

2.2.2.2. Les invariants de parcours

Le regroupement des parcours de ces étudiants fait apparaître une première catégorie d'invariants autour de la socialisation familiale autonomisante et des ressources entrepreneuriales acquises avant l'entrée dans le projet. Bien évidemment, les éléments de la socialisation collective et du développement de compétences individuelles, se manifestent à des degrés variables. Ces étudiants ont tous été exposés à « l'entrepreneuriat » que ce soit dans la sphère familiale, sur le plan individuel et sociétal.

La notion d'entrepreneuriat largement discutée dans notre partie théorique autour du processus entrepreneurial, des prises d'initiatives, de la création d'entreprise et/ou du développement de compétences mobilisables dans tous les aspects de la vie est ici réinterrogée. Nos analyses s'inscrivent dans la visée processuelle, qui veut que l'acte entrepreneurial, la formation à l'entrepreneuriat, la prise d'initiative, etc., soit questionnée en lien avec l'environnement social, familial, politique, les ressources individuelles et collectives, etc., (Omrane et al., 2011).

Les étudiants interviewés rendent compte d'une socialisation familiale, personnelle et collective informelle. Ainsi, les parents agriculteurs « traditionnels », commerçants, conducteur routier, ouvrier, chaudronnier ou encore fonctionnaire-entrepreneur, sont des entrepreneurs informels.

L'entrepreneuriat informel, est le pilier de « l'économie informelle » dont la définition et les considérations ont évolué depuis les années 1970. « Le secteur informel peut-être défini comme toute activité qui échappe à l'État en termes d'enregistrement fiscal, il est un vecteur important des économies des pays africains et permet de suppléer les structures publiques et privées en matière de recrutement de la main-d'œuvre disponible » (Becho, 2017, p. 1).

Des prises d'initiatives multiformes sont parfois regroupées sous le vocable d'entreprises informelles dès qu'elles n'entrent pas dans le cadre fixé par la législation. Mengueli et al. (2014), s'écartent catégoriquement de ces oppositions formel / informel et affirment que « c'est l'ensemble de la chaîne de production amont / aval qu'il convient d'analyser si l'on veut avoir une idée du degré de formalisation ou d'informalisation de l'entreprise. » (2014, p. 3) Dans leurs analyses de 100 entreprises algériennes, formellement déclarées, elles mettent en évidence « des processus de production qui relève en partie de la sphère de l'informel » (2014, p. 12).

Nous souscrivons à cette dégenéralisation des prises d'initiatives entrepreneuriales non formelles. Dans l'optique d'observer les spécificités de pratiques informelles, Hugon (2014) dresse quelques typologies autour : du type de rapport à l'État, aux lois, au marché et à l'environnement de travail sont quelques critères qu'il propose.

Ainsi, pour revenir à notre étude, nous comprenons bien que la mère de William qui est commerçante depuis plusieurs années dans un grand marché de la ville d'Abidjan, avec des employés, ne relève pas du même type « d'informalisation » que Victor qui a cogéré un « garbadrome » de manière sporadique avec un ami. Tous ces éléments pour souligner, derrière le terme unifiant « d'économie informelle », le fait que ces étudiants ont été socialisés à l'entreprise informelle de diverses manières.

Dans l'analyse processuelle du devenir entrepreneur, plusieurs études s'intéressent à la famille comme un agent socialisateur. Tantôt dans le cadre de l'entreprise familiale (Bauweraerts & Colot, 2016; Fayolle & Bégin, 2009; Robic et al., 2014), d'autre fois pour observer les influences de celle-ci dans le choix du type d'entrepreneuriat, pour la construction de l'identité de l'entreprise, la création de réseaux relationnels, sur le passage de l'idée à l'acte entrepreneuriat collectif ou individuel, etc., (Abdennadher et al., 2015; Derkaoui & Zemzami, 2022). Ces recherches montrent que l'exposition à l'activité entrepreneuriale dans le cadre familial contribue à l'initiation de l'esprit entrepreneurial, la transmission de valeurs, la construction chez le jeune d'un capital social. Ces socialisations ont des incidences sur les parcours de formation, les choix professionnels, sur les parcours biographiques en général (Fontier, 2017).

Pour revenir aux étudiants participants de la CIE2S, l'initiation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans les circonstances d'une histoire de vie familiale et même culturelle. Ainsi, c'est parfois un devoir d'aider la tante dans ses activités commerciales et d'autres fois, c'est une nécessité de créer une activité pour financer ses études et soutenir sa famille. Cependant, pour les parents la forme identitaire désirée pour leurs enfants est l'obtention d'une activité salariale stable après leurs études. Ils transmettent aux enfants des valeurs de « grouilleurs » (en Nouchi, une personne qui n'est pas paresseuse, qui fait preuve d'initiative), les incitent à « se bouger », à réaliser de petites activités pour financer leurs études dans l'optique d'obtenir un travail qui leur permettrait d'avoir une reconnaissance sociale et une stabilité financière. Comme l'avait fait remarquer Proteau (1995, p. 638) à propos des stratégies éducatives à Abidjan, il y a un peu moins de trente ans, « l'enfant scolarisé représente encore un investissement à long terme, une promesse de retour des capitaux sacrifiés, en un mot une capitalisation. »

Mohamed explique très bien cette réalité quand il dit « qu'en Afrique quand tu vas à l'école, à un moment donné, il faut travailler. On ne travaille pas d'abord pour soi, on travaille en premier pour les parents. Ils investissent dans les études jusqu'à un certain niveau et nous avons une sorte de dette morale. » (Entretien du 30 juillet 2020).

Les parcours d'Yvan, de Moussa, de Sanga confirment ce propos. Les deux derniers cherchent à travailler en priorité, les questions d'entrepreneuriat deviennent secondaires, l'entrepreneuriat constitue une valeur ajoutée au statut social de salarié. Cette représentation des parents est légitime d'autant plus que certains ont connu une forme d'entrepreneuriat qu'on pourrait qualifier d'entrepreneuriat de subsistance. Ces derniers, associent l'entrepreneuriat au risque de tâtonnement, à la débrouille, à la précarité ; des adjectifs qu'ils ne souhaitent pas utiliser pour qualifier leurs enfants diplômés. Le type d'entrepreneuriat qu'ils pourraient encourager est l'entrepreneuriat dit formel ou une entreprise structurée, qui permettrait au jeune d'obtenir une rémunération correcte, une reconnaissance sociale. Un entrepreneuriat où le jeune met en valeur si possible ses compétences universitaires. Les parents, conscients de l'environnement de l'emploi, n'interdisent pas aux jeunes d'entreprendre, mais les incitent plus à chercher la stabilité.

Faure (1993) dans un rapport de l'ORSTOM intitulé *Petits entrepreneurs de Côte d'Ivoire : étude socio-économique d'un milieu professionnel*, explique que la force attractive de l'entrepreneuriat (informel) varie en fonction de l'âge de l'entrepreneur, du nombre d'années d'existence de l'activité, du niveau de formation et du type d'activité réalisé, etc. Sans occulter les caractéristiques particulières du rapport, nous comprenons que les jeunes âgés de 20 à 40 ans, ayant réalisé des études primaire et secondaire (au minimum), ayant des petites entreprises dans le domaine agricole envisagent, en fonction des opportunités qui s'offriront à

eux de trouver un travail salarié (Faure, 1993, p. 220). Toutefois, les commerçants, pour des jeunes très peu ou pas scolarisés (ivoiriens ou étrangers) et les personnes ayant plus de dix années de fonctionnement, le statut d'entrepreneur est plus valorisé. De toute évidence, il y a des différences entre ces cas présentés (datant d'il y a 30 ans) et la perception de parents de jeunes diplômés quant au devenir « petit entrepreneur informel » en 2024. Schilling et Dembélé (2019) montrent très bien que les jeunes entrepreneurs de la téléphonie mobile ivoirienne et plus particulièrement les étudiants « cabinistes », sont entrepreneurs en attendant de trouver une meilleur offre d'emploi.

Cette perception de l'entrepreneuriat structuré ou même formel valorisant pour le diplômé est présente chez certains jeunes qui malgré toutes leurs prises d'initiatives ne se décrivent pas comme des entrepreneurs « moi par exemple, actuellement, je ne suis pas encore entrepreneur mais je continue à essayer. » (Sanga, entretien du 17 août 2021).

Ces représentations pourraient expliquer la primauté accordée à la recherche de financement par certains jeunes. Un financement nécessaire au démarrage d'une activité, mais surtout pour la formalisation. Dès lors, plusieurs voies se dessinent : la création de petites activités devient pour certains le passe-temps, ce qu'on fait en attendant de trouver un emploi au gouvernement ou dans une entreprise privée. La seconde c'est qu'une fois inséré dans un emploi salarié, l'activité génératrice de revenu, devient le plus. Une autre possibilité est qu'on travaille pour se constituer un capital pour entreprendre plus tard, etc.

Considérant ces éléments et l'environnement social ivoirien liés aux orientations subies dont les autoformations sont des contournements, les jobs étudiants ingénieux, il convient de dire que ces jeunes arrivent au projet avec des prédispositions à l'entrepreneuriat. Cet invariant des parcours de nos enquêtés soutiendrait la forte désirabilité entrepreneuriale des étudiants ivoiriens dont font cas les études quantitatives de Bamba et al. (2020). Ces derniers ont interrogé 400 étudiants de l'enseignement supérieur public comme privé, sur leur désirabilité entrepreneuriale et propose des analyses avec des critères de genre et de filières. Les résultats ont montré qu'un « pourcentage plus élevé d'hommes (78,9 %) que de femmes (64,1 %) approuvent fortement l'idée de créer une entreprise. » Il existe également des disparités lorsqu'on tient compte de l'influence du domaine de spécialisation. « La perception des répondants quant à la prédominance des avantages ou des désavantages liés à la création d'une entreprise. Plus des deux-tiers des répondants issus du domaine de la gestion, soit 68,9 %, estiment que les avantages l'emportent sur les désavantages. » (Bamba et al., 2020, p. 13).

Un autre invariant du processus transitionnel de ces étudiants est le rapport au temps long. En effet, il n'y a pas de transition franche ou d'avant versus après participation au CIE2S. L'un des éléments explicatifs est que le projet ne donne pas droit à l'obtention d'un statut fixe, ou à un diplôme. C'est surtout que le processus s'est construit dans la durée avec des revirements, des déceptions, mais également des avancées. Chaque étudiant a mobilisé ses compétences, s'est confronté à des urgences, à des attentes déçues, s'est appuyé sur des supports ou agents socialisateurs lors du processus.

Au-delà de ces invariants de parcours, le tableau de caractérisation éclaire quelques profils spécifiques que nous pouvons lire à travers les effets post-liminaire du projet. Nous proposons les trois profils suivants : ceux chez qui le projet à un effet transformateur, ceux chez qui le projet à un effet renforçateur et ceux chez qui le projet à un effet de sensibilisation.

2.2.2.3. Quels sont les effets de la CIE2S de 2019 sur les étudiants ?

Dans son schéma du processus transitionnel triphasé Jaques (2020, p. 100) évoque deux pôles de situation dans la phase post-liminaire que sont le « rééquilibrage des schèmes socio-cognitifs » et l'évolution vers « une nouvelle situation ». Il s'agit de nouvelles situations désirées qui peuvent devenir effectives ou au contraire ne pas se réaliser (sous diverses conditions).

Au niveau du projet de sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat social et solidaire, la nouvelle situation n'est pas actée par un diplôme ou un statut spécifique. Elle revêtait les attributs de la « forme identitaire désirée » celle « d'entrepreneur » ; c'est pourquoi nous avons prêté attention aux « effets » produits par le projet en termes de nouvelles compétences, de modification identitaire plus qu'à l'aboutissement objectif d'une création avérée d'entreprise.

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (s. d.-a) définit le terme « effet » en trois temps. L'effet désigne premièrement « ce qui est produit par une cause physique ou morale », c'est également « la réalisation concrète » dont les quelques synonymes sont « *accomplissement, actualisation, exécution* » et enfin, c'est « l'impression produite sur quelqu'un, par quelque chose ou par quelqu'un ». Ainsi, « effet » est un mot polysémique, utilisé dans diverses situations, dont la mobilisation mérite quelques clarifications.

Dans un exercice de précision des *effets de l'éducation* en général, Baudelot et al. (2005) s'accordent pour dire en résumé que : « dans chaque domaine, il apparaît que les effets du niveau d'éducation d'un individu, dans l'absolu ou relativement à d'autres, ne sont ni linéaires, ni nécessairement "positifs", ni aisément distinguables de ceux d'autres variables. Il importe donc de replacer chaque système d'enseignement dans son contexte, dans une approche comparative, et de s'interroger sur la notion même d'éducation, prenant en compte non seulement les savoirs et savoir-faire, mais aussi les habitus acquis au cours de la scolarité. » (Dans le résumé du livre 2005).

Ce qui nous intéresse ici, c'est que l'analyse des effets produits par une pratique éducative et formative doit s'inscrire dans un contexte et s'appuyer sur des variables. Le contexte du projet de sensibilisation de la DEF a été largement décrit et les variables permettant de saisir les effets sont les vécus individuels et les récits *a posteriori* que font les étudiants. C'est en cela que les trois effets que nous avons dégagés et que nous présentons ci-après sont loin d'être exhaustifs de ce qu'a pu produire le projet de la CIE2S.

Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose ! c'est ainsi que Fayolle (2011) avait intitulé un article portant sur l'évaluation d'enseignements à l'entrepreneuriat. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur ce qui reste chez ces jeunes de ce passage par le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire.

2.2.2.3.1. Un effet sensibilisateur

« La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre s'entend ici dans un sens relativement large. En effet, si les dispositifs mis en place par les acteurs, tant publics que privés, peuvent être distingués à des fins analytiques selon les objectifs qu'ils poursuivent (information-sensibilisation ; formation ; accompagnement), la réalité est que des dispositifs de sensibilisation peuvent avoir une dimension formative. » (Dejardin, 2019, paragr. 2)

Les auteurs tels que Champy-Remoussenard (2012), Fayolle (2017c, 2017a), Verzar (2014, 2015) et bien d'autres, font ressortir dans leurs travaux que l'éducation à l'entrepreneuriat ne vise pas uniquement la création d'entreprise mais aussi l'acquisition de nouvelles compétences à mobiliser tout au long de la vie. Ainsi, la définition ci-dessus de Dejardin (2019),

montre bien qu'on peut retrouver dans la notion même de « sensibilisation à l'entrepreneuriat » l'aspect « informatif » et que celle-ci a « une dimension formative ».

Au cours de nos analyses post-liminaires des situations d' étudiants participant de la CIE2S, un groupe, s'est démarqué par la faible mobilisation dans leurs discours des outils « techniques » de l'entrepreneuriat. Il s'agit de Sanga, Kara, Chigata, Moussa. Ces derniers ont dû interrompre leur participation au projet pour plusieurs raisons ; certaines sont ébauchées dans les portraits. Ils n'ont pas suivi tous les accompagnements, ne se sont pas engagé avec la même amplitude que les autres.

Toutefois, ces derniers sont capables d'identifier les ressources nécessaires à la pratique entrepreneuriale, restent optimistes quant au devenir entrepreneur et certains sont toujours dans la forme entrepreneuriale désirée qu'ils avaient à l'entrée dans le projet. Concernant ce dernier point, Kara que nous avons rencontré à Korhogo en octobre 2021 explique qu'il : « continue à chercher de l'emploi et de réaliser des projets qui n'ont pas encore fonctionné. Je suis à la recherche de parcelles de terrain à cultiver. J'ai eu plusieurs promesses de terrain et même tenté des choses. J'ai fait un petit champ de maïs non loin d'ici, je continue de faire de la conduite de moto taxi et voilà je cherche toujours. » (Entretien du 6 octobre 2021).

On remarque que même si Kara n'a pas réalisé d'autres études de marchés ou rédigé de *business plan*, il continue de prendre des initiatives et de chercher un travail beaucoup plus stable. Les urgences individuelles lors de la préparation du concours ont favorisé cet éloignement du groupe, mais avec du recul, permis une certaine réflexivité. Toujours Kara avance, à propos de comment éduquer à l'entrepreneuriat, ceci : « Il faut former mais surtout accompagner. C'est bien de former mais s'il n'y a pas de pratique derrière, cela reste de la théorie. Moi par exemple, j'ai suivi une formation sur la production de champignons. C'est une formation que j'ai beaucoup appréciée mais je n'ai pas les moyens pour commencer à entreprendre. Si je ne pratique pas, je risque d'oublier. » (Entretien du 6 octobre 2021).

Il est capable à partir d'une idée, d'identifier des formations spécifiques et les réaliser.

En ce qui concerne Chigata, il se consacre plus aux études. Lorsque nous l'avons rencontré en 2021, il était en stage de validation de son master au Centre National de Recherche Agronomique (CNRA) de la commune de Bingerville. Ayant eu la même socialisation familiale autonomisante que les autres et réalisé plusieurs activités pour subvenir à ses besoins, la participation à la CIE2S est sa première formation concernant le processus entrepreneurial.

« Je tiens à remercier la CIE2S. Je me suis rendu compte des étapes, vu comment rédiger un projet selon des canevas. Aujourd'hui, nous n'avons pas encore réalisé le projet mais les connaissances acquises ont eu un impact positif dans ma vie personnelle et professionnelle. » (Entretien du 6 août 2021) Après le concours, il avait rejoint un autre groupe d'amis, avec lequel il avait observé pendant un temps, la mise en œuvre d'un projet.

Le statut d'entrepreneur « formel », reste une forme identitaire désirée qu'ils comptent atteindre. Comme Fayolle (2011, p. 11) pouvait le dire « l'éducation et la formation à l'esprit d'entreprendre peuvent influencer les intentions actuelles et futures vis-à-vis d'un comportement entrepreneurial. » L'entrepreneuriat social et solidaire, le travail en collectif apparaît à ces jeunes deux années après la CIE2S de 2019, comme une manière innovante d'entreprendre qui doit se baser sur la construction d'une relation de confiance entre les personnes.

La mission d'information et de sensibilisation est pour ainsi dire accomplie.

2.2.2.3.2. Un effet renforçateur

Fayolle (2011) identifie quatre facteurs qui influencent l'intention entrepreneuriale d'étudiants bénéficiant d'une sensibilisation entrepreneuriale. Il s'agit de l'appartenance à une famille d'entrepreneurs ou le fait d'avoir été exposé à une socialisation familiale entrepreneuriale, « la participation active à la création ou à la gestion d'associations étudiantes », l'expérience de mobilités dans toutes ses formes et la participation antérieure à des programmes de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat. (Fayolle, 2011, paragr. 21-24).

Nous avons là, la combinaison parfaite pour expliquer l'effet renforçateur qu'a eu le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat sur certains participants. Les parcours d'Aka, Victor, Marc, Pierre, Mohamed, William et Cheick mettent en évidence les quatre éléments avec des amplitudes différentes. Premièrement, notons que l'expérience de mobilité géographique de ces étudiants est imbriquée à leur socialisation familiale entrepreneuriale. Autonomisées très tôt, leurs trajectoires scolaires est empreinte de mobilités géographiques et culturelles.

Dans un second temps, ils ont tous été des membres fondateurs, ou des membres actifs d'une association. Aka, Victor, Marc et Pierre sont des membres actifs de l'association des jeunes chrétiens catholiques de Korhogo. Ils y ont des responsabilités administratives (Aka) et d'animation. De plus, avant leur participation au projet de la DEF, ils étaient constitués en association entrepreneuriale qui n'était pas encore déclarée à la préfecture, mais qui fonctionnait plutôt bien. Quant à William et Mohamed, ils rendent compte de prises d'initiatives associatives au collège, au lycée puis à l'université. Il est question d'associations culturelles (club littéraires, club de français, club entrepreneuriat), qui visent à favoriser la réussite des études et à aborder des questions socialement importantes comme l'insertion professionnelle des jeunes. Ces deux étudiants avaient déjà l'expérience d'associations entrepreneuriales. Au profil de Cheick qui cadre bien avec celui des autres (président d'association de jeunes de son village), ajoutons le statut de chef d'entreprise dans le domaine de la commercialisation du beurre de Karité. On remarque ainsi, que ces initiatives associatives sont le lieu d'apprentissage de certains principes entrepreneuriaux.

Dans un troisième temps, ces étudiants ont tous été sensibilisés antérieurement au projet, à l'entrepreneuriat et majoritairement dans la sphère associative. Ces formations partent de la simple présentation de l'entrepreneuriat (définition, valeurs,) à des formations plus approfondies sur tout le processus entrepreneurial.

« En 2017, j'ai eu la chance de pouvoir suivre une formation avec le CEPICI (Centre de promotion des investissements en Côte d'Ivoire) où on nous a appris comment trouver son idée d'entreprise et comment monter son entreprise. Cette formation m'a vraiment beaucoup apporté. » (Cheick, entretien du 22 novembre 2020)

Lors des formations, ils rencontrent plusieurs entrepreneurs aux parcours inspirants. Mohamed présente le cas de Yann Amon, invité par le Club entrepreneuriat de l'université de Korhogo. Les membres du groupe d'Aka, s'appuient énormément sur lui, sur ses expériences entrepreneuriales et apprennent ainsi, les ficelles du métier. En plus, ils procèdent à des auto-formations sur internet sur des sujets qui les intéressent.

Le parcours de ces étudiants fait ressortir un élément qui diffère un peu (ou n'est pas nommé comme tel) des profils étudiés par Fayolle (2011) ; c'est le fait qu'ils aient tous pratiqué des activités entrepreneuriales. Bien évidemment, cette prise d'initiative, s'inscrit dans la socialisation familiale, mais pour certains, cela relève même d'une prise d'initiative entrepreneuriale, ils sont déjà auto-entrepreneurs au moment de leur participation au projet.

Ainsi, l'analyse de la pratique antérieure de l'entrepreneuriat est un cinquième facteur qui va permettre l'effet de renforcement.

Finalement, ils ont bénéficié de ce qu'on pourrait qualifier de renforcement de leurs compétences entrepreneuriales. Ces derniers, en plus d'avoir vécu le projet en groupe déjà existant et solidaire, sont arrivés au projet avec une connaissance pratique de l'entrepreneuriat.

En tant qu'initiateurs de plusieurs activités et bénéficiant d'un réseau de solidarité, le projet de la DEF constitue un plus, un moyen de découvrir l'économie sociale et solidaire, d'étendre leur réseau aux acteurs de la Diversité en Espaces Francophones et de valoriser leur parcours. Ces derniers, deux ans après leur participation sont toujours entrepreneurs et engagés dans plusieurs activités collectives.

2.2.2.3.3. Un effet transformateur

Se dessine dans l'ensemble des parcours un profil d'étudiants transformés profondément par leur vécu du projet. Il s'agit d'étudiants qui sont arrivés au seuil du projet avec quelques ressources entrepreneuriales, et qui s'y sont engagés fortement en s'appuyant sur des agents socialisateurs. Ces étudiants, dans la phase post-liminaire rendent compte d'une acquisition de nouvelles compétences, visibles dans leur discours, mais également par leur pratique entrepreneuriale.

C'est le cas de Serge et Yvan, tous deux se sont engagés dans le projet avec des connaissances entrepreneuriales plutôt moindres par rapport à d'autres participants. Toutefois, en raison de leur engagement, de la mobilisation des ressources personnelles et collectives et surtout de leur persévérance, ils rendent compte de transformations de leurs pratiques. Ces derniers mobilisent les compétences acquises en tant qu'auto-entrepreneur, en tant que salarié, mais également dans la sphère familiale. Yvan est capable d'accompagner, de former d'autres personnes quand Serge fait preuve d'initiative et de créativité dans l'entreprise où il travaille et est reconnu dans sa famille pour ses connaissances en matière d'entrepreneuriat.

Par ailleurs, leurs parcours font ressortir, trois des facteurs identifiés par Fayolle (2011) que nous mobilisons plus haut. Yvan a, dans son parcours, été le président du club environnement et santé au collège, quand Serge a eu une grande socialisation entrepreneuriale commerciale. Contrairement aux étudiants présentés précédemment, ils n'avaient pas l'expérience de formation et de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Ce manque est compensé par leur fort engagement lors de la formation de la CIE2S de 2019 et qui les conduit vers une expertise des outils de l'entrepreneuriat. Yvan est celui qui pratique le plus, puisqu'il est capable de créer, de gérer et aussi de faire progresser son activité.

Ils témoignent d'une transition identitaire marquée par une modification de leur identité narrative, réflexive et statutaire (voir leurs portraits). Ils produisent un récit de soi remanié ; ils argumentent leur nouvelle situation par un retour réflexif, des justifications ; ils se définissent « avec un nouveau statut » officiel ou officieux.

Pour résumer, les étudiants participants à la CIE2S, ont selon diverses amplitudes, enclenché des transitions identitaires que nous avons reconstituées à partir de leurs récits. En termes d'effets produits, plusieurs paramètres entrent en ligne de compte dans leurs analyses. Si nous avons réussi à en dégager quelques un, comme le présentent Béduwé et Robert (2021), les

effets sur le long terme sont assujettis à de nombreux autres facteurs qu'il est nécessaire de préciser.

2.3. Caractéristiques des transitions identitaires d'étudiants participants du projet de la DEF

2.3.1. Proposition de modélisation triphasée des effets du projet sur les étudiants

Les analyses des parcours d'étudiants participant au concours, lors de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire de 2019, font ressortir des transitions identitaires opérées sous différentes conditions. En effet, la mobilisation méthodologique du « processus transitionnel » de Jacques (2020, p. 99) en trois phases permet d'objectiver ces parcours pluriels, les vécus du processus et d'éclairer les effets produits. Le schéma ci-dessous met en exergue les trois phases avec les éléments saillants de ces processus.

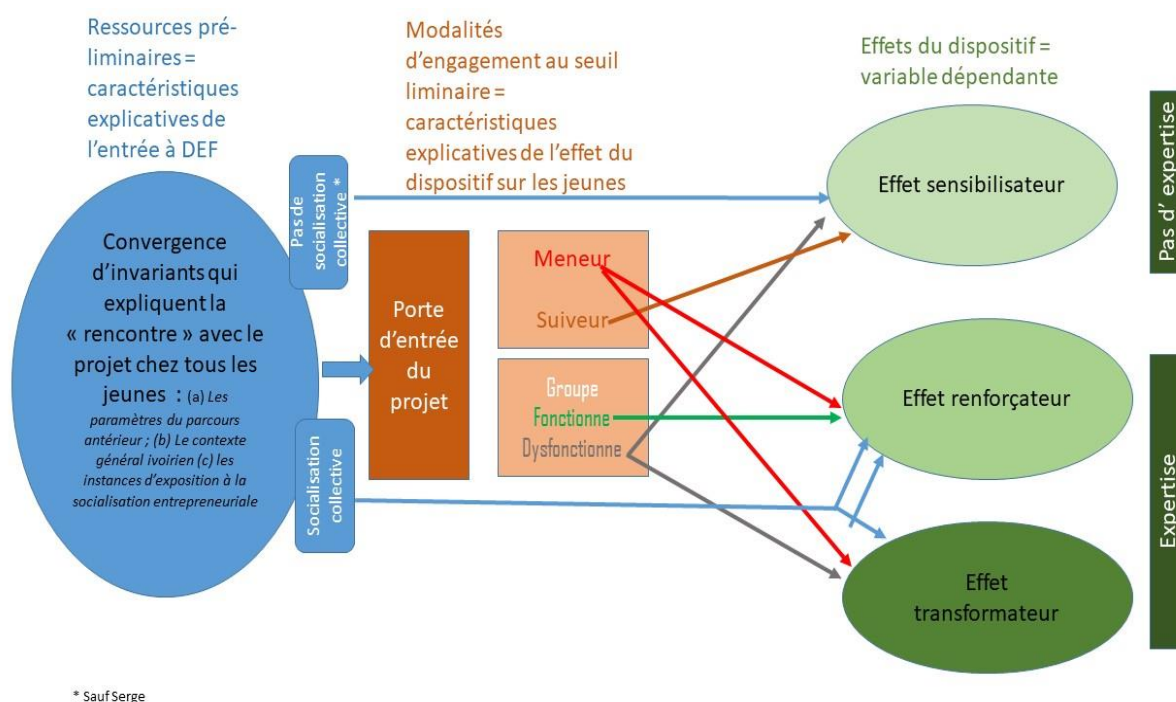


Figure 16 : Transitions identitaires des étudiants participants au concours de la CIE2S de 2019.

Guide de lecture du schéma

Ce schéma résume la dimension triphasée de la transition identitaire des étudiants participants de la CIE2S. Il met la focale sur les interdépendances entre des variables qui

les caractérisent et que nous identifions comme explicatives de cette transition, mais aussi les variations qu'elle prend.

1) Au seuil préliminaire (représenté en bleu), nous avons identifié : (a) des **caractéristiques communes** à tous ces étudiants, explicatives de leur rencontre avec le projet CIE2S : leurs antécédents socio-scolaires, le contexte ivoirien de la relation distendue entre formation et emploi, les instances de socialisation familiale et juvénile qui les ont exposés à l'entrepreneuriat ; (b) une autre variable diffère selon les jeunes, à savoir le fait qu'ils aient vécu ou non une socialisation collective à la prise de responsabilité et d'initiative (en association, comité, etc.).

2) Le seuil liminaire (représenté en brun orangé) correspond au vécu du projet, en particulier les modalités d'**engagement** individuelles (être « meneur » ou « suiveur ») et collectives (être dans un groupe qui fonctionne ou dysfonctionne).

3) Le seuil post-liminaire (représenté en vert) est caractérisé par **les effets** identitaires que le projet a opérés sur les jeunes a posteriori, objectivés autour de trois profils : (a) des jeunes sensibilisés à l'entrepreneuriat qui ne développent pas d'expertise ; (b) des jeunes dont le dispositif a renforcé les dispositions et compétences initiales ; (c) des jeunes que le dispositif a transformés en entrepreneurs. Les types b et c révèlent en outre des formes d'expertise (ils conseillent, font référence dans leur entourage, etc.).

Les flèches représentent l'interdépendance entre ces caractéristiques préliminaires et liminaires et des variables individuelles post-liminaires, que nous avons appelées « effets identitaires » du projet : (a) les flèches bleues montrent qu'avoir connu une socialisation collective avant le projet favorise le renforcement voire la transformation vers une identité entrepreneuriale ; en creux, un déficit de socialisation collective préliminaire se traduit par un simple effet sensibilisateur du projet. (b) Les flèches rouges indiquent qu'un engagement dans le projet comme « meneur » favorise également le renforcement voire la transformation vers une identité entrepreneuriale, un engagement de « suiveur » réduisant le projet à un effet sensibilisateur, représenté par la flèche orangée. (c) La flèche verte représente le fait qu'un groupe qui fonctionne favorise le renforcement de l'identité entrepreneuriale ; les flèches grises indiquent un lien ambivalent entre des groupes qui dysfonctionnent et des effets, soit simplement sensibilisateurs, soit, à l'opposé du spectre, des effets transformateurs vers l'identité entrepreneuriale (ils mobilisent d'autres ressources personnelles).

Nous avons objectivé, en recensant des propriétés sociales explicatives, que ces jeunes ne sont pas arrivés à la porte d'entrée du projet de sensibilisation par hasard. Ils ont par leurs socialisations scolaire, familiale, (pré)-professionnelle et relationnelle développé des appétences à la prise d'initiative. Certains, par des instances de socialisation collectives (associations), d'autres dans des formes plus individuelles de construction (lectures, autoformations) ou même la combinaison de ces deux formes.

Dès lors, sur le « seuil du projet », ils ont la même commande qui est de rédiger un « projet entrepreneurial » qui entre dans le canevas d'une entreprise sociale et solidaire. Cette phase liminaire met à l'épreuve leurs ressources préliminaires entrepreneuriales et nous conduit à dégager trois types de transitions identitaires. Un premier groupe d'étudiants est éprouvé par le temps long, c'est d'autant plus difficile de tenir sur la durée puisque le groupe n'existe pas avant l'arrivée au seuil et que les priorités divergent. Ils ne manifestent pas « d'expertise » des techniques et outils de l'entrepreneuriat mais sont « sensibilisés ».

Les étudiants qui avaient déjà une expérience pratique de l'entrepreneuriat non seulement en termes de création d'activités comme les autres, mais de formation et de travail de groupe, traversent le projet sans de trop grandes difficultés. Leurs compétences (rédaction de projet, travail en groupe, gestion d'équipe) sont renforcées, ils font aussi face à des attentes de financement déçues mais réussissent après la CIE2S de 2019, à continuer à entreprendre. Ils sont qualifiés « d'expert » parce qu'en plus de verbaliser les éléments techniques du processus entrepreneurial, ils les pratiquent, ils sont entrepreneurs en individuels et/ou en collectifs.

Le dernier type de transition identitaire est marqué par un engagement particulier dans le processus d'accompagnement entrepreneurial. Ces jeunes issus du premier groupe, c'est-à-dire un groupe créé au moment de la participation au concours et éprouvé par les départs des membres, réussissent la traversée du projet. Ils s'appuient beaucoup sur des agents socialisateurs, développent des connaissances pratiques (rédaction de projet, présentation de leur projet) et deviennent également experts des questions entrepreneuriales (méthodologie d'écriture, constitution des groupes).

Le schéma revisite le modèle de transition identitaire triphasée en formation (Jacques, 2020) dans la mesure où le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat ne présente pas de bornes stables en termes de modalités d'entrée, de formation et de sorties. Notamment la transition identitaire vécue par nos enquêtés, ne comporte pas de marqueur d'un nouveau statut, acquis à l'entrée et à la sortie du dispositif transitionnel, tel que c'est le cas dans les parcours académiques de formation (devenir apprenti, puis ouvrier ; devenir lycéen, puis bachelier, par exemple). C'est donc dans des indicateurs plus subreptices que nous avons identifiés en quoi ce dispositif supportait tout de même un processus de remaniement identitaire.

Le projet de la CIE2S de 2019 à Korhogo, dans sa construction par les acteurs locaux était un dispositif en devenir avec des conditions d'entrée, des modalités d'accompagnement et de formation et une suite qui n'a pas pu être réalisée. Notre analyse montre que l'absence d'une borne de sortie n'empêche pas la transition identitaire à partir du moment où les phases préliminaire et liminaire sont prévues et mises en œuvre. Afin de saisir à grain fin les indicateurs discrets attestant ces transitions, les entretiens longitudinaux permettent d'accéder aux remaniements identitaires opérés chez ces jeunes.

2.3.2. Ce que les portraits disent de l'initiative de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire

Les récits biographiques et l'étude du processus de transition identitaire des étudiants révèlent plusieurs aspects du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire dans sa dimension andragogique et organisationnelle, qui méritent d'être analysés.

La chronique du processus de création du projet par Clanan a précédemment (chapitre 1) montré que, l'outillage andragogique, les méthodes d'accompagnement, l'ingénierie du projet, se sont construits progressivement. Clanan s'est appuyé sur son expertise d'enseignant, ses connaissances acquises lors de sa formation en économie sociale et solidaire mais surtout, a dû s'adapter aux réalités du terrain.

De la sensibilisation à l'accompagnement

Les étudiants interviewés témoignent d'un processus de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire à taille humaine. Comme a pu le mentionner Clanan dans l'entretien du 20

juin 2020, la sensibilisation a débuté par un passage dans les salles de classes et les amphithéâtres pour présenter l'économie sociale et solidaire et le projet du concours entrepreneurial. Ce premier contact et plus tard, la grande disponibilité de ce dernier au cours de la phase de rédaction des projets est l'un des facteurs de transition identitaire des étudiants.

Riot (2013) montre bien, dans sa description de dispositifs et/modules de formation en entrepreneuriat social ayant recours aux pédagogies nouvelles¹³⁰, le rôle important de celui qu'elle appelle l'« enseignant-entrepreneur ». « Il n'est pas exagéré de dire que sans cet engagement personnel des enseignants chercheurs, les projets n'auraient probablement pas trouvé leur place et leur aboutissement. » (Riot, 2013, paragr. 30).

La posture d'accompagnement de Clanan a évolué au cours de l'année de préparation du concours (2018-2019) et même après la CIE2S. Ainsi, du statut d'expert au départ pour communiquer des informations, présenter l'économie sociale et solidaire, la méthodologie de rédaction de projet, il réalise par la suite le suivi de la rédaction (Verzat et al., 2017).

« Nous avons eu 3 séances d'accompagnements avec les 5 groupes où je suis revenu sur le canevas d'écriture, je les préparais pour le concours, pour la prestation, le pitch. Il y a eu aussi des temps d'accompagnement individuel de groupe, ils me contactaient à chaque fois qu'ils avaient des questions dans la rédaction. » (Entretien avec Clanan du 26 mars 2023)

« L'escorte empathique » (Verzat et al., 2017) qui vise à encourager régulièrement l'aspirant entrepreneur favorise la consolidation de la relation d'accompagnement. Ces trois postures d'accompagnement entrepreneurial se réalisent dans une chronologie et peuvent au cours du processus se répéter. Nous avons pu constater cela avec Yvan, qui fait recours régulièrement aux conseils de Clanan pour ajuster sa pratique même après la CIE2S.

Par ailleurs, l'accompagnateur n'est pas sollicité de la même manière par tous les étudiants car certains mobilisent plus les compétences et ressources internes à leurs groupes. Ces derniers mentionnent peu une relation d'accompagnement individuelle avec Clanan. C'est le cas des groupes qui existaient avant l'entrée dans le projet. Finalement, ceux qui ont constitué des groupes au lancement du concours ont été instables et parmi eux, ceux qui ont pu aller jusqu'au bout, sont ceux qui se sont le plus appuyés sur l'accompagnateur.

Cette réalité nous conduit à interroger les modalités de constitution de groupes d'étudiants dans le cadre d'une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire. L'appel à candidature constitué par Clanan, demandait à des groupes de présenter une idée ou des projets qui une fois présélectionnés bénéficieraient de l'accompagnement pratique. De ce fait, l'accompagnement ne concernait pas la constitution des groupes.

Les résultats de la recherche mettent en évidence que « la formation d'une équipe de créateurs est un chaînon majeur de la construction des entreprises » (Moreau, 2006, paragr. 3). C'est un chaînon majeur dans la formation et la sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire que cette phase expérimentale met en lumière. Les études de Moreau (2005, 2006), qui portent sur des entrepreneurs en exercice montrent que la constitution de groupe est un déclencheur du passage à l'acte entrepreneurial avec un effet sur la perception du risque qui est amoindrie.

Ces questions se posent différemment, dans le cadre de la formation universitaire en économie sociale et solidaire où le collectif est abordé dans une logique d'autoformation, avec

¹³⁰ Formation sur le terrain et co-construction de savoirs avec les récepteurs de l'accompagnement sociale.

une méthodologie de projet. Frances et le Lay (2017) sur un dispositif un peu plus bref que sont les « doctoriales » observent ces tensions dans des groupes de disciplines universitaires différentes. Dans un projet comme celui de la CIE2S 2019, qui s'est construit de manière expérimentale, l'objectif était de développer de nouvelles compétences par la pratique la dynamique entrepreneuriale sociale et solidaire. La consolidation des groupes et l'aboutissement à la création d'une entreprise, deviennent un aspect secondaire.

Enfin, le projet de la DEF, comme l'ont montré les effets constatés deux à trois années après, constitue une étape importante dans le processus de reconnaissance et d'affirmation de soi de ces jeunes. Certains se sentent plus légitimes de se présenter comme entrepreneurs et d'accompagner les autres. Comme nous avons pu le constater, ces jeunes ne sont pas à leurs premières prises d'initiatives, mais le fait de passer par un projet qui donne droit à une attestation, qui leur permet d'écrire un projet, de le défendre face à un public, leur confère une légitimité. Cela s'apparente à ce que Picard appelle des « rituels de ratification » (2001, p. 86) comme formalisation officielle ou symbolique de la transition.

Ainsi, le projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire a, avec des ampleurs et des effets variables (que nous avons caractérisés autour de la sensibilisation, du renforcement, ou de la transformation), indéniablement constitué un vecteur de transition identitaire pour tous les participants.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre qui avait pour ambition de répondre à la question centrale des effets sur l'identité des étudiants participant au projet de la DEF a suivi plusieurs sentiers. Nous avons procédé à une analyse minutieuse de leur parcours avant l'arrivée au seuil du projet qui a révélé des invariants de parcours autour d'une socialisation précoce à l'entrepreneuriat.

À cela, s'ajoutent des facteurs de l'environnement socio-économique ivoirien qui font de ces jeunes des entrepreneurs du quotidien. Ils se « débrouillent », « grouillent », « se bougent » pour se prendre en main et soutenir leurs parents, eux-mêmes entrepreneurs.

Cette convergence de facteurs débouche sur la condition de possibilité qu'est la rencontre avec le projet de la Diversité en Espaces Francophones. Arrivés sur le seuil liminaire, ces jeunes mobilisent de différentes manières toutes ces ressources antérieures et s'appuient sur le collectif solide ou fragile pour traverser le projet. Même si les collectifs solides facilitent la phase liminaire, ceux qui sont inscrits dans des collectifs fragiles ne le tiennent pas pour alibi pour abandonner. Au contraire, certains s'adaptent et sortent du projet transformé. C'est-à-dire qu'ils manifestent dans leurs discours une acquisition pratique des outils de l'entrepreneuriat. C'est également le cas des membres de groupes constitués avant le concours et qui s'appuient sur leurs ressources internes au groupe pour renforcer leurs compétences entrepreneuriales. Ceux qui font cas d'une simple sensibilisation à l'entrepreneuriat ont moins investi le projet mais attestent tout de même d'évolutions discrètes.

Les effets produits par cette action expérimentale font ressortir les potentialités de l'action mais aussi ses limites face auxquelles nous formulerons quelques ouvertures et propositions dans la conclusion générale de la thèse.

Conclusion

Expliciter la complexité

La réalisation de cette étude nous a conduit sur des sentiers imprévus, elle nous a permis de tirer plusieurs fils qui constituent désormais la toile de la recherche, de laquelle découle la représentation graphique ci-dessous.

Pour s'y retrouver, notons simplement qu'au départ, il y a une proposition de sensibilisation, d'accompagnement et de formation à l'entrepreneuriat social et solidaire des étudiants d'une université ivoirienne. Parallèlement, nous avons un contexte international qui promeut l'entrepreneuriat et l'économie sociale et solidaire selon l'idée que cela peut favoriser des gains sur le plan socioéconomique et un contexte national où le chômage des jeunes est une urgence politique. Plus spécifiquement, l'éducation et la sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat figurent à l'agenda des universités ivoiriennes, aux prises d'injonctions nationales et supranationales depuis leur passage au système LMD en 2012. L'institution universitaire se doit d'intégrer ces notions dans les corpus et projets de formation pour se trouver en phase avec les objectifs de développement durable, selon l'idée que l'entrepreneuriat serait également un facteur d'insertion professionnelle.

Sur la seconde ligne horizontale, il y a des acteurs : un initiateur en la personne de Clanan, un influenceur qui est Jean-Yves, avec lui l'association Diversité en Espaces Francophones, un relais potentiel, Yélé (une entrepreneuse impliquée dans cette université) et les acteurs de l'université (des responsables administratifs) et les étudiants, dont certains vont « mordre » à cette idée en participant à un concours et en déposant des projets (pour ne citer que les principaux).

Cette proposition est liée à une vision de l'entrepreneuriat collectif, social et solidaire, comme une voie possible d'insertion professionnelle des jeunes, portée par Clanan. Cette conception lui vient de son observation du contexte ivoirien, de son parcours personnel, puis de son acculturation à ces notions lors de sa formation à l'international.

Dès lors, Clanan fait évoluer l'idée¹³¹ il constitue un réseau, et deux journées sont pensées, c'est la Conférence Internationale sur l'Entrepreneuriat Social et Solidaire (CIE2S) de 2019 qui s'est tenue à l'Université Peleforo-GON COULIBALY de Korhogo. Ces deux journées ont été marquées par la présence d'acteurs internationaux, nationaux et locaux (du monde universitaire, politique, associatif et socio-économique, etc.), par la présentation de projets entrepreneuriaux d'étudiants et ont débouché sur la signature de la Déclaration Commune de Korhogo, qui est un engagement à continuer l'initiative.

Ainsi, la mise œuvre de ce projet expérimental et sa transition vers un dispositif plus formel devaient commencer puisqu'on retrouve, dans la manière dont il a été proposé, les ingrédients d'amorçage. Yélé devient la responsable des mentors, la représentation de la DEF en Côte d'Ivoire voit le jour, un local est prévu pour continuer les actions et les étudiants lauréats du concours sont encouragés à travailler sur leurs projets puis à les soumettre à des institutions financeuses, dont la mairie de Korhogo et ses partenaires internationaux.

Et pourtant, le projet ne deviendra pas (n'est pas encore devenu) un dispositif au sein de l'université.

¹³¹ Perceptible dans notre représentation sur l'axe du temps vertical.

Ce sont les étudiants participants au concours entrepreneurial de la CIE2S de Korhogo qui, les premiers, vont attirer notre attention sur ce fait. Notons, que les étudiants entendus comme entité, sont présents dans la conception du projet de sensibilisation en tant qu'un point visé. Nous ne savions pas que ce seraient Serge, Marc, William ou Cheick, mais le projet s'adressait aux étudiants.

Était-ce le premier écueil du projet ? N'avoir pas profilé quelques étudiants pour proposer un projet qui cadre à leurs parcours et attentes ? Dans tous les cas, des étudiants sont arrivés au seuil du projet et certains l'ont traversé.

Le travail de rétro diction, de « biographisation » (Delory-Momberger, 2019) que nous avons réalisé, via des entretiens récurrents et approfondis avec ces étudiants, a révélé que ces jeunes arrivent au seuil du projet parce qu'ils ont des dispositions, des ressources entrepreneuriales acquises par des formes pratiques de prises d'initiatives, dans la socialisation familiale ou encore en réaction à un contexte social général favorisant la débrouille et une certaine forme de solidarité. La traversée du projet de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire a, quant à elle, produit des effets sur le devenir de ces jeunes montrant le potentiel de l'offre à agir sur leur identité, à savoir à opérer une transition identitaire (Jacques, 2020).

Par ailleurs, le fait que le projet n'a pas pu passer à l'étape du dispositif s'explique de diverses manières et nous entraîne vers l'analyse du processus de transfert. La proposition, bien qu'elle ait été accueillie, n'a pas été reprise et approfondie. Il n'y a personne qui reprend la main suite à l'amorçage, il n'y a pas d'appropriation encore moins d'institutionnalisation (Alter, 2005). Il y a lassitude, d'une part, de l'initiateur à la fin des trois années d'actions et, de l'autre, une absence de définition des rôles qui finit par occasionner des quiproquos.

Finalement, cette démarche de recherche, ainsi que le processus de mise œuvre du projet de la CIE2S de 2019, sont en spirale. La proposition passe par les acteurs institutionnels et va vers les étudiants, qui produisent et disent des choses de la manière dont ils investissent l'action, leurs parcours, leurs attentes, leurs déceptions. On perçoit aussi comment les acteurs institutionnels saisissent ou laissent des choses en fonction de leurs possibilités et réalités. Tous ces éléments sont entremêlés, ils sont complexes et il faut aller les regarder dans leurs spécificités. C'est surtout qu'ils posent des questions que nous avons su dégager et auxquelles nous avons commencé à répondre (sur les conditions de possibilité du transfert, sur l'écart entre représentations et actions, entre intentions et effets). Ce sont toutes ces allées-venues que nous documentons.

Nous proposons de modéliser ce cheminement dans le schéma ci-dessous.

Guide de lecture du schéma

Le schéma se lit du haut vers le bas, de manière spiralaire avec comme repère chronologique, les années. On y retrouve le contexte, les événements marquants, ainsi que les protagonistes. La première ligne présente le cadre de la recherche, relié par des flèches de couleur bleue.

À gauche, nous avons les informations liées à l'association DEF, les évolutions du projet reliées par des flèches de couleur violette.

À droite, les flèches de couleur jaune relient les informations du contexte international et national ivoirien en matière d'éducation à l'entrepreneuriat à ceux du cadre universitaire et

plus spécifiquement à l'UPGC. Les flèches de couleur rouge, relient toutes les informations en lien avec les étudiants participants à la CIES2 de 2019.

L'axe central du schéma propose un jalon chronologique avec les actions principales qui ont conduit à l'amorçage du projet ; la question d'ouverture que suscitent les résultats de la recherche est posée en bas du schéma.

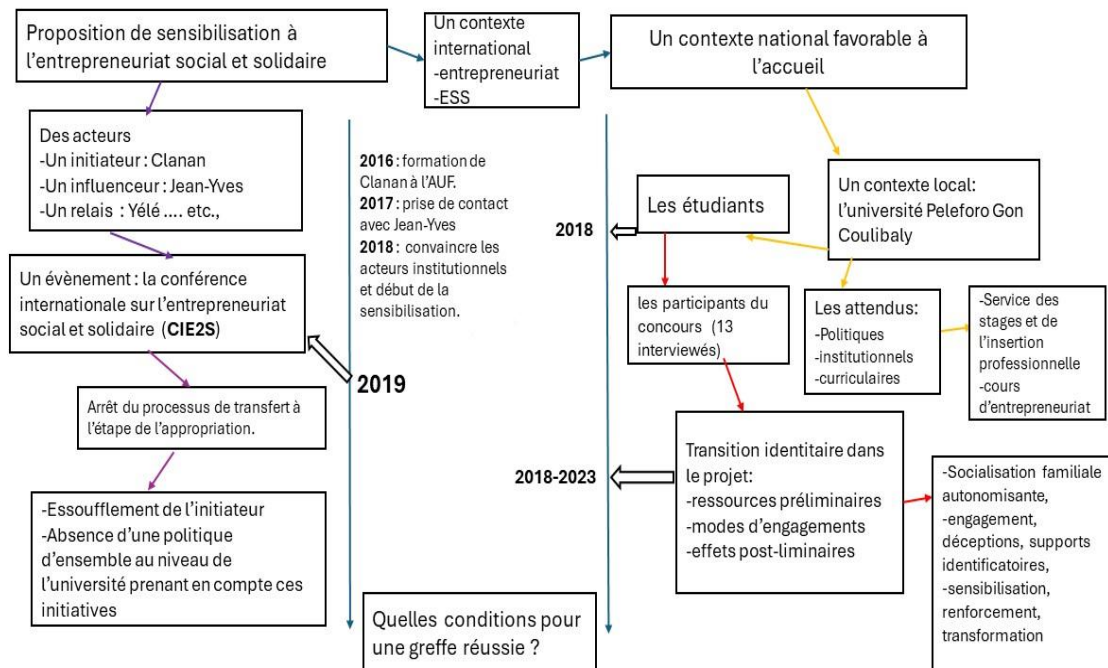


Figure 17 : Représentation graphique de la démarche de recherche

Ouverture raisonnée et éléments de discussion pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire en Côte d'Ivoire

Dans le champ de l'éducation à l'entrepreneuriat, il existe une multitude de programmes, de dispositifs et d'actions dont les objectifs et méthodes sont aussi différents les uns des autres. C'est pourquoi nous sommes d'avis avec les spécialistes du domaine (Bornard et al., 2021; Fayolle, 2017c; Fayolle & Verzat, 2009; Pepin, 2017) pour, au moment de la conception du projet d'éducation, répondre aux questions clés de la didactique autour du : Pour qui ? Pourquoi ? Comment ? Pour quels résultats ?

Le consensus n'étant pas fait sur la définition même de ce qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat, Fayolle et Gailly (2008, paragr. 5) proposent « d'accepter la diversité des contextes, des points de vue, des définitions et des méthodes que l'on trouve dans les cours et les programmes d'entrepreneuriat et de les exploiter comme des opportunités pour les participants. » [Traduction libre]

Ainsi, cette ouverture raisonnée s'appuie sur les résultats de la recherche pour dégager des pistes de réflexion pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire adaptée ou adaptable au cadre universitaire ivoirien. Elle tient aussi compte des éléments théoriques portant sur les pédagogies actives dans lesquelles une place importante est accordée au biographique et aux enjeux socio-politiques et économiques que posent les contextes.

Accorder une grande place à ce qui est « déjà-là »

La proposition de sensibilisation à l'entrepreneuriat social et solidaire des étudiants de l'Université Peleforo GON COULIBALY étudiée en tant que projet expérimental souhaitant déboucher sur un dispositif nous a permis d'analyser l'environnement socio-économique, politique et universitaire en matière d'action de développement de l'entrepreneuriat. De plus l'analyse des concepts d'entrepreneuriat et d'économie sociale et solidaire en tant qu'objets transférés nous conduit à envisager les pratiques différemment.

Les processus de transfert de technologies, d'idéologies, de dispositifs, etc., se réalisent sous diverses conditions, grâce au concours des acteurs, de facteurs socio-économiques et politiques, le tout mis à l'épreuve du temps. Les éléments transférés, peu importe leurs teneurs (types, échelles, temporalités, objectifs), font toujours face aux « contextes », à ce qui est « déjà-là ». Ainsi, puisque rien ne naît *ex nihilo*, on ne peut pas penser une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire en Côte d'Ivoire sans interroger le préexistant. Dès lors, qu'est-ce qui est nommé « déjà-là » ?

Le mot « déjà-là », est composé de l'adverbe de temps « déjà » et de l'adverbe de lieu « là ». Il est utilisé pour désigner « une situation préexistante ; des aptitudes, des compétences considérées comme acquises dès le départ¹³². ».

Mobilisé en didactique pour désigner les compétences préexistantes à l'apprentissage chez l'élève (Collès et al., 2001; Marin & Crinon, 2017) et ceux préexistants à la construction du savoir pour l'enseignant, il est souvent question du « déjà-là expérientiel » (Ben Jomaâ Ben Hsouna & Terrisse, 2014; Leal & Carnus, 2012).

Dans le cadre de notre recherche, il s'agit également de l'étude de ce qui préexiste dans le contexte de réception des objets transférés. Nous l'aurons compris de Jouhaud, (1994, p. 274) « les contextes n'existent pas préalablement à l'opération qui les construit », de même les « déjà-là » ne sont pas des allant-de soi et doivent être observés, analysés de manière empirique.

Dès lors le « déjà-là », tel que nous l'entendons croise la notion de « contexte » et le concept de « normes pratiques » d'Olivier de Sardan (2021c). Ils sont tous les trois à observer, à analyser de manière empirique. L'étude des normes pratiques entend donner à voir les pratiques qui ne relèvent pas de « l'anomie, du désordre, ou du hasard [mais qui] sont récurrentes, tolérées, routinières, même si c'est dans un registre du non-dit. » (Olivier de Sardan, 2021c, p. 121). Ces normes pratiques participent au devenir des objets transférés. Les chapitres précédents ont présenté quelques aspects du « déjà-là », en contexte par le biais de la socio-histoire, puis plus localement par l'état des lieux des actions en faveur de la mission insertion de l'université. Par ailleurs, sur le plan individuel, ce sont les portraits retraçant les transitions identitaires des étudiants qui se sont chargés de mettre en lumière les ressources préexistantes chez ces derniers. La question qu'on pourrait se poser est : comment

¹³² (La Langue française, s. d.)

<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/deja-la>

peut-on mettre ces connaissances au service d'une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire ? Que faire de tous ces déjà-là dans la construction d'actions pérennes ?

Remettre les individus au centre

L'analyse des parcours des étudiants a fait ressortir des formes de socialisation précoce à l'entrepreneuriat auxquelles s'ajoutent des facteurs sociaux encourageant des prises d'initiatives. Ces résultats s'accordent à d'autres recherches antérieures (Bamba et al., 2020) qui font cas de la grande désirabilité entrepreneuriale des jeunes ivoiriens. C'est en cela que nous proposons de tenir compte de ces ressources préexistantes dans la conception de programmes ou dispositifs de sensibilisation à l'entrepreneuriat. La première étape serait de prendre conscience ou de faire prendre conscience aux étudiants, comme aux acteurs de ce qu'ils ont déjà.

Ces jeunes qui savent d'où ils viennent, c'est-à-dire qui sont capables de reconstituer leurs parcours, sont à la fois preneurs et septiques des modèles importés. En effet, ils adhèrent à l'entrepreneuriat social et solidaire avec des attentes qui sont très vite confrontées à des réalités du contexte. Ils sont dans des formes de prises d'initiatives, dont ils ignorent souvent les fondements théoriques ou philosophiques. Ils ont des « déjà-là » qui sont fondés sur l'économie de la solidarité ancrée dans la sociologie des manières de faire société en Côte d'Ivoire : répondre à des besoins de proximité (petits commerces à l'école ou dans les quartiers, conducteur de taxi-moto, coiffeur, etc.), travailler dans les champs pour aider les parents, soutenir l'activité commerciale du tuteur, etc.

Ainsi, ces manières de faire, construites dans le cadre familial et exploitées par certains à titre individuel constituent une base pour vivre et financer leurs études mais également un catalyseur de leur entrée dans un dispositif plus formel d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Ces savoirs traditionnels, culturels, ces dispositions au monde pourraient faire l'objet d'une reconnaissance afin de penser de manière équilibrée des dispositifs ou programmes d'éducation.

La reconnaissance de ces savoirs, pourrait, par la conduite d'entretiens biographiques, prendre les voies proposées par Ricoeur (2004) : une forme « d'attestation » et une « auto-reconnaissance » de la valeur de ces savoirs.

Nous nous sommes aperçue avec du recul méthodologique et épistémologique que ces jeunes ne sont pas conscients de la valeur des savoirs dont ils sont détenteurs. Nous ne sommes pas en train de distinguer l'Afrique ou encore la Côte d'Ivoire du reste du monde mais pensons que les savoirs traditionnels, culturels (comme il en existe partout) sont encore très affleurants et servent de support aux individus consciemment ou inconsciemment. Ils sont toutefois peu mobilisés dans la construction d'actions.

Dès lors, comment travailler à une exhumation, à une mise en exergue ou remise en sens du déjà-là ? Non seulement pour voir que certaines pratiques qui relèvent du social et du solidaire n'entrent pas dans les carcans de l'économie sociale et solidaire à l'occidentale, mais qu'elles constituent le soubassement des prises d'initiatives entrepreneuriales de ces jeunes.

Nous insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de s'enfermer dans une certaine « traditionnalité » ou culturalité exotique mais de faire reconnaître ces valeurs traditionnelles qui s'inscrivent dans la contemporanéité Ivoirienne. Olivier de Sardan parle de s'intéresser aux « contextes quotidiens » (2021b, paragr. 8). Moity-Maïzi (2011) à propos de l'étude de ces « savoirs locaux » propose une mise en avant des cheminements de productions. Ce faisant, les savoirs

sont renouvelés et moins enfermés dans des inventaires comme cela a pu être le cas à une époque de l'histoire. Elle fait référence à certaines conditions de production de savoirs lors de la période coloniale, où existe « des rapports inégaux à la connaissance » (2011, paragr. 6). Moity-Maïzi et son collectif, parlent de « *la localisation des savoirs* plutôt que des *savoirs localisés ou locaux*, (...) pour souligner la dimension active et volontariste de l'activité humaine qui permet de générer un savoir que l'on qualifiera de local. » (Moity-Maïzi, 2011, paragr. 3).

En matière de conception d'action, il s'agirait de partir de ce qui fait sens pour les individus. On pourrait, en plus de développer chez ces jeunes des compétences entrepreneuriales, valider celles qu'ils ont déjà. Ce qui reviendrait à considérer de manière différente les activités informelles qu'ils ont réalisées.

L'évocation des dispositifs du bilan de compétences et de la validation d'acquis de l'expérience (VAE) ouvre la porte à un champ important de la formation, de l'orientation et du développement professionnel français, de ce fait précisons les intentions de cette piste de réflexion.

Claude¹³³ Lemoine (2016) écrit que « le bilan de compétences est un dispositif permettant aux personnes de faire le point sur leurs compétences, leurs possibilités et de construire leur projet d'orientation personnelle et professionnelle, avec le soutien d'un conseiller qui apporte notamment un cadre, une écoute et des méthodes pour progresser dans la démarche. Il prépare ainsi aux décisions d'orientation. » (2016, paragr. 1). Quant à la VAE, il s'agit « d'une procédure qui permet d'obtenir des diplômes professionnels de tous niveaux sur la base d'expériences professionnelles et personnelles d'une durée cumulée d'au moins trois ans, ou plutôt des compétences professionnelles acquises dans le cadre de ces expériences, dès lors qu'elles sont jugées équivalentes aux connaissances et aptitudes requises pour le diplôme postulé. » (Neyrat, 2006, p. 5). Ces deux dispositifs s'inscrivent dans le cadre de lois¹³⁴ qui précisent les conditions de leurs mises en œuvre.

Sans forcément passer par des dispositifs formels de reconnaissance tels que la validation d'acquis qui entérine les expériences du sujet par une certification (Neyrat, 2006), cela pourrait passer par un bilan de compétences entrepreneuriales et même d'une attestation d'acquis de l'expérience. On permet ainsi aux jeunes de dire ce qu'ils savent déjà faire, de réfléchir avec les accompagnateurs à comment ces ressources peuvent se transformer, se légitimer, s'attester, se reconnaître ou encore se valoriser.

Ce qui nous intéresse, c'est que ces dispositifs font appel dans leurs modes de fonctionnements à une réflexivité sur les expériences passées et conduisent à des écrits de restitution, qui pourraient valoriser les déjà-là individuels issus du contexte culturel et traditionnel.

Par exemple les groupes qui ont le mieux fonctionné dans le cadre de la CIE2S de 2019 sont ceux qui existaient avant l'appel à projet. Ainsi, l'accompagnement à l'entrepreneuriat pourrait être réalisé en amont de la constitution même des groupes d'étudiants, par le biais d'une ingénierie d'interconnaissance, avec des démarches collaboratives. On pourrait travailler à la constitution des groupes en les aidants, grâce à un travail biographique progressif, à mieux se

¹³³ Nous mentionnons le prénom pour le différencier de Maryan Lemoine cité précédemment.

¹³⁴ La loi française de 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi et la loi de modernisation sociale de 2002.

connaître, à déterminer quelles sont leurs compétences, leurs appétences et comment ils peuvent s'articuler les uns aux autres.

Il convient pour les acteurs de terrain de construire sur cette base des modalités d'actions viables. Un travail important est à faire au niveau institutionnel sur ce à quoi serviront ces bilans de compétences en terme non seulement d'approfondissement des connaissances (puisque nous sommes au niveau de la formation universitaire) mais également pour l'accès au marché de l'emploi.

L'environnement entrepreneurial universitaire : conjuguer les actions

Le premier aspect que nous relevons est qu'il existe plusieurs actions au sein des universités visant à favoriser l'insertion professionnelle des étudiants et plus spécifiquement par la prise d'initiative entrepreneuriale. Une mise en dialogue de toutes ces actions et la construction d'un projet commun pourraient permettre de redynamiser les activités et d'avoir plus d'effets sur la sensibilisation des étudiants.

Le Service des Stages et de l'Insertion Professionnelle (SSIP) joue un rôle central dans la réalisation de la mission insertion. De ce fait, il pourrait œuvrer à la co-construction de plusieurs actions.

En matière de sensibilisation à l'entrepreneuriat, l'Université Peleforo GON COULIBALY a inclus depuis 2018 dans les maquettes de formation, des modules en entrepreneuriat et plus spécifiquement des cours de gestion de projet.

Cependant, comme l'avait fait remarquer le responsable pédagogique, l'amplitude horaire de ces cours ne permet pas aux enseignants d'aborder les différentes phases du processus entrepreneurial. Pour assurer une continuité et permettre aux jeunes qui le souhaitent d'être accompagnés, la mise en place de permanences d'informations et la constitution d'une équipe d'accompagnateurs pourraient être assurées par le SIPP. Ce fonctionnement qui passe par le dialogue entre les enseignants, l'équipe du SIPP, les étudiants et les professionnels permettrait de déboucher sur d'autres activités répondant plus spécifiquement aux besoins des étudiants.

À l'aune de ces réflexions, si nous reprenons maintenant le schéma de l'évolution de la thèse, on en arrive à la dernière ligne horizontale qui est une ouverture raisonnée pour une éducation à l'entrepreneuriat des étudiants ivoiriens. Les possibilités sont nombreuses, mais à l'échelle de notre recherche, notre regard s'est porté sur une prise en compte de ce qui préexiste tant au niveau des individus que de l'institution universitaire, qu'au niveau du contexte anthropologique.

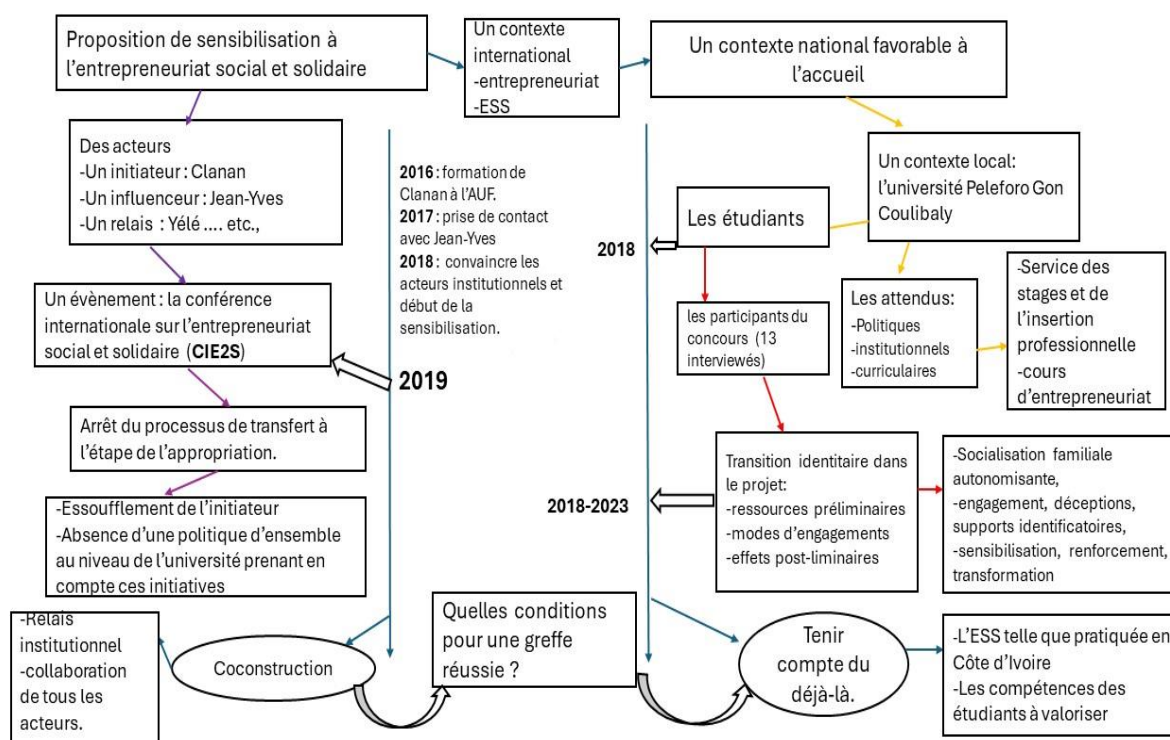


Figure 18 : Représentation graphique de la démarche de recherche avec les ouvertures raisonnées pour une éducation à l'entrepreneuriat sociale et solidaire en Côte d'Ivoire.

D'autres ouvertures de la recherche

Les participants aux concours de la CIE2S n'étaient que des étudiants. Ainsi, puisque nous nous intéressions aux participants de ce concours, nos travaux se sont centrés sur des parcours étudiants excluant les étudiantes. Et pourtant, elles entreprennent, nous les avons rencontrées lors de notre voyage de recherche. Certaines nous ont narré leurs expériences entrepreneuriales, d'autre leurs parcours, scolaire, familial, et même d'insertion professionnelle¹³⁵. Nous y avons vu des similitudes avec les parcours des étudiants, tout comme des différences, des spécificités qui mériteraient d'être investiguées.

Trois des étudiants interviewés ont parlé du rôle déterminant d'enseignants dans leurs désirs d'entreprendre. Des enseignants qui sont eux-mêmes entrepreneurs et qui jouent un rôle important dans la sensibilisation à l'entrepreneuriat. Ces derniers mettent en évidence les potentialités entrepreneuriales de leurs disciplines, encouragent les étudiants à les explorer et se transforment parfois en accompagnateurs. Une recherche approfondie sur le parcours de ces enseignants-entrepreneurs et le rôle qu'ils peuvent jouer dans la sensibilisation à l'entrepreneuriat serait un atout pour repenser les rôles des différents acteurs dans l'accomplissement de la mission insertion.

¹³⁵ Voir dans les annexes des entretiens retranscrit l'entretien avec Ginette.

Si nous nous sommes intéressée à ceux qui entreprennent ou ceux qui sont désireux d'entreprendre, il demeure ceux qui n'entreprennent pas ou ne désirent pas le faire. On pourrait également s'intéresser à leurs parcours, à ce qu'ils disent de l'entrepreneuriat et à la manière dont leurs postures questionnent l'éducation, la formation et les dispositifs d'accompagnement à l'insertion professionnelle.

Quelques contributions de la thèse

Le compte-rendu de notre démarche de recherche schématisé plus haut met déjà en évidence les résultats de ce travail ; à savoir les indicateurs d'inaboutissement du projet, qui a cependant eu des effets, d'ampleur variable, sur les participants. Il convient néanmoins d'en mentionner d'autres.

Les écrits de Desalmand et Konan-Dauré (1983) sur l'histoire de l'éducation ivoirienne ont attisé notre curiosité et notre envie de comprendre son évolution. C'est pourquoi, au service de notre recherche et surtout pour faciliter la compréhension de l'environnement socio-culturel, économique et politique dans lequel se situait le sujet nous avons entrepris de réaliser une sociohistoire de l'éducation ivoirienne. Notons qu'il existe dans la littérature des travaux qui traitent de cette évolution par le prisme d'objets précis comme l'évolution des effectifs, les réformes, l'échec scolaire, l'alphabétisation, le chômage, etc. Ainsi, dans le chapitre 1, il s'est agi pour nous de rassembler ces histoires éparses et de réaliser un panorama qui conjugue des facteurs socio-politiques et économiques. Ce panorama dévoile en filigrane des conditions d'insertion professionnelle des jeunes, plus particulièrement des étudiants, sur la question entrepreneuriale et l'économie sociale et solidaire.

Ce ratissage qui nous a conduit à butiner auprès de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales constitue un apport à la littérature scientifique. Il s'agit d'une lecture possible de cette histoire qui s'étend au contexte contemporain.

La validité de la modélisation du processus transitionnel dans les parcours académiques d'éducation et de formation (Jacques, 2020) dans un projet non diplômant ou certifiant constitue un apport de ce travail. En effet, grâce au suivi longitudinal de jeunes confrontés à une même situation de formation, il est possible d'accéder aux effets produits. La mobilisation des approches biographiques (Delory-Momberger, 2019, 2021; Pineau, 2019) constitue une des forces. Sur le plan méthodologique, elle nous a permis d'accéder aux parcours des participants. Le biographique est également mis au service du pouvoir d'agir pour l'élaboration d'une ingénierie ancrée en contexte et qui travaille à exhumer, à valoriser et légitimer des compétences que ce soit chez les étudiants ou les acteurs en présence.

Nous avons dû repenser le projet initial, dépasser les contraintes d'un terrain inaccessible dans un premier temps en raison de la pandémie de Covid-19. La théorisation ancrée dans ce contexte est passée par une triangulation entre un distanciel et le présentiel et la construction d'une posture analytique attentive à la progression du terrain et des acteurs.

Enfin, dans la veine des travaux contemporains, engagés notamment lors d'un colloque international et pluridisciplinaire à Lille en novembre 2020, intitulé « Éduquer à l'esprit d'entreprendre, former à l'entrepreneuriat ? Enjeux, questions, transformations. », nous apportons une contribution originale face à la rareté des travaux portant sur des initiatives africaines ; cet apport est renforcé par la dimension longitudinale et biographique de nos recueils qui analysent un projet de son émergence à son inaboutissement, mais aussi à l'échelle microsociale des protagonistes. Pour reprendre le sous-titre de ce colloque, en

documentant les enjeux, les questions et les transformations afférentes à ce projet, nous amorçons certaines idées pour une éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire en Côte d'Ivoire, dans la lignée des approches performatives en Sciences de l'éducation et de la formation.

Références bibliographiques

- Abbott, A. (2011). Time matters. Traduction de l'épilogue par Claire Lemerrier et Carine Ollivier. *Terrains & travaux*, 19(2), 183-203. <https://doi.org/10.3917/tt.019.0183>
- Abbott, A. & CoFSS. (2015). « Le monde est un monde d'événements ». Entretien avec Andrew Abbott (S. Martin, Trad.). *Raisons politiques*, 60(4), 45-64. <https://doi.org/10.3917/rai.060.0045>
- Abdennadher, S., Trabelsi, K., & Boudabbous, S. (2015). Influence de la famille et du réseau relationnel sur l'acte entrepreneurial : Cas des entrepreneurs tunisiens. *Question(s) de management*, 10(2), 11-21. <https://doi.org/10.3917/qdm.152.0011>
- Aboa Abia, A. L. (2008). La Francophonie ivoirienne. Enjeux politiques et socioculturels. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41, 163-178.
- Achi, E. N., & Bony, K. N. (2018). Processus psychologiques et intention entrepreneuriale chez les étudiants ivoiriens. *Practice and Research*, 16.
- ACI. (2018). Côte d'Ivoire | *coops4dev.coop*. Alliance coopérative internationale. <https://coops4dev.coop/fr/4devafrica/cote-divoire>
- Adou, E. F.-S. (2022). Les brouteurs d'Abidjan. *RESET. Recherches en sciences sociales sur Internet*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/reset.4038>
- AFD. (2017). *Étude de capitalisation : Impact et mise en œuvre de programmes de soutien à l'entrepreneuriat en Afrique subsaharienne* (37; Rapports Techniques, p. 107). Agence Française de développement. <https://www.afd.fr/fr/ressources/etude-de-capitalisation-impact-et-mise-en-oeuvre-de-programmes-de-soutien-lentrepreneuriat-en-afrique-subsaharienne>
- Agossou, K. M. (2020). Influence du mode d'hébergement Et des conditions de vie des élèves sans tuteurs sur le rendement scolaire : Cas du premier cycle du Lycée

- Moderne de Danané (Côte d'Ivoire). *European Scientific Journal, ESJ*, 16(20).
<https://doi.org/Doi:10.19044/esj.2020.v16n13p320>
- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, Article 54.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.928>
- Akkari, A., & Payet, J.-P. (2010). Introduction. Globalisation et transformations des systèmes éducatifs : enjeux, réalités et avatars de la scolarisation dans les pays du Sud. In *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud* (p. 7-33). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0007>
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuaou-Moussaoui, I. (2019). *L'approche qualitative: Vol. 3e éd.* (p. 9-32). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives--9782130817154-p-9.htm>
- Alter, N. (2005). *L'innovation ordinaire* (2e édition mise à jour). Presses universitaires de France.
- Alter, N. (2016). Organisation et innovation : Une rencontre conflictuelle. In *Les Organisations* (p. 281-289). Éditions Sciences Humaines.
<https://doi.org/10.3917/sh.sauss.2016.01.0281>
- Amondji, M. (1984). *Félix Houphouët et la Côte-d'Ivoire*. Karthala.
<https://doi.org/10.3917/kart.amond.1984.01>
- Amouretti, F., Courcelle, M., & Dorance, T. (2013). *Etude sur l'insertion professionnelle des diplômés dans les pays d'Afrique sub-saharienne* (Etude 2; p. 27). Institut d'Afrique.
- Appay, B. (2012). De l'autonomie émancipatrice à l'injonction d'autonomie. *Vie sociale*, 1(1), 29-40. <https://doi.org/10.3917/vsoc.121.0029>

- Arlotto, J., Jourdan, P., Sahut, J.-M., & Teulon, F. (2012). Les programmes de formation à l'entrepreneuriat sont-ils réellement utiles ? Le cas des concours pédagogiques de création d'entreprise. *Management Avenir*, 55(5), 291-309.
- Ashoka. (s. d.). *L'Entrepreneuriat Social*. Consulté 5 avril 2023, à l'adresse <https://www.ashoka.org/fr/focus/l%E2%80%99entrepreneuriat-social>
- Aska, K. (1996). Voeux et pratiques d'orientation en Côte d'Ivoire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 18(1), 81-98. <https://doi.org/10.3406/spira.1996.1661>
- Association des Universités Africaines. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*.
- Atangana, V. L. N. (2022, août 2). *Côte d'Ivoire : Le gouvernement veut rationaliser le nombre d'étudiants en master et doctorat*. Agence Ecofin. <https://www.agenceecofin.com/formation/0108-100246-cote-d-ivoire-le-gouvernement-veut-rationaliser-le-nombre-d-etudiants-en-master-et-doctorat>
- Atlas mondial de données. (s. d.). *Côte d'Ivoire Taux net de scolarisation, 1970-2020*. Knoema. Consulté 29 mars 2021, à l'adresse <https://knoema.fr/atlas/C%C3%B4te-d'Ivoire/topics/%C3%89ducation>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... *Recherches en didactiques*, N° 13(1), 25-38.
- AUF. (2021). Rencontre internationale de bilan et de capitalisation du projet SALEEM (entrepreneuriat étudiant au Maghreb). *AUF*. <https://www.auf.org/afrique-du-nord/nouvelles/agenda/rencontre-internationale-de-bilan-de-capitalisation-projet-saleem-entrepreneuriat-etudiant-maghreb/>
- AUF. (2022a). Atelier de co-construction pour le démarrage de la phase pilote du programme ENTREPRENDRE au Burkina Faso. *AUF*. <https://www.auf.org/nouvelles/actualites/atelier-de-co-construction-pour-le-demarrage-de-la-phase-pilote-du-programme-entreprendre-au-burkina-faso/>

- AUF. (2022b). ENTREPRENDRE. AUF. <https://www.auf.org/nos-actions/toutes-nos-actions/entreprendre/>
- Ayewa, K. (2004). La scolarisation en Côte d'Ivoire. In *Penser la Francophonie : Concepts, actions et outils linguistiques* (p. 262-267). Archives contemporaines/ Agence Universitaire de la Francophonie.
- Azevedo, J. (2016). *L'économie sociale et solidaire au Sénégal : Le cas du Centre d'Ecoute et d'encadrement pour un développement durable*. [Mémoire de Master 2, Université de Bordeaux Montaigne].
https://www.academia.edu/31966572/L%C3%89conomie_Sociale_et_Solidaire_au_S%C3%A9n%C3%A9gal_le_cas_du_Centre_d%C3%89coute_et_dEncadrement_pour_un_D%C3%A9veloppement_Durable_Un_vecteur_de_r%C3%A9silience_des_territoires
- Badie, B. (1992). *L'Etat importé* (Fayard).
- Bailleul, M., & Thémines, J.-F. (2013). Chapitre 3. L'ingénierie de la formation : Formalisation d'expériences en formation d'enseignants. In *Traité d'ingénierie de la formation* (p. 85-112). L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.bezia.2013.01.0085>
- Bajard, F. (2013). Enquêter en milieu familial. Comment jouer du rapport de filiation avec le terrain ? *Genèses*, 90(1), 7-24. <https://doi.org/10.3917/gen.090.0007>
- Bamba, M., Tuo, S. K., & Duguay, B. (2020). *Perception de l'entrepreneuriat en Côte d'Ivoire : Un état préliminaire de la situation chez les étudiants*. 3(10), 16.
- Banque Africaine de Développement. (1998). *Rapport d'achèvement du programme d'achèvement des ressources humaines. République de Côte d'Ivoire* (p. 44).
<https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/ADB-BD-IF-99-17-FR-SCANNEDIMAGE.139.PDF>

Banque mondiale. (2011). *Le Système éducatif ivoirien* (p. 236).

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/226481468235730428/pdf/660680ESW0whit0ote0d0lvoire0high-ps.pdf>

Barès, F. (2020). Josiane Stoessel-Ritz et Maurice Blanc (dir.), *Comment former à l'économie sociale et solidaire ? Lectures*.

<http://journals.openedition.org/lectures/43222>

Barès, F., Houé, T., & Jacquot, T. (2011). « Le projet « junior-entreprise » comme outil pertinent d'initiation à l'entrepreneuriat : Une analyse des comportements et des compétences ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(2), 89-119.

Barlet, S., Méric, B., & Ollivier, C. (2017). *Les dispositifs d'appui à l'insertion des jeunes sur le marché du travail en Afrique* (14; Études de l'AFD, p. 134). Agence Française de développement.

Baron, C. (2007). Transfert du concept d'économie solidaire en Afrique francophone : Paradoxes et atouts. *Revue Tiers Monde*, 190(2), 325-342.

<https://doi.org/10.3917/rtm.190.0325>

Barry, A. (2017). Psychothérapie d'enfants africains en situation migratoire. *L'Autre*, 18(2), 205-216. <https://doi.org/10.3917/lautr.053.0205>

Barthes, A., Lange, J.-M., & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Baudelot, C., Leclercq, F., Gobille, B., Chatard, A., & Satchkova, E. (2005). *Les effets de l'éducation : Rapport à l'intention du PIREF* (p. 367). La documentation française.

<https://shs.hal.science/halshs-00174936>

Bauweraerts, J., & Colot, O. (2016). Chapitre 22. L'entrepreneuriat familial. In *Entreprendre* (p. 417-430). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.janss.2016.01.0417>

- Bazin, L., & Gnabéli, R. Y. (1997). Le travail salarié, un modèle en décomposition ? In H. Memel-Foté & B. Contamin, *Le modèle ivoirien en question. Crises, ajustements, recompositions* (Karthala-ORSTOM, p. 689-705).
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques* (4e éd. augmentée). La Découverte.
- Becho, I. (2017). Performance Des entreprises informelles en Côte d'Ivoire : Quelle contribution du microcrédit ? *IOSR Journal of Economics and Finance*, 08(02).
<https://doi.org/10.9790/5933-0802015064>
- Becker, H. (2014). *Réflexions sur le travail de terrain et ses problèmes*. 33(1), 1-8.
<https://doi.org/10.7202/1084388ar>
- Becker, H. S., Peretz, H., & Mailhos, J. (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. la Découverte.
- Bédouwé, C., & Robert, A. (2021). Quelle insertion professionnelle pour les étudiants formés à l'entrepreneuriat ? *Formation emploi*, 156(4), 131-156.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.10284>
- Béliard, A., & Eideliman, J.-S. (2008). 6 : Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique. In *Les politiques de l'enquête* (p. 123-141). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01.0123>
- Ben Jomaâ Ben Hsouna, H., & Terrisse, A. (2014). L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : Le point de vue de la didactique clinique de l'EPS. *Recherches en éducation*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/ree.8128>
- Benié, H. (2012). *Attentes relatives à la formation initiale et choix professionnel chez les étudiants*. 4.

- Benié, H., & Yeo, S. (2017). Education À L'entrepreneuriat Et Propension À Entreprendre En Contexte De Formation Professionnelle En Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal, ESJ*, 13(28), Article 28. <https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n28p335>
- Bertaux, D. (2016a). 1. La perspective ethnosociologique. In *Le récit de vie: Vol. 4e éd.* (p. 17-37). Armand Colin. <https://www.cairn.info/le-recit-de-vie--9782200601614-p-17.htm>
- Bertaux, D. (2016b). *Le récit de vie*. Armand Colin. <http://www.cairn.info/le-recit-de-vie--9782200601614.htm>
- Bertaux, D. (2016c). *Le récit de vie: Vol. 4e éd.* Armand Colin. <https://www.cairn.info/le-recit-de-vie--9782200601614-p-38.htm>
- Berton, J. (2014). Histoires de vie et formation. *VST - Vie sociale et traitements*, 123(3), 99-105.
- Bessin, M. (1996). Les catégories d'âge face aux mutations temporelles de la société. *Gérontologie et société*, 19 / 77(2), 45-57. <https://doi.org/10.3917/gs.077.0045>
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : Quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156(6), 12-21. <https://doi.org/10.3917/inso.156.0012>
- Bibeau, J., & Meilleur, R. (2022). Pédagogie de l'accompagnement entrepreneurial (1) : Mise en mouvement des parties prenantes à la relation. *Entreprendre & Innover*, 52(1), 55-65. <https://doi.org/10.3917/entin.052.0055>
- Bila, B. (2009). Anthropologie « chez soi » auprès de personnes vivant avec le VIH à Ouagadougou : Empathie, méthode et position des acteurs. *ethnographiques.org*, 17. <https://www.ethnographiques.org/2008/Bila>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des

- élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), Article 1. <https://r-libre.telug.ca/776/>
- Boignan, M. N. (2000). *Comprendre l'"économie informelle" en Côte d'Ivoire : Étude de cas à travers les « maquis » à Abidjan*. Université de Laval.
- Boissin, J.-P., Chollet, B., & Emin, S. (2009). Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : Un test empirique. *Management*, 12(1), 28-51.
- Bonini, N. (2017). Retour et détour sur le terrain : Une réflexion sur l'influence des temporalités sur les orientations de recherche. *Enquêtes et ancrages*. <https://shs.hal.science/halshs-03429226>
- Bonnard, C., & Giret, J.-F. (2017). La création d'entreprise chez les étudiants : Un projet aux motivations multiples ? *Agora débats / jeunesses*, 77(3), 7-25.
- Bornard, F., Jacquemin, A., Verzat, C., & Carré, N. (2021). Outils et pratiques de l'entrepreneuriat : (Re)lectures régénératives. *Entreprendre & Innover*, 51(4), 5-9. <https://doi.org/10.3917/entin.051.0005>
- Bouchard, M. J. (2006). De l'expérimentation À l'institutionnalisation positive : L'innovation sociale dans le logement communautaire au Québec. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 77(2), 139-166. <https://doi.org/10.1111/j.1370-4788.2006.00301.x>
- Bouju, J. (2015). Une ethnographie à distance ? *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 64, Article 64. <https://doi.org/10.4000/civilisations.3933>
- Boukala, M., & Cerclet, D. (2020). L'enquête ethnographique face aux enjeux théoriques et méthodologiques du numérique. *Parcours anthropologiques*, 15, Article 15.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23(1), 67-69.

- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet* (2ième éd.). Presse Universitaire de France. <https://doi-org.ezproxy.unilim.fr/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* (Harvard University Press).
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : Contributions épistémologiques et modélisation* [These de doctorat, Grenoble 2]. <https://www.theses.fr/1993GRE21033>
- CAMES. (s. d.). Historique du CAMES. CAMES. Consulté 31 octobre 2022, à l'adresse <https://www.lecames.org/historique/>
- Campigotto, M., Dobbels, R., & Mescoli, E. (2017). La pratique du terrain « chez soi » : Entre familiarité, altérité et engagement. *Emulations - Revue de sciences sociales*, 22, Article 22. <https://doi.org/10.14428/emulations.022.001>
- Cardon, D. (2010). Les réseaux sociaux en ligne et l'espace public. *L'Observatoire*, 37(2), 74-78.
- Catanzaro, A., & Cheriet, F. (2020). Enseignant et entrepreneur : Expérience pédagogique à partir d'un cas réel d'entreprise éco-responsable. *Entreprendre & Innover*, 45(2), 81-93. <https://doi.org/10.3917/entin.045.0081>
- Centre Suisse de Recherches Scientifiques. (s. d.). *Présentation du Centre Suisse de Recherches Scientifiques (CSRS)*. Consulté 21 juin 2023, à l'adresse <https://www.csrs.ch/fr/organisation/presentation>
- CEPICI. (s. d.). *CEPICI*. Consulté 29 mai 2024, à l'adresse <https://www.cepici.gouv.ci/presentation>
- Chaïbi, O. (2018). Éduquer à la solidarité : Les rapports entre l'ESS et l'éducation en France du XIXe siècle à nos jours. *RECMA*, 348(2), 32-46.

- Chambard, O. (2014). L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : Entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 127, Article 127.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.4236>
- Chambard, O., & Stevens, H. (2021). Les passeurs de l'entrepreneuriat à l'université. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 240(5), 58-77.
- Champy, M. (2015). Ni enfants, ni adultes. *Ateliers d'anthropologie*, 42.
<https://doi.org/10.4000/ateliers.10024>
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 51-61.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux, statut, perspectives. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(1), 39-51.
<https://doi.org/10.3406/spira.2012.1087>
- Champy-Remoussenard, P. (2021). Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ? *Savoirs*, 57(3), 19-60.
- Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Giret, J.-F., & Billiet, J.-C. (2018). *Apprendre à entreprendre : Politiques et pratiques éducatives primaire, secondaire, supérieur*. De Boeck supérieur.
- Chapus, Q., Berrou, J.-P., & Onibon Doubogan, Y. (2021). Le retour du héros ? L'entrepreneur, itinéraire d'un concept chez les « développeurs » en Afrique. *Revue internationale des études du développement*, 245(1), 11-39.
<https://doi.org/10.3917/ried.245.0011>
- Charlier, J.-É., & Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et sociétés*, 29(1), 87-102.
<https://doi.org/10.3917/es.029.0087>

- Clignet, R., & Foster, P. (1966). La prééminence de l'enseignement classique en Côte-d'Ivoire. Un exemple d'assimilation. *Revue française de sociologie*, 7(1), 32-47.
<https://doi.org/10.2307/3319272>
- CNRTL. (s. d.-a). *Effet : Définition*. Consulté 20 juin 2024, à l'adresse
<https://cnrtl.fr/definition/effet>
- CNRTL. (s. d.-b). *Entrepreneur : Définition*. Centre national de ressources textuelles et lexicales. Consulté 21 novembre 2022, à l'adresse
<https://www.cnrtl.fr/definition/entrepreneur>
- CNRTL. (s. d.-a). *Appropriation : Définition*. Consulté 4 juillet 2024, à l'adresse
<https://www.cnrtl.fr/definition/appropriation>
- CNRTL. (s. d.-b). *Hybride : Définition*. Consulté 6 juillet 2024, à l'adresse
<https://www.cnrtl.fr/definition/hybride>
- Cohen-Scali, V. (2013). L'insertion professionnelle. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 177-180). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0177>
- Collectif B323-Université de Poitiers. (2018). Insérer et innover : L'exemple de la Scic B323, une coopérative étudiante de prestations de services. *RECMA*, 348(2), 74-86.
<https://doi.org/10.3917/recma.348.0074>
- Collès, L., Dufays, J.-L., Fabry, G., & Maeder, C. (2001). 6. Déjà-là et stratégies didactiques. In *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant* (p. 347-405). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.maede.2001.01.0347>
- Comet, C. (2011). Pour une théorie des processus entrepreneuriaux. Introduction au dossier. *Revue Française de Socio-Économie*, 7(1), 13-19.
<https://doi.org/10.3917/rfse.007.0013>

- Condor, R., & Hachard, V. (2014). Apprendre à entreprendre par l'accompagnement d'entrepreneurs en phase de réinsertion : Une réflexion à partir des Cordées de l'Entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(2-2014), 89-114.
<https://doi.org/10.3917/entre.132.0089>
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(4), 11-42.
- Connac, S. (2021). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école* (8e édition actualisée). ESF sciences humaines.
- Conseil national du développement des SHS. (2001). IV. L'éthique de la recherche en sciences humaines et sociales. In *Pour une politique des sciences de l'Homme et de la société* (p. 93-114). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/pour-une-politique-des-sciences-de-l-homme-et-de-l-9782130520887-p-93.htm>
- Coulibaly, A. (2022). La gestion financière des coopératives scolaires des écoles primaires publiques du District d'Abidjan—Côte d'Ivoire. *European Scientific Journal*, 18(6), 40-57. <https://doi.org/10.19044/esj.2022.v18n6p40>
- Coulmont, B. (2022). Les usages sociologiques. In *Sociologie des prénoms* (p. 57-87). La Découverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-prenoms--9782348073380-p-57.htm>
- Coussy, J. (2006). États africains, programmes d'ajustement et consensus de Washington. *L'Économie politique*, 32(4), 29-40. <https://doi.org/10.3917/leco.032.0029>
- Crozet, P., & Morgand, A. (2021). La thématique de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, facteur d'évolution du management universitaire ? Les paradoxes d'une injonction. *Gestion et management public*, 9(3), 29-46.
<https://doi.org/10.3917/gmp.093.0029>

- Crubellier, M., & Desalmand, P. (1984). Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T.1, Des origines à la conférence de Brazzaville (1944). *Histoire de l'éducation*, 21(1), 116-118.
- Dagnogo, G. B. (2018). Du réseau social traditionnel au réseau social numérique : Pistes de réflexion pour une éducation aux médias sociaux numériques en Côte d'Ivoire. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12, Article 12. <https://doi.org/10.4000/rfsic.3495>
- Dandurand, L. (2005). Réflexion autour du concept d'innovation sociale, approche historique et comparative. *Revue française d'administration publique*, 115(3), 377-382. <https://doi.org/10.3917/rfap.115.0377>
- Darbon, D. (1993). *À qui profite le mime ? Le mimétisme institutionnel confronté à ses représentations en Afrique* (p. 113). L'Harmattan. <https://shs.hal.science/halshs-02423892>
- Darbus, F. (2015). Loin de la subversion et de la transformation sociale : Les pratiques de l'économie sociale et solidaire. *Agora débats/jeunesses*, 69(1), 7-22.
- Daugareilh, I., & Poorter, M. de. (2022). Introduction. L'internationalisation de l'économie sociale et solidaire. *Revue de droit comparé du travail et de la sécurité sociale*, 3, Article 3. <https://doi.org/10.4000/rdctss.3973>
- De Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53. <https://doi.org/10.2307/3321487>
- De Gaulejac, V., & Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie* (Érès). <http://www.cairn.info/intervenir-par-le-recit-de-vie--978274920864.htm>
- Degeorge, J.-M. (2015). Méthodologie qualitative et processus : Deux frontières de la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 14(1), 7-13.

- Degeorge, J.-M., & Fayolle, A. (2011). Les étudiants français ont-ils la fibre entrepreneuriale ? *Entreprendre Innover*, 910(1), 21-28.
- Dejardin, M. (2019). La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans l'enseignement secondaire du système éducatif. Quelques balises pour son évaluation tirées d'une revue de la littérature scientifique. *Dynamiques régionales*, 7(1), 13-34.
<https://doi.org/10.3917/dyre.007.0013>
- Delanoë-Gueguen, S. (2015). Les étudiants : Un accompagnement particulier pour des entrepreneurs particuliers. *Entreprendre & Innover*, 26(3), 18-26.
<https://doi.org/10.3917/entin.026.0018>
- Delory-Momberger, C. (2019). Biographie / biographique / biographisation. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 47-51). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0047>
- Delory-Momberger, C. (2021). La recherche biographique en éducation : Émergence, projet et enjeux. *Le sujet dans la cite*, 12(2), 27-37.
- Delpeuch, T. (2008). L'analyse des transferts internationaux de politiques : Un état de l'art. *Centre d'études et de recherches internationales Sciences Po*, 27, 1-69.
- Deluz, A. (1992). Étude longitudinale de villages en Côte d'Ivoire. In Y. Preiswerk & J. Vallet (Éds.), *De village en village : Espaces communautaires et développement* (p. 75-85). Graduate Institute Publications. <https://doi.org/10.4000/books.iheid.3175>
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4(3), 333-347. <https://doi.org/10.3917/socio.043.0333>
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle, Sociologie des bifurcations biographiques* (Presses Universitaires de France).
<https://doi.org/10.3917/puf.denav.2015.01>

- Denecheau, B. (2016). *La rationalisation des possibles : Le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque* (p. pp 323). Presses Universitaires de Rennes.
<https://hal.science/hal-01956225>
- Derkaoui, A., & Zemzami, I. (2022). *Le rôle de la famille dans l'entrepreneuriat individuel : Une revue de littérature*. 3(6-1), 40-56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7378315>
- Désalmand, P., & Konan-Dauré, N. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. Diffusion Éditions l'Harmattan.
- Desroche, H. (1984). *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (Unitrans-Unrefco-Cortu).
- Dhoquois, A. (2016). L'entrepreneuriat social en question. In *Raconter l'entrepreneuriat social, de l'enseignement à la pratique. Sous la direction de Dhoquois Anne*. (Ateliers Henry Dougier, p. 106-128). Ateliers Henry Dougier. <http://www.cairn.info/raconter-l-entrepreneuriat-social-de-l-enseignemen--9791031201337-page-106.htm>
- Dia, A. A. (2011). L'Université sénégalaise face à la problématique de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(1), 9-32. <https://doi.org/10.3917/entre.101.0009>
- Diawara, M. (1985). Les recherches en histoire orale menées par un autochtone, ou L'inconvénient d'être du cru. *Cahiers d'Études africaines*, 25(97), 5-19.
<https://doi.org/10.3406/cea.1985.2183>
- Diouf, M. (2003). Engaging Postcolonial Cultures : African Youth and Public Space. *African Studies Review*, 46(2), 1-12. <https://doi.org/10.2307/1514823>
- Direction des orientations et des bourses de Côte d'Ivoire. (2019). *Historique | Direction des bourses CI*. <http://www.bourses.enseignement.gouv.ci/historique#>
- Dodier, N., & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue française de sociologie*, 38(1), 37-66. <https://doi.org/10.2307/3322372>

- Draghici, C. carmen. (2019). *Portraits d'enfants de migrants à l'école maternelle : Développement des répertoires de pratiques des jeunes enfants dans différents contextes linguistiques et culturels* [Thèse de doctorat, Paris 13].
<https://www.theses.fr/2019PA131078>
- Drapéri, J.-F. (2011). Chapitre 2. Qu'est-ce que l'entrepreneuriat social ? In *L'économie sociale et solidaire : Une réponse à la crise ? Capitalisme, territoires et démocratie sous la direction de Draperi Jean-François* (Dunod, p. 29-42). Dunod.
<http://www.cairn.info/l-economie-sociale-et-solidaire-une-reponse--9782100564149-page-29.htm>
- Drapéri, J.-F. (2018). L'éducation, réponse aux défis de l'ESS ? *RECMA*, 348(2), 4-6.
<https://doi.org/10.3917/recma.348.0004>
- Drapéri, J.-F. (2022). De l'autobiographie raisonnée à l'autobiographie coopérative. La prise en compte de l'expérience dans les formations de l'ESS. *Éducation Permanente*, 233(4), 31-44. <https://doi.org/10.3917/edpe.233.0031>
- Dubar, C. (1998). *Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques*. 29, 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. PUF.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7(1), 23-36.
- Dubar, C. (2010a). 1. Dynamiques historiques des formes identitaires. In *La crise des identités: Vol. 4e éd.* (p. 15-56). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-p-15.htm>
- Dubar, C. (2010b). *La crise des identités : L'interprétation d'une mutation* (Presses Universitaires de France). PUF.
- Dubé, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.

- Dumez, H. (2021). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive* (3e édition). Vuibert.
- Dupont, N. (2013). Chapitre 6. Le partenariat en formation : Formes, mécanismes et enjeux. In *Traité d'ingénierie de la formation* (p. 211-231). L'Harmattan.
<https://doi.org/10.3917/har.bezia.2013.01.0211>
- Dupuy, R., & Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76(2), 61-79.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation* (Fayard). Fayard.
- EPA-France. (2020). *Le Réseau Mondial JA*. <https://www.entreprendre-pour-apprendre.fr/epa/reseau-mondial>
- Éyébiyi, E. P. (2011a). L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 3*, Article Hors-série n° 3.
- Éyébiyi, E. P. (2011b). L'alignement de l'enseignement supérieur ouest-africain. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 3*, Article Hors-série n° 3.
<https://doi.org/10.4000/cres.109>
- Fassin, D. (2008). L'éthique, au-delà de la règle. Réflexions autour d'une enquête ethnographique sur les pratiques de soins en Afrique du Sud. *Sociétés contemporaines*, 71(3), 117-135. <https://doi.org/10.3917/soco.071.0117>
- Faure, Y.-A. (1993). *Petits entrepreneurs de Côte d'Ivoire étude socio-économique d'un milieu professionnel* (p. 383) [Recherche]. ORSTOM.
- Fayolle, A. (2011). Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose ! *Entreprendre & Innover*, 11-12(3-4), 147-158.
<https://doi.org/10.3917/entin.011.0147>
- Fayolle, A. (2015). Entrepreneuriat et social à la fois. *Entreprendre Innover*, 27(4), 40-50.

- Fayolle, A. (2017a). Chapitre 2. L'entrepreneuriat : Conception et cadre théorique. In *Entrepreneuriat: Vol. 3e ed.* (p. 49-74). Dunod. <https://www.cairn.info/entrepreneuriat--9782100765072-p-49.htm>
- Fayolle, A. (2017b). Chapitre 5. Entrepreneuriat social. In *Théories et pratiques, Applications pour apprendre à entreprendre, sous la direction de Fayolle Alain.* (Dunod, Vol. 3, p. 135-163). Dunod. <http://www.cairn.info/entrepreneuriat--9782100765072-page-135.htm>
- Fayolle, A. (2017c). Introduction. In *Entrepreneuriat : Théories et pratiques, Applications pour apprendre à entreprendre: Vol. 3e ed.* (Dunod, p. 1-12). Dunod. <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/entrepreneuriat--9782100765072-page-1.htm>
- Fayolle, A., Basso, O., & Tornikoski, E. T. (2011). *Entrepreneurial commitment and new venture creation : A conceptual exploration* (p. 160). Edward Elgar Publishing,. <https://shs.hal.science/halshs-00785000>
- Fayolle, A., & Bégin, L. (2009). Entrepreneuriat Familial : Croisement de deux champs ou nouveau champ issu d'un double croisement ? *Management international / Gestão Internacional / International Management*, 14(1), 11-23. <https://doi.org/10.7202/039136ar>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2008). From craft to science : Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593. <https://doi.org/10.1108/03090590810899838>
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2009). Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : Prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre. *Management*, 12(3), 176-203. <https://doi.org/10.3917/mana.123.0176>
- Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : Quelle place dans nos enseignements ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 1-15.

- Fayolle, A., & Verzat, C. (2021). Éducation entrepreneuriale : Quels défis pour l'enseignement et la recherche à l'aune des crises et de la digitalisation ? *Revue de l'Entrepreneuriat*. <http://www.cairn.info/revue-de-l-entrepreneuriat-2022-0-page-lu.htm>
- Fédération Canadienne des Municipalités. (2021). *Partenariats municipaux pour l'innovation – Développement économique local* | FCM. <https://fcm.ca/fr/programmes/programmes-internationaux/partenariats-municipaux-pour-linnovation-developpement>
- Fédry, J. (2009). "Le nom, c'est l'homme". *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 191, Article 191. <https://doi.org/10.4000/lhomme.22195>
- Félix, A. (2022). L'identité professionnelle de cadre développeur en innovation sociale renouvelle-t-elle les paradigmes du Travail Social ? In *Les enjeux du développement de projets pour l'innovation sociale* (Vol. 1, p. 45-53). Association Sociographe. <https://doi.org/10.3917/agraph.rull.2022.01.0045>
- Fernandez, E. (2022). L'innovation sociale dans la continuité des dispositifs : L'exemple du « Housing First » et de la pair-aidance en Suisse romande. In *Les enjeux du développement de projets pour l'innovation sociale* (Vol. 1, p. 27-36). Association Sociographe. <https://doi.org/10.3917/agraph.rull.2022.01.0027>
- Fischer, G.-N. (2020). Chapitre 4. L'influence sociale. In *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale: Vol. 6e éd.* (p. 117-158). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fisch.2020.01.0117>
- Fofana, V., Venance, P. A., & Camara, M. (2021). Réseaux de solidarité et développement du secteur informel féminin en Côte d'Ivoire : Étude de cas des femmes entrepreneures à Bouaké. *European Scientific Journal, ESJ*, 17(5), 178. <https://doi.org/doi.org/10.19044/esj.2021.v17n5p178>
- Fondation ATEF Omaïs. (2017). *La ville de Korhogo*. <http://www.fatom.org/akwaba/region1/korhogo.php>

- Fontier, V. (2017). *L'entrepreneure salariée à la barre de son aventure entrepreneuriale : Une course au large en solitaire ou en équipage ? : Analyse de l'engagement entrepreneurial par le concept Genre : le cas des coopératives d'activités et d'emploi (CAE)* [Thèse de doctorat, Brest]. <https://theses.fr/2017BRES0139>
- Foucault, M., Ewald, F., Fontana, A., & Senellart, M. (2004). *Naissance de la biopolitique : Cours au Collège de France, 1978-1979*. Gallimard Seuil.
- Frances, J., & Le Lay, S. (2017). L'usage des business games dans le cursus doctoral : « esprit d'entreprendre » et « esprit d'entreprise » dans la formation à la recherche. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 140, Article 140. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5217>
- Gabarret, I., & Vedel, B. (2015). Pour une nouvelle approche de la motivation entrepreneuriale. *La Revue des Sciences de Gestion*, 271(1), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsg.271.0013>
- Gabay-Mariani, L. (2022). Chapitre 4. Du processus entrepreneurial à l'engagement entrepreneurial. In *De l'entrepreneur à l'entrepreneuring* (p. 94-112). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.emin.2022.01.0094>
- Gabay-Mariani, L., & Boissin, J.-P. (2019). Entreprendre maintenant ou plus tard ? Profils d'engagement des étudiants-entrepreneurs issus du PÉPITE. *Entreprendre & Innover*, 42-43(3-4), 119-131. <https://doi.org/10.3917/entin.042.0119>
- Gabay-Mariani, L., Le Pontois, S., Aly, M., & Audretsch, D. B. (2023). Place et rôle des émotions dans l'accompagnement et la formation des entrepreneurs : Ce que nous savons désormais, ce qu'il nous reste à découvrir.... *Entreprendre & Innover*, 56(3), 5-13. <https://doi.org/10.3917/entin.056.0005>
- Gartner, W. B. (1985). A Conceptual Framework for Describing the Phenomenon of New Venture Creation. *The Academy of Management Review*, 10(4), 696-706. <https://doi.org/10.2307/258039>

- Gaudin, J. P. (2001). L'acteur. Une notion en question dans les sciences sociales. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XXXIX-121, Article XXXIX-121. <https://doi.org/10.4000/ress.641>
- Gbede, J. (2018). *Analyse du cadre juridique des coopératives en Côte d'Ivoire* (p. 23) [Rapport national]. Alliance Coopérative Internationale Afrique. <https://coops4dev.coop/fr/4devafrica/cote-divoire#legal>
- Giacomin, O., Janssen, F., & Guyot, J.-L. (2016). Entrepreneurs de nécessité et d'opportunité : Quels comportements durant la phase de création ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 15(3), 181-204.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (avec Paillé, P.). (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. A. Colin.
- Gnaoulé-Oupoh, B. (2000). 1. L'école coloniale en Côte d'Ivoire. *Lettres du Sud*, 13-27.
- Gomez-Breysse, M. (2016). L'entrepreneur « lifestyle ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, 15(3-4), 231-256. <https://doi.org/10.3917/entre.153.0231>
- Gomez-Perez, M., & LeBlanc, M. N. (2012). Introduction. De la jeunesse à l'intergénérationnel. In *L'Afrique des générations* (p. 11-34). Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.gomez.2012.01.0011>
- GOUV-CI MESRS. (2021). *Chiffres de l'enseignement supérieur 2019*. GOUV.CI. http://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=12523
- GOUV-CI Portail Officiel. (2022). *Résultats globaux définitifs du RGPH 2021*. GOUV.CI. http://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=13769
- Grossetti, M. (2016). 1. L'engagement dans l'entrepreneuriat des créateurs de startups. *Regards croisés sur l'économie*, 19(2), 14-24. <https://doi.org/10.3917/rce.019.0014>

- Grossetti, M., & Reix, F. (2014). Parcours biographiques et carrières entrepreneuriales. In P.-P. Zalio, *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* (Presses de Sciences Politiques, p. 413-432). halshs-01387648.
- Guichard, J. (2007). Acteur social (social actor). In *Orientation et insertion professionnelle* (p. 3-10). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.guich.2008.01.0003>
- Guigue, M. (2005). Les Dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38(1), 93-108.
- Harrisson, D. (2012). Quatre propositions pour une analyse sociologique de l'innovation sociale. *Cahiers de recherche sociologique*, 53, 195-214.
<https://doi.org/10.7202/1023196ar>
- Hély, M., & Moulévrier, P. (2013). *L'économie sociale et solidaire : De l'utopie aux pratiques* (La Dispute). La Dispute.
- Hervieux, C., Gedajlovic, É., & Turcotte, M.-F. (2013). 19—Les logiques contradictoires de l'entrepreneuriat social. In *Repenser la responsabilité sociale de l'entreprise. L'école de Montréal*. (Corinne Gendron, p. 331-342). Armand Colin.
<http://www.cairn.info/repenser-la-responsabilite-sociale-de-l-entreprise--9782200280499-page-331.htm>
- Hugon, P. (2003). La Côte d'Ivoire : Plusieurs lectures pour une crise annoncée. *Afrique contemporaine*, 206(2), 105-127. <https://doi.org/10.3917/afco.206.0105>
- Hugon, P. (2014). L'« informel » ou la petite production marchande revisités quarante ans après. *Mondes en développement*, 166(2), 17-30.
<https://doi.org/10.3917/med.166.0017>
- IGENET-FP CIV. (2018). *Accompagner efficacement les activités pédagogique et vie scolaire dans le respect des valeurs professionnelles* (Ifadem). Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres. <http://www.ifadem.org>

IIEP-UNESCO Dakar : Nous connaître. (s. d.). Institut international de planification de l'éducation. Consulté 23 avril 2022, à l'adresse <https://dakar.iiep.unesco.org/iiep-unesco-dakar-nous-connaître>

Imorou, A.-B., & Tama, B. C. (2019). *Éducation informelle et non formelle : L'archétype éducatif formel à l'épreuve des contextes sociaux gouvernés par des logiques différenciées au Bénin*. 2(3).

Insiata, G. O. K. (2013). Les notions du vivre-ensemble dans les manuels scolaires de l'enseignement de base en Côte d'Ivoire et leurs perceptions par les acteurs. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 115-129.
<https://doi.org/10.7202/1018404ar>

Itçaina, X. (2018). Économie sociale et solidaire. In *Dictionnaire d'économie politique : Capitalisme, institutions, pouvoir* (Presses de Sciences Po, p. 198-201). Presses de Sciences Po. <http://www.cairn.info/dictionnaire-d-economie-politique--9782724623109-page-198.htm>

Jacques, M.-H. (2001). *Représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes terminales. Une analyse sociologique : Le cas de la Corrèze* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Paris V Sorbonne.

Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Presses universitaires de Rennes.

James, O., & Lodge, M. (2003). The Limitations of 'Policy Transfer' and 'Lesson Drawing' for Public Policy Research. *Political Studies Review*, 1(2), 179-193.
<https://doi.org/10.1111/1478-9299.t01-1-00003>

Janner-Raimondi, M. (2015). 1. Questions d'éthique et entretien : Une approche philosophique. In *S'exprimer et se faire comprendre* (p. 27-47). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.bdoi.2015.01.0027>

- Janner-Raimondi, M., & Baeza, C. (2019). Portrait. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 373-375). Érès. <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-373.htm>
- Jarret, M.-F., & Mahieu, F.-R. (1991). Ajustement structurel, croissance et répartition : L'exemple de la Côte d'Ivoire. *Revue Tiers Monde*, 32(125), 39-62.
<https://doi.org/10.3406/tiers.1991.4578>
- Jézégou, A. (2010). Chapitre 2. Diriger, par soi-même, sa formation et ses apprentissages. In *Accompagner des étudiants* (p. 51-85). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0051>
- Jolly, É. (2003). Aux files des âges. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 167-168, Article 167-168. <https://doi.org/10.4000/lhomme.21497>
- Jouhaud, C. (1994). Présentation. *Annales HSS*, 49(2), 271-276.
- Jouvenet, M. (2016). Contextes et temporalités dans la sociologie processuelle d'Andrew Abbott. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71(3), 597-630.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, 25(1), 69-86. <https://doi.org/10.3917/savo.025.0069>
- Kengue Mayamou, P., & Bidan, M. (2020). Mobile Money (MoMo) ou l'histoire d'un portefeuille électronique devenu star au Congo-Brazzaville et ailleurs. In *Africa Positive Impact* (p. 287-293). EMS Editions.
<https://doi.org/10.3917/ems.frimo.2020.01.0287>
- Knight, F. H. (2009). *Uncertainty, and Profit*. Signalman Publishing.
- Kobenan, K. M. (2018, octobre). *Le mouvement coopératif en Côte d'Ivoire et les activités de la fédération des producteurs de coton* [Oral avec power point]. Réflexions des participants au 9ème voyage d'étude de l'OIT / JCCU pour de dirigeants de coopératives africaines, Tokyo.

- Koenig, B. (2014). Les économies occultes du « broutage » des jeunes Abidjanais : Une dialectique culturelle du changement générationnel. *Autrepart*, 71(3), 195-215.
- Koffi, S. (2022). *Analyse de l'économie informelle en Côte d'Ivoire : Déterminants et tailles*. 14.
- Konaté, Y. (2003). Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes. *Politique africaine*, 89(1), 49-70. <https://doi.org/10.3917/polaf.089.0049>
- Konaté, Y. (2017). Abobo, ADOLand d'hier et d'aujourd'hui. *Afrique contemporaine*, 263-264(3-4), 341-364. <https://doi.org/10.3917/afco.263.0341>
- Koné, G., Ouattara, B. M., & Akindès, F. (2017). L'autochtonie, la terre et les jeunes à Sassandra (Ouest-Côte d'Ivoire). *Politique africaine*, 148(4), 69-88. <https://doi.org/10.3917/polaf.148.0069>
- Kouamé, A. (2015). *Entrepreneuriat scolaire : Une approche pédagogique pour former l'Ivoirien nouveau* [Journal]. FratMat. <https://www.fratmat.info/article/70650/64/entrepreneuriat-scolaire-une-approche-pedagogique-pour-former-l-ivoirien-nouveau>
- Kouanda, H. (2021). Les passeurs de l'économie sociale et solidaire au Burkina Faso : Acteurs, voies et modalités. *RECMA*, 362(4), 36-51. <https://doi.org/10.3917/recma.362.0036>
- La Langue française. (s. d.). *Définition de déjà-là*. La langue française. Consulté 29 juin 2024, à l'adresse <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/deja-la>
- Labazée, P. (2002). L'emploi. In P. Hugon, P. Vimard, & G. Photios Tapinos, *La Côte d'Ivoire à l'aube du 21ème siècle : Défis démographiques et développement durable* (Karthala, p. 233-262).

- Labrousse, G. (2021). Chapitre 1. Qu'est-ce qu'un projet ? In *La gestion de projets innovants* (p. 57-72). Ellipses. <https://www.cairn.info/la-gestion-de-projets-innovants--9782340056671-p-57.htm>
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes dans les sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales*, 51(2), 381-407.
<https://doi.org/10.3406/ahess.1996.410853>
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Nathan.
- Lahire, B., Bertrand, J., Bois, G., Court, M., Denave, S., Giraud, F., Henri-Panabière, G., Mennesson, C., Moquet, C., Nicaise, S., Piluso, C., Raynaud, A., Renard, F., Vanhée, O., Woollven, M., Zolesio, E., & Laillier, J. (2019). *Enfances de classe : De l'inégalité parmi les enfants*. Éditions du Seuil.
- Laïdi, Z. (2002). Mondialisation : Entre réticences et résistances. *Revue du MAUSS*, 20(2), 25-42.
- Lamine, W., & Fayolle, A. (2014). Compétences sociales et réseau entrepreneurial : Le cas des créations d'entreprises technologiques. *Entreprendre & Innover*, 20(1), 95-106.
<https://doi.org/10.3917/entin.020.0095>
- Lanciné, S. (1977). *Tribalisme et parti unique en Afrique noire : Esquisse d'une théorie générale de l'intégration nationale*. Université nationale de Côte d'Ivoire.
- Lange, M.-F., & Martin, J.-Y. (1995). Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des sciences humaines*, 31(3), 563-763.
- Lanoue, É. (2003). L'école à l'épreuve de la guerre. *Politique africaine*, N° 92(4), 129-143.
- Lanoue, É. (2004). La société ivoirienne au fil de ses réformes scolaires : Une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? *Autrepart*, n° 31(3), 93-108.
- Larousse en ligne. (s. d.). *Entreprendre*. Consulté 21 novembre 2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/entreprendre/30065>

- Lauwerier, T. (2010). Éducation non formelle, alphabétisation et communautés locales en Afrique de l'Ouest francophone. In *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud* (p. 279-300). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2010.01.0279>
- Lavallière, F. C. (2011). *Le transfert du concept d'économie sociale et solidaire entre les OCI québécoises et les ONG burkinabées* [Mémoire, Université de Montréal].
<https://www.giersa.ulaval.ca/le-transfert-du-concept-deconomie-sociale-et-solidaire-entre-les-oci-quebecoises-et-les-ong>
- Laville, J.-L. (2019). L'économie sociale et solidaire : Pour une sociologie des émergences. *Informations sociales*, 199(1), 52-60.
- Le Meur, P.-Y. (2005). L'émergence des « jeunes » comme groupe stratégique et catégorie politique dans la commune de Ouessè, Bénin. *Afrique contemporaine*, 214(2), 103-122. <https://doi.org/10.3917/afco.214.0103>
- Le Pape, M., & Vidal, C. (1987). L'école à tout prix. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 70(1), 64-73. <https://doi.org/10.3406/arss.1987.2394>
- Leal, Y., & Carnus, M.-F. (2012, septembre). Le déjà-là expérientiel de l'enseignant en éducation à la santé. *Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux – Lille (France) 26, 27, 28 septembre 2012*. <https://hal.science/hal-03611296>
- Lefevre, I., Roubaud, F., Torelli, C., & Zanuso, C. (2017). Insertion des jeunes sur le marché du travail en Côte d'Ivoire. La bombe à retardement est-elle dégoupillée ? *Afrique contemporaine*, 263-264, 233. <https://doi.org/10.3917/afco.263.0233>
- Legendre, R. (2005). *Andragogie. Dictionnaire actuel de l'éducation* (Guérin, Vol. 3).
- Lemercier, L. (2004). Le volontariat. *Reflets et perspectives de la vie économique*, XLIII(3), 105-114. <https://doi.org/10.3917/rpve.433.0105>

- Lemoine, C. (2016). Bilan de compétences. In *Psychologie du Travail et des Organisations* (p. 64-66). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0064>
- Lemoine, M. (2005). D'une démarche professionnelle à une démarche scientifique : Filiation puis autonomie de la recherche sur un terrain familial. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38(1), 43-59.
- Lemoine, M. (2021). Une démarche comparative élaborée au fil de l'expérience du terrain. *Revista Intervención*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.53689/int.v11i2.117>
- Les chiffres clés des réseaux sociaux en Côte d'Ivoire 2021. (2021). *E2business Consulting and Training Cabinet de Conseil en digital marketing*. <https://www.e2b-consulting.com/les-chiffres-cles-des-reseaux-sociaux-en-cote-divoire-2021/>
- Les sentinelles d'Abidjan. (2022, juillet 6). Insertion professionnelle/ Université Nangui Abrogoua : L'INIE invite les étudiants à entreprendre pour « être des responsables de demain ». *LES SENTINELLES D'ABIDJAN*. <https://www.lessentinelles.info/insertion-professionnelle-universite-nangui-abrogoua-linie-invite-les-etudiants-a-entreprendre-pour-etre-des-responsables-de-demain/>
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie* (Anthropos). Anthropos.
- Lewis, K. V. (2015). Enacting Entrepreneurship and Leadership : A Longitudinal Exploration of Gendered Identity Work. *Journal of Small Business Management*, 53(3), 662-682. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12175>
- LOI n° 95-696 (1995). <https://www.ujlog.ci/Images/LOI-95-696.pdf>
- Maillard, D., & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. *Sociétés contemporaines*, 62(2), 49-68.

- Makaya, C. (2022). L'éducation à l'entrepreneuriat des adultes en reprise d'études : Un défi pour l'enseignant. *Entreprendre & Innover*, 52(1), 44-54.
<https://doi.org/10.3917/entin.052.0044>
- Manière, L. (2010). La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964). *Histoire de l'éducation*, 128, Article 128.
<https://doi.org/10.4000/histoire-education.2281>
- Marin, B., & Crinon, J. (2017). Le déjà-là et le presque-là. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 173-174, Article 173-174. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3364>
- Martin, M. (2014). *Vers l'assurance qualité de l'enseignement supérieur dans les pays d'Afrique francophone de l'Ouest : Expériences récentes et perspectives d'évolution* (Unesco-bibliothèque numérique, p. 54). IIEP-UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231860>
- Marty, F. (2023). La méthode du portrait pour synthétiser des données composites sur les pratiques médiatiques des publics. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, 27, 131-145.
- Masclet, O. (2018). *L'invité permanent. La réception de la télévision dans les familles populaires* (Armand Colin).
- Maunaye, E., & Poisson, F. (2017). L'action collective des adolescents : Premiers pas d'entrepreneurs ? *Agora débats/jeunesses*, 75(1), 89-101.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. Free Press.
- Mead, G. H. (1963). *L'esprit, le soi et la société* (PUF).
- Mead, G. H. (2006). *Note de lecture L'esprit, le soi et la société* (D. Cefai & L. Quéré, Trad.; PUF).

- Mégret, J.-M. (2021). D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une « andragogie entrepreneuriale » : Le cas des Très Petites Entreprises (TPE) bretonnes. *Savoirs*, 57(3), 63-78.
- Menguelti, S., Perret, C., & Belaïd, A. (2014). *À la croisée du formel et de l'informel : Les entreprises créées par le dispositif de l'Agence Nationale de Soutien à l'Emploi des Jeunes dans la Wilaya de Tizi-Ouzou*. <https://doi.org/halshs-01094747>
- Mény, Y. (avec Association française de science politique). (1993). *Les politiques du mimétisme institutionnel : La greffe et le rejet*. Éd. l'Harmattan.
- Mercier, D., & Oiry, E. (2010). *Le contexte et ses ingrédients dans l'analyse de processus : Conceptualisation et méthode* (p. 29). Academia Bruylant.
<https://shs.hal.science/halshs-00493128>
- Merini, C., & de Peretti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : Dans quelle position l'école met-elle ses partenaires ? *Santé Publique*, 14(2), 147-164. <https://doi.org/10.3917/spub.022.0147>
- MESRSCI. (2008). *Les chiffres de l'enseignement supérieur*.
<http://www.enseignement.gouv.ci/index.php?open=enseignement&ens=chiffres>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Mian, B. S. A. (2012). *La réforme LMD en Côte d'Ivoire* [Oral].
https://www.academia.edu/25373176/La_r%C3%A9forme_LMD_en_C%C3%B4te_dIvoire
- Mignon, S. (2009). La pérennité organisationnelle. Un cadre d'analyse : introduction. *Revue française de gestion*, 192(2), 73-89.

Ministère de la solidarité et de la lutte contre la pauvreté Ivoirien. (2022). *Séminaire de formation à l'économie sociale et solidaire proposé par Deloitte CI.*

Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire. (1975). *Programme d'éducation télévisuelle : 1968-1980.*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223321?posInSet=1&queryId=b02f5a7f-0bd6-4390-974d-0687d9b347c2>

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). *Le parcours Avenir.*

Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Consulté 4 avril 2022, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598>

Ministère des Affaires étrangères, Ambassade de France en Côte d'Ivoire. (2013). *Fiche sur l'enseignement supérieur en Côte d'Ivoire.*

https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Cote_d_ivoire-_fevrier2013_cle4a4c13.pdf

Ministère d'État et de l'emploi Ivoirien. (2012). *Document de politique nationale de l'emploi adoptée le 7 juin 2012* (p. 70) [Document de politique]. Gouvernement ivoirien.

Ministère du Tourisme Ivoirien. (2017). *Présentation de la Côte d'Ivoire.*

<https://www.tourisme.gouv.ci/accueil/cotedivoirebref/105>

Moity-Maïzi, P. (2011). Interroger la localisation et la circulation des savoirs en Afrique.

Revue d'anthropologie des connaissances, 5, 3(3), 473-491.

<https://doi.org/10.3917/rac.014.0473>

Monceau, G. (2022). Chapitre 4. Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. In *Enquêter dans les métiers de l'humain: Vol. 2e éd.* (p. 240-249). Éditions

Raison et Passions. <https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0240>

Montaz, L. (2017). « Manger pour soi-même » en zone forestière ivoirienne. *Afrique contemporaine*, 263264(3), 141-155.

- Moreau, R. (2005). Les raisons de l'entrepreneuriat collectif : Les cas des équipes créatrices d'Entreprises des Nouvelles Technologies. *Revue gestion 2000 : actualités perfectionnements*, 22(3).
- Moreau, R. (2006). La formation des équipes d'entrepreneurs. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 5(2), 55-68. <https://doi.org/10.3917/entre.052.0055>
- Moupou, M., & Mbanga, L. A. (2008). Désengagement de l'État et réponses paysannes au Cameroun. *Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux*, 61(241-242), Article 241-242. <https://doi.org/10.4000/com.3872>
- Nallet, C. (2015). *Identifier les classes moyennes africaines : Diversité, spécificités et pratiques de consommation sous contrainte*. 47.
- Naudier, D. (2006). Sociologie d'un miracle éditorial dans un contexte féministe. *Genèses*, 64(3), 67-87. <https://doi.org/10.3917/gen.064.0067>
- N'chot, A. J. (2022). Contextes familiaux et déscolarisation des jeunes garçons en milieu scolaire ivoirien : Cas du Lycée Moderne 1 d'Abobo (Abidjan). 9(11), 41-50. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0911006>
- Ndiaye, A. (s. d.). Abdourahmane Ndiaye. *Repenser la métropolisation : Construire un monde en transition*. Consulté 15 octobre 2022, à l'adresse <https://rlm.hypotheses.org/enseignants/abdourahmane-ndiaye>
- N'doly, C. A. (2018a). Les controverses de la réforme « Licence-Master-Doctotat (LMD) » dans le système de l'enseignement supérieur ivoirien. Une étude de cas à partir de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody. 0(11), 19.
- N'doly, C. A. (2018b). Renouer avec l'idéal démocratique dans les coopératives ivoiriennes grâce à la formation. *RECMA*, 348(2), 61-73. <https://doi.org/10.3917/recma.348.0061>

- N'dri, K. A., & Koffi, A. C. (2020). Logiques socioéconomiques de l'activité agricole des coopératives scolaires à Duffrebo et Sédiégo (Côte d'Ivoire). *International Academic Journal of Education & Literature*, 1(3), 82-87.
- Neyrat, F. (avec Groupe de Recherches Économie-Société-Espace-Communication & Université de Limoges). (2006). *La validation des acquis de l'expérience : La reconnaissance d'un nouveau droit [Ouvrage issu du colloque « VAE et reconnaissance » organisé par GRESOC et le département de sociologie de l'université de Limoges, tenu à Limoges du 22 au 24 mai 2006]*. Éd. du Croquant.
- N'Guessan, K. (2018). Une réflexion récente en Côte d'Ivoire sur le multipartisme et l'ethnisation de la vie politique : Faut-il regretter le parti unique ? In B. Salvaing (Éd.), *Pouvoirs anciens, pouvoirs modernes de l'Afrique d'aujourd'hui* (p. 169-194). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/62407>
- Niewiadomski, C. (2019). Histoires de vie en formation. (Life stories in training – historias de vida en formación). In *Dictionnaire de sociologie clinique* (p. 318-320). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0318>
- Nkoudou, T. H. M. (2016). Les injustices cognitives en Afrique subsaharienne : Réflexions sur les causes et les moyens de lutte. In F. Piron, S. Rugulus, & M. S. D. Madiba, *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (science et bien commun). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1/chapter/les-injustices-cognitives-en-afrique-subsaharienne-reflexions-sur-les-causes-et-les-moyens-de-lutte/>
- Notais, A., & Tixier, J. (2020). La fabrique de l'identité par l'entrepreneuriat social : Le cas des femmes de quartiers populaires. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 19(3), 133-161. <https://doi.org/10.3917/entre1.193.0133>

- OCDE. (2016). *Examen multidimensionnel de la Côte d'Ivoire : Volume 2. Analyse approfondie et recommandations* [Text]. https://www.oecd-ilibrary.org/development/examen-multidimensionnel-de-la-cote-d-ivoire_9789264251670-fr
- Odunfa, A. (2003). *Le Défi de l'éducation pour tous en Côte d'Ivoire—UNESCO Bibliothèque Numérique*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146821>
- OIT. (2022). *Économie sociale et solidaire : Catalyseur d'innovation sociale en Afrique ?* (p. 141) [Publication]. Organisation internationale du Travail. http://www.ilo.org/global/topics/cooperatives/publications/WCMS_856434/lang-fr/index.htm
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2021a). 1. Les modèles voyageurs face à l'épreuve des contextes. In *La revanche des contextes* (p. 23-77). Karthala. <https://www.cairn.info/la-revanche-des-contextes--9782811123628-p-23.htm>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2021b). Introduction. La socio-anthropologie de l'ingénierie sociale et les contextes africains. In *La revanche des contextes* (p. 7-21). Karthala. <https://www.cairn.info/la-revanche-des-contextes--9782811123628-p-7.htm>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2021c). *La revanche des contextes : Des mésaventures en ingénierie sociale en Afrique et au-delà*. Karthala. <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/la-revanche-des-contextes--9782811123628.htm>
- Omrane, A., Fayolle, A., & Ben-Slimane, O. Z. (2011). Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial : Une approche dynamique. *La Revue des Sciences de Gestion*, 251(5), 91-100. <https://doi.org/10.3917/rsg.251.0091>
- Ouattara, F. (2004). Une étrange familiarité. *Cahiers d'études africaines*, 44(175), Article 175. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.4765>

- Pagoni, M. (2011). Conceptualisation des règles scolaires et éducation à la citoyenneté au sein des conseils de coopérative. *Carrefours de l'éducation*, 31(1), 177-192.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Armand Colin). <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pailot, P. (2003). Méthode biographique et entrepreneuriat : Application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée. *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 2(1), 19-41.
- Passeron, J.-C. (2001). Acteur, agent, actant : Personnages en quête d'un scénario introuvable. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, XXXIX-121, Article XXXIX-121. <https://doi.org/10.4000/ress.643>
- Paul, M. (2007). Chapitre I. L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. In *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.claud.2007.01.0251>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2020). Concevoir l'accompagnement comme fonction, posture, relation et démarche. In *La démarche d'accompagnement: Vol. 2e éd.* (p. 75-88). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-demarche-d-accompagnement--9782807328129-p-75.htm>
- Pauvert, J. C. (1971). *Stratégie nationale de l'innovation : L'utilisation de l'enseignement télévisuel en Côte d'Ivoire*. UNESCO Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222246?posInSet=1&queryId=8faa2a5b-83d3-47e3-873f-3f0fb55bbf98>

- Peatrik, A.-M. (2020). Pour une anthropologie des jeunes en Afrique. *Ateliers d'anthropologie. Revue éditée par le Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative*, 47, Article 47. <https://journals.openedition.org/ateliers/12114>
- Peemans, J.-P. (2018). Quelle place pour les « économies populaires » dans le « développement réel » du XXI^e siècle ? Une question ouverte en lieu de postface. *Mondes en développement*, 181(1), 101-114. <https://doi.org/10.3917/med.181.0101>
- Pellegrini, C. (2016). Parcours de petits entrepreneurs français à Marrakech. *Cahiers d'études africaines*, 221-222, Article 221-222. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.18909>
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 7(27), 25-31. <https://doi.org/10.3406/polix.1994.1861>
- Pepin, M. (2015). *Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire Une étude de cas collaborative à l'école primaire*. Laval.
- Pepin, M. (2017). S'entreprendre pour apprendre à l'école primaire : Un défi pédagogique. *Entreprendre & Innover*, 33(2), 18-28. <https://doi.org/10.3917/entin.033.0018>
- Pepin, M., & Champy-Remoussenard, P. (2017). Introduction. Quelques repères pour comprendre et interroger le développement de l'éducation à l'esprit d'entreprendre. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 140, 7-25.
- Perspective Monde. (2024). *Côte d'Ivoire : Chômage (% de la main-d'oeuvre totale)*. <https://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BMTendanceStatPays?codePays=CI&codeTheme=8&codeStat=SL.UEM.TOTL.ZS>
- Picard, D. (2001). Transition et ritualité dans l'interaction sociale. *Connexions*, 76(2), 81-93. <https://doi.org/10.3917/cnx.076.0081>

- Picod, A., Amrani, O., & Souglanebie Olum, R. (2019). De l'importance de former à l'entrepreneuriat au primaire et au collège en Afrique. *Moroccan Journal of Entrepreneurship, Innovation and Management*, 4(2), 110-122.
- Pineau, G. (2019). Histoires de vie en formation. In C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 355-358). Érès.
<http://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-355.htm>
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (2019). *Les histoires de vie: Vol. 6e éd.* Presse Universitaire de France. <http://www.cairn.info/les-histoires-de-vie--9782130816829.htm>
- Pinto, V. (2014). Chapitre I. Les définitions sociales de l'emploi étudiant. In *À l'école du salariat* (p. 25-76). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/a-l-ecole-du-salariat--9782130595410-p-25.htm>
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. Cinquante ans d'enseignement en Afrique : un bilan en demi-teinte. *Afrique contemporaine*, 235(3), 101-114. <https://doi.org/10.3917/afco.235.0101>
- Proteau, L. (1995). Le champ scolaire abidjanais : Stratégies éducatives des familles et itinéraires probables. *Cahiers Des Sciences Humaines*, 31(3), 635-653.
- Proteau, L., & Vidal, C. (2002). *Passions scolaires en Côte d'Ivoire : École, Etat et société*. Karthala.
- Ramdé, P. (2017). *L'appropriation du changement de politiques universitaires par les acteurs en Afrique subsaharienne, entre le local et le global : Le cas de la réforme Licence-Master-Doctorat au Burkina Faso* [Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/19859>
- Renaud, A. (2018). L'accueil de la parole : Nécessité et enjeux de formation chez les futurs professionnels de l'accompagnement. *Le sujet dans la cité*, 9(2), 167-181.
<https://doi.org/10.3917/lhdlc.009.0167>

- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 127-129). Érés. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0127>
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance* (Stock). De Boeck Supérieur.
<https://shs.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2004-4-page-131?lang=fr&tab=texte-integral>
- Riot, E. (2013). À l'école de l'entrepreneuriat social. Quatre initiatives pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Entreprendre & Innover*, 17(1), 24-34.
<https://doi.org/10.3917/entin.017.0024>
- Robic, P., Barbelivien, D., & Antheaume, N. (2014). La fabrique de l'entrepreneur familial. Comment des héritiers deviennent entrepreneurs et reprennent la direction d'une entreprise familiale. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 13(3-4), 25-50. <https://doi.org/10.3917/entre.133.0025>
- Ros, É., Bouadi, L., & Brunet, C. (2021). Vers de nouvelles formes d'ancrage de l'économie sociale et solidaire au sein des universités françaises. *RECMA*, 360(2), 26-41.
<https://doi.org/10.3917/recma.360.0026>
- Rose, J. (2014). *Mission insertion : Un défi pour les universités*. Presses universitaires de Rennes.
- Rui, S. (2020). Acteur. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/7693>
- Rullac, S. (2018). Recherche Action Collaborative en travail social : Les enjeux épistémologiques et méthodologiques d'un bricolage scientifique. *Pensée plurielle*, 48(2), 37-50. <https://doi.org/10.3917/pp.048.0037>
- Russeil, S. (2019). Transfert. In *Dictionnaire des politiques publiques: Vol. 5e éd.* (p. 650-658). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0650>

- Sakoyan, J. (2009). L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires. *ethnographiques.org*, 17. <https://www.ethnographiques.org/2008/Sakoyan>
- Salam Fall, A., & Guèye, C. (2003). Derem ak Ngerem : Le franc, la grâce et la reconnaissance Les ressorts de l'économie sociale et solidaire en Afrique de l'Ouest. *Revue du MAUSS*, 21(1), 97-112. <https://doi.org/10.3917/rdm.021.0097>
- Salifou, A. (1974). L'éducation africaine traditionnelle. *Présence Africaine*, 1(89), 3-14.
- Santelli, E. (2010). Entre ici et là-bas : Les parcours d'entrepreneurs transnationaux. Investissement économique en Algérie des descendants de l'immigration algérienne de France. *Sociologie*, 1(3), 393-411. <https://doi.org/10.3917/socio.003.0393>
- Schilling, H., & Dembele, O. (2019). Jeunes entrepreneurs de la téléphonie mobile à Abidjan : Du lien social entrepreneurial au service de l'exploitation économique. *Politique africaine*, 153(1), 181-201.
- Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : Le cas particulier des non-événements (B. Dumora, Trad.). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, Article 34/1. <https://doi.org/10.4000/osp.345>
- Simen, S. F. (2018, juin 6). *Dynamique de l'entrepreneuriat informel au Sénégal : Caractéristiques et particularités*. AIMS, Montpellier. <https://shs.hal.science/halshs-01782037>
- Simonnot, B. (2018). Conduire des recherches en régime numérique : Vers un cadre conceptuel de réflexion éthique. In *L'éthique en contexte info-communicationnel numérique. Déontologie, régulation, algorithme, espace public* (p. 11-21). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/l-ethique-en-contexte-info-communicationnel--9782807315778-page-11.htm>
- Site Officiel de l'Université Félix Houphouët-Boigny. (s. d.). Historique | UFHB. *Historique*. Consulté 30 mars 2021, à l'adresse <https://www.univ-fhb.edu.ci/index.php/historique/>

- Sorignet, P.-E. (2011). Sociologue et danseur, quand la vocation se fait double. In *Des sociologues sans qualités ?* (p. 222-240). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.naudi.2011.01.0222>
- Soulet, M.-H. (2009). 16. Changer de vie, devenir autre : Essai de formalisation des processus engagés. In *Bifurcations* (p. 273-288). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.bessi.2009.01.0273>
- Starck, S. (2017). Formation à l'entrepreneuriat dans le secondaire français : Quelles réalités politiques, du supranational au local ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 140, Article 140. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5240>
- St-Jean, É., & Mathieu, C. (2018). Susciter l'engagement des mentors bénévoles pour entrepreneurs : Une question de sélection ou d'encadrement ? *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17(3-4), 139-158. <https://doi.org/10.3917/entre.173.0139>
- St-Jean, É., & Mitrano-Méda, S. (2013). Former les mentors pour entrepreneurs pour aller au-delà de la transmission d'expérience. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 12(1-2), 121-140. <https://doi.org/10.3917/entre.121.0121>
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France* (La Dispute).
- Tanguy, L. (2017). Une socialisation à l'esprit d'entreprise dans l'école en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 140, Article 140.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.5244>
- Tchagang, E., & Tchankam, J.-P. (2018). Identité de genre et intention entrepreneuriale des étudiants camerounais. *Question(s) de management*, 20(1), 71-85.
<https://doi.org/10.3917/qdm.181.0071>
- Toh, A. (2017). La précarisation de la profession enseignante en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 25(2), 20-34. <https://doi.org/10.318162/fp.2017.335>

- Tornikoski, E. T., Kautonen, T., & Le Loarne-Lemaire, S. (2012). Le rôle de l'âge dans l'intention entrepreneuriale. Quelles leçons sur les seniors ? *Revue française de gestion*, 227(8), 95-109. <https://doi.org/10.3166/RFG.227.95-109>
- Torres, S. M. (2020, novembre 12). Observer et interpréter « chez soi ». Entre chercheuse et actrice social [Billet]. *Carnet Esprit critique*. <https://espritcritique.hypotheses.org/723>
- Touré, M. (2010). Logique des contrats et réalité du marché : La filière de la grande distribution des cartes de recharge téléphoniques. *Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux*, 63(251), Article 251. <https://doi.org/10.4000/com.6074>
- Tremblay, G. (2003). Les partenariats : Stratégies pour une économie du savoir. *Distances et savoirs*, 1(2), 191-208. <https://doi.org/10.3166/ds.1.191-208>
- Triplet, A.-C. (2015). Internationalisation et transformation du système éducatif en situation de post-conflit. *Revue Tiers Monde*, N° 223(3), 29-48.
- UNESCO. (2020, juin 22). *Enseignement non-formel*. <https://uis.unesco.org/fr/glossary-term/enseignement-non-formel>
- UPGC. (2012). *UPGC*. site_upgc. <https://univ-pgc.edu.ci/index.php/upgc>
- UPGC. (2022). *Partenaires*. <https://www.univ-pgc.edu.ci/lesite/parten.php>
- Valéau, P., Gabay-Mariani, L., & Paillé, P. (2022). De l'intention à la prise de risque. Le rôle de l'engagement durant la phase volitionnelle du processus entrepreneurial. *Revue française de gestion*, 307(6), 11-25. <https://doi.org/10.3166/rfg.307.11-26>
- Van Gennep, A. (1909). *Les rites de passage* (Picard).
- Van Zanten, A. (2013). Ethnographie. *Sociologie*. <https://journals.openedition.org/sociologie/1767>
- Vanderstichel, H., Becerril-Ortega, R., & Didier, J. (2021). Parcours de créateur.trice.s dans le champ de l'économie sociale et solidaire. *Savoirs*, 57(3), 79-94.

- Velly, R. L. (2014). Entrepreneuriat social. In *Dictionnaire sociologique de l'entrepreneuriat* (Pierre-Marie Chauvin, p. 191-203). Presses de Sciences Po.
<http://www.cairn.info/dictionnaire-sociologique-de-l-entrepreneuriat--9782724616408-page-191.htm>
- Vernières, M., Fourcade, B., & Paul, J.-J. (1994). L'insertion professionnelle dans les pays en développement : Concepts, résultats, problèmes méthodologiques. *Revue Tiers Monde*, 35(140), 725-750. <https://doi.org/10.3406/tiers.1994.4918>
- Verzat, C. (2014). Les défis en éducation et en recherche pour diffuser et valoriser la culture et les comportements entrepreneuriaux en France. Interview d'Alain Fayolle. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(2-2014), 15-28. <https://doi.org/10.3917/entre.132.0015>
- Verzat, C. (2015). « Esprit d'entreprendre, es-tu là ? » Mais de quoi parle-t-on ? *Entreprendre Innover*, 27(4), 81-92.
- Verzat, C. (2017). « Nos premiers jeunes entrepreneurs mentorés commencent à devenir mentors ! » *Entreprendre & Innover*, 33(2), 72-78.
<https://doi.org/10.3917/entin.033.0072>
- Verzat, C., O'Shea, N., & Jore, M. (2016). Des étudiants heureux et proactifs grâce à l'apprentissage autodirigé. *Entreprendre Innover*, 29(2), 37-48.
- Verzat, C., & Schlumberger, É. (2019). Disrupter la formation et l'accompagnement des entrepreneurs : Le cas LiveMentor. *Entreprendre & Innover*, 42-43(3-4), 104-114.
<https://doi.org/10.3917/entin.042.0104>
- Verzat, C., & Toutain, O. (2014). Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ? *Cahiers de l'action*, 41(1), 7-17.
- Verzat, C., & Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs*, N° 39(3), 11-63.

- Verzat, C., Trindade-Chadeau, A., & Toutain, O. (2017). Introduction. Promesses et réalités de l'entrepreneuriat des jeunes. *Agora débats/jeunesses*, 75(1), 57-72.
<https://doi.org/10.3917/agora.075.0057>
- Vimard, P., & Guillaume, A. (1990). *Mobilités familiales et spatiales des enfants en Côte-d'Ivoire* (ORSTOM, p. 243-260).
- Wapoh, H. (2013). Modes d'accès des diplômés à l'emploi en Côte d'Ivoire. *Economie et sociétés*, 5(35), 691-723.
- Warnier, J.-P. (1993). *L'esprit d'entreprise au Cameroun*. KARTHALA Editions.
- Watkins, P. (2010). La France et la banque mondiale en Afrique : Le cas du pôle de Dakar : Un plan d'ajustement structurel de l'éducation pour tous. *Revue Tiers Monde*, 202(2), 185-197.
- Weber, F. (2008). Publier des cas ethnographiques : Analyse sociologique, réputation et image de soi des enquêtés. *Genèses*, 70(1), 140-150.
<https://doi.org/10.3917/gen.070.0140>
- Weber, F., Nice, R., & Wacquant, L. (2001). Settings, interactions and things : A plea for multi-integrative ethnography. *Ethnography*, 2(4), 475-499.
- Yago, I. A., Bouchard, N., & Daniel, M.-F. (2021). Analyse des programmes d'éducation civique et morale au Burkina Faso : Étude sur la validité d'un modèle. *Éthique en éducation et en formation*, 11, 125-148. <https://doi.org/10.7202/1084200ar>
- Yapi, S. A. (1990). *La relève paysanne en Côte d'Ivoire : Etude d'expériences vivrière* (Karthala-Orstom).
- Yapi, S. A. (1997). Renforcement des organisations paysannes et progrès agricole : Obstacles ou atouts pour le progrès agricole. In B. Contamin & H. Memel-Foté, *Le modèle ivoirien en questions : Crises, ajustements, recompositions* (Karthala-Orstom, p. 555-571). Karthala-Orstom. <https://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010012786>

- Zahra, S. A. (2007). Contextualizing theory building in entrepreneurship research. *Journal of Business Venturing*, 22(3), 443-452. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2006.04.007>
- Zalio, P.-P. (2013). 16. Sociologie économique des entrepreneurs. In *Traité de sociologie économique* (p. 601-634). Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.ezproxy.unilim.fr/traite-de-sociologie-economique--9782130608318-page-601.htm>
- Zarb, A. (2021). Catherine A. Honeyman, *The Orderly Entrepreneur. Youth, Education, and Governance in Rwanda*, Stanford University Press, 2016, 320 pages, ISBN : 9780804799850, \$30. *Revue internationale des études du développement*, 245(1), 248-250. <https://doi.org/10.3917/ried.245.0010>
- Zett, J.-B., & Kaboré, T. J. O. (2018). Former des cadres dans un contexte de pauvreté : Étude d'une formation universitaire en économie sociale au Burkina Faso. *RECMA*, 348(2), 47-60. <https://doi.org/10.3917/recma.348.0047>

Annexes

Annexe 1. Tableaux des alias	295
Annexe 2. Organisation du concours entrepreneurial et déclaration de Korhogo à la suite du CIE2S 2019	297
Annexe 2.1. Déclaration conjointe de Korhogo.....	300
Annexe 3. Tableaux récapitulatifs des entretiens et rencontres de terrain.....	302
Annexe 3.1. Échanges avec les acteurs de l'association Diversité en Espaces Francophones	302
Annexe 3.2. Échanges avec les participants à la recherche et voyage à Korhogo (étudiants et différents responsables à l'université de	303
Annexe 3.3. Tableau récapitulatif d'éléments saillants des parcours de deux étudiants	309
Annexe 4. L'organigramme et la carte retraçant l'itinéraire du voyage de recherche en Côte d'Ivoire	312
Annexe 4.1. Organigramme envisagé versus réalité du terrain	312
Annexe 5. Album de voyage	315
Annexe 6. Documents liés au cadre éthique	316
Annexe 6.1. Demande d'autorisation de recherche	316
Annexe 6.2. Lettre d'autorisation de recherche	319
Annexe 7. Grilles d'entretiens et retranscriptions	320
Annexe 7.1. Grille d'entretien en 2020 versus 2021	320
Annexe 7.2. Le Curriculum vitae de Mohamed en 2022	320

Annexe 1. Tableaux des alias

Dans ces tableaux nous présentons rapidement nos enquêtés, leurs statuts au sein des groupes et dans le cadre de notre recherche.

Alias des acteurs de l'association Diversités en Espaces Francophones (DEF)

Alias	Présentation
Jean-Yves	Président fondateur de l'association Diversités en Espaces Francophones
Clanan	Chargé du projet « Perspective 2030 » de l'association DEF et organisateur de la conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire en 2019 (CIE2S).
Koné	Membre actif de la DEF.
Yélé	Présidente de la DEF en Côte d'Ivoire et responsable des mentors à la suite de la CIE2S 2019.

Alias des étudiants que nous avons interviewé membres des 5 groupes participants aux concours de la CIE2S 2019

Alias	Présentation
Serge Sanga Kara Moussa Chigata	Membre Membre Membre Membre
Yvan Karl	Référent Membre
Aka Victor Marc Pierre	Référent Membre Membre Membre
Mohamed William	Référent Membre
Cheick	Référent

Alias des acteurs de l'université Peleforo GON COULIBALY et de la mairie.

Alias	Présentation
Dicab	Le directeur de cabinet du président de l'UPGC
VP	Le Vice-Président en charge de la Planification, de la Programmation et des Relations Extérieures de l'UPGC
RP	Le responsable pédagogique de l'UPGC
M. Coulibaly	Secrétaire Général à l'emploi et l'insertion professionnelle à la mairie de Korhogo

Annexe 2. Organisation du concours entrepreneurial et déclaration de Korhogo à la suite du CIE2S 2019



UPGC KORHOGO HORIZON 2025 « KOH2025 »

FORMULAIRE D'INSCRIPTION

« KoH2025-Entrepreneuriat social 2018 »

Grand concours d'Entrepreneuriat Social & conférence sur l'économie sociale et solidaire **PREMIERE EDITION 2018**

27 au 30 novembre 2018 à l'UPGC

I. Identité de l'équipe

1. Nom et prénom du chef d'équipe :
2. Ville / Pays :
3. Tel : Email:
4. UFR / Département:
5. Liste des membres de l'équipe:

Nom et prénom	Spécialité	Date de naissance	Tel. / Email
.....			
.....			
.....			
.....			

II. Nom du projet / concept de l'entreprise

III. Description courte (1000 à 1500 caractères)

Signature du chef d'équipe

Dr. *

Tél. : (+225)

Email :

/ Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo (UPGC)



UPGC KORHOGO HORIZON 2025 « KoH2025 »

DOCUMENT DE PROPOSITION

« KoH2025-Entrepreneuriat social 2018 »

Grand concours d'Entrepreneuriat Social

& conférence sur l'économie sociale et solidaire

1^{ère} EDITION 2018

Le document de proposition doit être déposé en trois exemplaires puis sous **format PDF** (généré à partir d'un logiciel de traitement de texte, **non scanné**) à :

Fiche synthétique

Nom de l'entreprise sociale	
Titre du projet	
Ville/commune d'implantation	
Adresse géographique	
Porteur du projet (Coordonnateur)	Nom et prénom(s) : Niveau d'étude : UFR/Département/Spécialité : Adresse mail : Téléphone :
Membres de l'équipe	Membre 1 : Niveau d'étude : UFR/Département/Spécialité : Adresse mail : Téléphone : Membre 2 : Niveau d'étude : UFR/Département/Spécialité : Adresse mail : Téléphone : Membre 3 : Niveau d'étude : UFR/Département/Spécialité : Adresse mail : Téléphone :
Partenaires (si pertinent)	Partenaire 1 : Personne de contact (et adresses) : Partenaire 2 : Personne de contact (et adresses) : Partenaire 3 : Personne de contact (et adresses) :
Vision	
Mission	
Valeur	
Problème social identifié	
Solution proposée	
Valeur ajoutée de l'entreprise	
Viabilité économique	
Impact social	
Territoire cible	
Coût total du projet	
Apport de l'équipe	
Financement recherché	
Contribution des bénéficiaires	

1. DESCRIPTION DU PROJET

- 1.1. Contexte et justification
- 1.2. Objectif général et objectifs spécifiques (*Vision, Mission et valeurs*)
- 1.3. **Utilité sociale ou solidaire et/ou environnementale**
- 1.4. Principales activités
- 1.5. Liens avec les priorités locales
- 1.6. Partenariat et ancrage local du projet
- 1.7. Identification des forces et faiblesses du projet
- 1.8. Résultats attendus / retombées dans le milieu

2. SPECIFICITES DU PROJET

- 2.1. Dimension collective du projet
- 2.2. Dimension sociale et/ou environnementale
- 2.3. Dimension économique

3. GOUVERNANCE

- 3.1. Gouvernance de l'entreprise
- 3.2. Forme juridique
- 3.3. Présentation des porteurs du projet, motivations, expérience
- 3.4. Stratégie de couverture
- 3.5. Plan de communication
- 3.6. Stratégies de pérennisation

4. RESSOURCES HUMAINES

- 4.1. Plan d'embauche
- 4.2. Qualité des emplois
- 4.3. Equipe dirigeante
- 4.4. Répartition des tâches

5. DOSSIER FINANCIER

- 5.1. Budget
- 5.2. Financement du projet
- 5.3. Grande masse du bilan

6. CALENDRIER D'EXECUTION DU PROJET

7. ANNEXES

Annexe 2.1. Déclaration conjointe de Korhogo



DECLARATION DE KORHOGO HORIZON 2030

Déclaration conjointe des participants à la Première édition de la

1. CONSTATS ET ENJEUX

Au-delà de la nécessaire mission de formation, de recherche et de transmission du savoir de l'Université, le marché du travail doit être connecté au monde académique pour assurer une meilleure employabilité des jeunes.

L'Université Peleforo GON COULIBALY (UPGC) de Korhogo est disposée à favoriser le rapprochement et les échanges entre les étudiants et le monde socio-économique. En faisant la promotion de l'entrepreneuriat social et solidaire auprès des étudiants, les participants souhaitent encourager ceux-ci à devenir des acteurs-clés de l'émergence et du développement durable inclusif de la Côte d'Ivoire.

2. INITIATIVES

Les représentants de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo, du Cabinet de consultance bénévole pour l'entrepreneuriat solidaire (EAUSE), du Club (), et (), se sont réunis pour la Première édition de la CIESDI qui s'est tenue du 02 au 04 juillet 2019 à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo.

Tous les participants s'accordent à amplifier cette initiative d'accompagnement et de mentorat des jeunes dans la perspective de déployer leurs compétences entrepreneuriales et de les inciter à faire naître des coopérations économiques, sociales et culturelles.

Considérant l'expertise acquise par le Cabinet EAUSE, l'Association et le dans les domaines de l'économie sociale et du co-développement inclusif en lien avec le développement local d'une part, et la mission dévolue à l'UPGC en matière de formation de cadres spécialistes du développement local, rural et communautaire, d'autre part,

Nous décidons d'impulser les actions de coopération énumérées ci-après.

Tél. : + [redacted]

3. ACTIONS DE COOPERATION

- mise en place d'un concours d'entrepreneuriat social au sein de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo afin de créer une dynamique des projets et d'encourager les étudiants à devenir des acteurs de leur développement personnel et collectif. Ces projets feront l'objet d'un examen rigoureux pour être présentés à des structures d'accompagnement ;
- adaptation des maquettes pédagogiques de l'Université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo aux réalités socio-économiques afin de stimuler l'entrepreneuriat ;
- mobilisation d'une équipe de mentors pour accompagner les porteurs de projets ;
- mise en œuvre de recherches-actions appliquées au terrain et échanges d'expertises ;
- instauration d'une plate-forme destinée à orienter les étudiants et autres acteurs concernés, dans la dynamique de promouvoir l'entrepreneuriat social et solidaire et le coopératisme.

Notre visée, par là même, est de contribuer à l'atteinte des objectifs du développement durable d'ici à 2030.

Fait à Korhogo, le 03 juillet 2019.

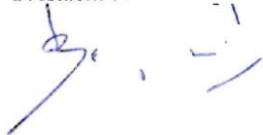
Professeur
Président de l'UPGC

P10 Le Soutien Général

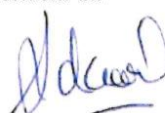

Docteur CLANAN
Président-Fondateur du Cabinet



Monsieur Jean-Yves
Président



Docteur KONE
Président du



Madame Yélé
Coordinatrice de l'Equipe des Mentors



Tél. : + 225 01 10 66 66 e-mail : celly.agenge@gmail.com / CIESDI2030@gmail.com

Annexe 3. Tableaux récapitulatifs des entretiens et rencontres de terrain

Annexe 3.1. Échanges avec les acteurs de l'association Diversité en Espaces Francophones

Période	Koné	Clanan	Jean-Yves	Yeni
Sep à décem. 2019	1 ^{er} contact Paris 25/10/ 2019	Du 15 octobre au 17 décembre 2019 prise de contact et échanges de présentation de la DEF et de la CIE2S 2019		
		24/12/2019 : évolution des discussions et possibilités d'entrée sur le terrain 7/01/2020 : création d'un groupe WhatsApp dénommé <i>Thèse ESS Korhogo</i> (membres Clanan, Koné, Jean-Yves et la chercheure.) 12/01/2020 : échange de groupe.	Échanges sur le groupe WhatsApp 16/04 2020 : entretien biographique.	
		08/06/2020 : échanges whatsApp 14/06/2020 : entretien biographique. 29/06/2020 : demande des contacts des étudiants participants à la CIE2S 2019.		
		7/08/2020 : entretien compréhensif à partir des échanges réalisés avec les étudiants porteurs de projets.		
Oct et nov 2020		05/11/2020 : CIE2S 2020	Échanges sur la un projet de rédaction d'article	14/10/2020 : entretien biographique et évolution du projet d'accompagnement des étudiants
Déc 2020		Petit bilan de l'année. Contact d'un autre porteur de projet		

Janvier et février 2021		25/02/2021 : organisation voyage sur le terrain. Bilan des activités de la DEF		
Mars, avril, mai 2021		Du 02/03 au 03/05/2021 : échanges entre l'université de Limoges et l'UPGC pour faciliter l'entrée sur le terrain.	Mai 2021 : échanges et mise en contact avec l'ADIFLOR pour récupérer des livres.	

Annexe 3.2. Échanges avec les participants à la recherche et voyage à Korhogo (étudiants et différents responsables à l'université de Korhogo et à la mairie.

Prénom	Prise de contact, Exploratoire , du 20 juillet 2020 au 10 juillet 2021 à distance Whats App : appels, messages	Pendant le terrain du 8 juillet 2021 au 20 janvier 2022 Via WhatsApp, appels et en présentiel : entretiens, échange en ligne, rencontres et observations	Après le terrain Du 20 janvier 2022 au 31 décembre 2022. WhatsApp	Petit bilan
Serge	1 ^{er} contact le 21/07/20 1 ^{er} entretien le 29/07/20 : entretien biographique semi directif (EBSD). Échanges à propos du vécu du concours et des projets après la participation. Demande d'informations concernant les autoformations (fun MOOC). Partage d'informations concernant les appels à projets	Aide pour contacter les membres de son groupe. Rencontre Entretien le 22 octobre 2021 à l'UPGC et repas ensuite non loin de l'université. Une deuxième rencontre informelle sur la vie à Korhogo et l'avancée des recherches. Soutenance de master 2 le 29 novembre 2022. Essai de la procédure campus France,	Échanges : recherche de thèse, Travail à la CIDD (compagnie ivoirienne pour le développement des textiles) comme agent d'encadrement .	Arrivée en CI le 8 juillet 2021 Voyage à Korhogo le 23 septembre 2021 Annonce de mon arrivée aux autres membres du

	de l'AUF, la procédure Campus France. Prise de nouvelles régulières 2 à 3 fois par mois, via WhatsApp du 1^{er} août 2020 au 20 juin 2021 Évolution académique : Obtention d'un stage au CNRA décembre 2020 À partir du 20 juin 2021 organisation du voyage de recherche. Prise des contacts des autres membres du groupe.			groupe. (Appels) Échanges réguliers sur différents sujets concernant les opportunités de recherche, d'emploi en Côte d'Ivoire mais également à l'extérieur. Prise de nouvelles régulièrement.
Aka	1^{er} entretien : EBSD 30/07/20 Sept 2020 et octobre : Échanges à propos du projet professionnel, à propos du mémoire de master professionnel 12 janvier 2021 : échanges à propos de la confidentialité des informations et l'anonymisation. Échanges réguliers sur le mémoire de master Préparation du voyage en Côte d'Ivoire. (Achat	Échanges réguliers et mise en contact avec les membres de son groupe 21 août 2021 15 septembre 2021 Obtention de son diplôme de Certificat d'Aptitude pédagogique. Et préparation du projet de thèse Échanges à propos de livres de développement personnel 25 sept 2021 rencontre de bon arrivé à Korhogo avec Victor. Échange informelle, prise de nouvelles 25 octobre 2021 : entretien compréhensif/explicitation sur l'évolution	Travail au développement de l'établissement Canaan Agri SARL Inscription en thèse, Partage de références bibliographiques. Inscription en thèse en septembre 2022 Enseignant à l'université et Formateur	Prise de nouvelles régulièrement. Échanges sur différents sujets professionnels et personnels

	de livres à envoyer en CI)	des activités entrepreneuriales, personnels, professionnel et académique. Projet de thèse Enseignant dans le master professionnel à l'université, Formation de planteurs Mentor de frère dans la communauté de Padre Pio Rencontre informelle à l'université de Korhogo.		
Mohamed	1 ^{er} entretien 30/07/20 : EBSD Engagement dans plusieurs projets (Club UNESCO), engagement politique auprès des jeunes. Échanges réguliers à propos des études, de l'engagement politique, la pratique de la poésie et du slam, les voyages culturels. 6 décembre 2020 : projet d'organisation du salon des PME de Korhogo. 21 décembre 2020 : Rencontre de clôture du projet PMIDEL en partenariat avec	Échanges sur l'organisation du séjour à Korhogo. Invitation à la participation à la formation de l'UNESCO sur L'éducation à la citoyenneté mondiale le mercredi 18 aout Qu'est-ce que la citoyenneté mondiale ? Campus 1 université de Bouaké à 8h Arrivée à Korhogo le 23 septembre 2021. Proposition de participation à une formation de la fondation Orange : Digital Oféminin Rencontre le 27 aout au soir : rencontre dans un glacier avec un de ses devanciers Bakayoko : échanges sur la question de l'entrepreneuriat, du contexte ivoirien,	Échange sur l'évolution des études. 11 décembre 2022 Étudiant en M1 en marketing digital à Abidjan Président des jeunes de Bouaké Échanges sur la vie associative étudiante.	Participation à la formation de l'UNESCO à Bouaké, espace d'échange, de rencontre avec des étudiants, des docteurs. Aborder la question de l'entrepreneuriat. Contacts. Participation à la formation sur le digital au féminin. Observation de terrain.

	la mairie de Korhogo. Février 2021 : échanges à propos de la préparation du séjour à Korhogo, aide dans la recherche de logement.	demande point de vue sur le sujet.		
Yvan	1 ^{er} entretien le 01/08/20 : EBSD Échanges réguliers sur divers sujets. Inscrit à l'université de Bouaké en master. Décembre 2020 : moment de difficultés du projet entrepreneurial.	Aide pour le voyage à Bouaké. 17 août 2021 (matin), repas, entretien et échanges de 9 h à 12 h	Arrêt des activités entrepreneurial es, obtention du master en octobre 2022 et réalisation de stage. Proposition de lecture : la pédagogie capacitaire de André Deazon	Je suis arrivée à Bouaké le 16 août, j'y suis restée 4 jours dans le cadre des entretiens. Un entretien à Bouaké et un entretien à Sakassou
Cheick	1 ^{er} entretien 22/11/20 : EBSD Échanges sur les activités en droit/	Prises de contact mais nous n'avons pas pu nous rencontrer		
Victor (gr Aka)		Rencontre le 25 septembre 2021 28/07/2021 entretien biographique, échanges et repas. Rencontre 25 octobre 2021	Remerciements et prise de nouvelles.	
Pierre (gr Aka)		1 ^{er} octobre 2021 entretien		

		biographique à la maison à Korhogo		
Moussa (gr Serge)		29 septembre 2021 en ligne : appel téléphonique		
Sanga (gr Serge)		17 août 2021 (après-midi) à Sakassou et repas.	Échanges sur l'évolution des projets, suivi et conseils à propos de projets entrepreneuriaux.	Voyage l'après-midi à 30 min de Bouaké pour l'entretien, retour à Bouaké à 20 h
William (Gr Mohamed)		2 novembre 2021 : entretien biographique		
Chigata (Gr Serge)		Prise de contact mi-juillet 2021 Entretien le 06/08/2021 : Bingerville, Jardin public en face de l'hôpital mère enfant. Échange régulier pendant la période de présence en CI et éléments d'approfondissement par message.	Messages de remerciements	
Marc (gr Aka)		1 ^{er} octobre 2021 : entretien biographique		
Karl (gr Yvan)		7 août 2021 à Sococé 2 plateau à Abidjan,	Prise de nouvelles régulièrement	
Josué Cheik	(gr)	Prise de contact, Indisponible malgré les relances		
Roch (gr Yvan)		Pas de réponse		
Kara (gr Serge)		6 octobre 2021 : entretien et repas		

Yélé		Rencontre le 27 septembre 2021, échanges, visite au domicile, repas, et mise en contact avec Coulibaly. Point focal mairie de Korhogo	Prises de nouvelles	
Coulibaly responsable à la mairie		1 ^{ère} rencontre le 27 septembre 2021 Entretien le 30 septembre 2021 en présence de 5 stagiaires. Rencontre le 17 novembre pour remerciement et dire aurevoir	Prise de nouvelles	
Le directeur de cabinet		12 octobre 2021 : entretien biographique et les implications dans le projet de sensibilisation. Échanges à propos de l'obtention de recherche et de publication	Échange à propos de l'autorisation de recherche et nouvelles. Aide dans le processus de signature de l'autorisation de recherche. Obtenu le 15 avril 2022	Appels et échanges régulier pour la mise en contact avec les personnes ressources.
Le VP	Échanges de mails pour la réflexion concernant un partenariat	Prise de contact en octobre par le biais de son secrétariat. Rencontre le 22 novembre 2021 : échanges sur l'évolution de la recherche et les possibilités de partenariat en fonction de l'évolution de la recherche. Rencontre le 25 novembre 2021 pour avoir plus d'informations.	Échanges concernant l'obtention de l'autorisation de recherche.	

Le responsable service entrepreneuriat		Entretien le 8 novembre 2021 pédagogie entrepreneuriale à l'UPGC		
Secrétaire service insertion professionnelle		Rencontre début novembre la responsable du service insertion étant absente, j'ai été reconduite vers le VP pour avoir des informations.		

Annexe 3.3. Tableau récapitulatif d'éléments saillants des parcours de deux étudiants

Serge	Victor
Fils d'agriculteur (famille de 6 enfants) Une socialisation familiale autonomisante (chez un oncle enseignant au Lycée) Va régulièrement dans le village voisin en primaire, chez des tuteurs en 6^{ième} puis chez son oncle à partir de la classe de quatrième. Aide sa tante dans la vente de jus et beignets, une grande sœur à la poissonnerie. Un projet professionnel de devenir enseignant comme son oncle qui est son modèle. Une réalisation du caractère insuffisant du travail salarié. Son oncle fonctionnaire, est devenu entrepreneur dans le domaine de l'enseignement (associé pour la construction d'un établissement privé) Bouleversement de ses convictions a pour ambition d'entreprendre également. « Je ne voulais plus être que fonctionnaire. Je ne voulais pas être fonctionnaire et pauvre »	Fils d'agriculteur (famille de 9 enfants) Socialisation familiale autonomisante (Une scolarisation chez des tuteurs en ville) Des parents qui initient très tôt des initiatives collectives entre frères, le travail en groupe. Plusieurs activités en entrepreneuriat informelle : commercialisation d'attiéké et de poissons thon. Travail dans l'événementiel, Cours à domicile Membre de l'AJEC Participant à des sensibilisations à l'entrepreneuriat et de formations.

Ce bouleversement le conduit à rechercher des idées d'entrepreneuriat alors qu'il est encore au Lycée. Une lecture qui fait grandir ce désir d'entreprendre : <i>Père riche, Père pauvre</i> de Robert Kiyosaki Il commence à écrire sur des cahiers des idées de projets. Sur le seuil transitionnel de la formation une fibre entrepreneuriale bien trempée. Une envie de prendre des initiatives. Le projet d'accompagnement à l'entrepreneuriat La modification des activités : La constitution d'un groupe par Serge. Chercher des personnes, présenter le projet et les amener à se joindre à lui. Une expérience du travail collaboratif en création. Aucun membre du groupe n'avait préalablement des compétences de rédaction de projets. La difficulté de garder les uns et les autres motivés et de s'engager réellement dans le projet et dans la rédaction. Ceux-ci évoquant les priorités liées aux études. Son expérience dans le projet est marquée par l'engagement auprès de Clanan dans le cadre de l'ONG EAUSE. Acteur auprès duquel il travaille à la construction du projet. Au-delà de son expérience de groupe difficile en raison des intérêts variés des membres de son groupe, il garde de son expérience de collaboration avec Clanan une expérience enrichissante, qu'il choisit de perpétuer après le concours, avec un autre groupe. Il a développé sa capacité à chercher des opportunités, à travailler avec d'autres personnes même si cela est moins évident au cours de la phase liminaire. T+2 (2019-2021) :	Membre d'un groupe de jeunes entrepreneurs qui est reconduit dans le cadre du projet. Un fonctionnement déjà bien rodé qui fait qu'il amorce le projet de la DEF avec une base. Sur le seuil liminaire : Un groupe qui est déjà rodé, L'appui sur un support identificatoire qui est le porteur du projet. Un projet dont les bases étaient déjà rédigées Une dynamique de groupe qui soutient et permet d'avancer Le dispositif est le lieu de réactualiser certaines actions. En phase post liminaire Victor identifie Une facilité à prendre des initiatives qui font que dans son entreprise, plus de responsabilités lui sont confiées. On lui fait plus confiance. Il ne dirait pas cette capacité lui vient de sa participation à la DEF mais de sa manière d'être de manière générale. Une réflexivité sur le statut d'étudiant et entrepreneur : « je retiens que pour pouvoir entreprendre quand on est étudiant, il faut de l'organisation et de la volonté. »

Serge est en fin de stage de perfectionnement dans une entreprise. Nouveaux capitaux, compétences : « J'ai beaucoup appris sur la rédaction de projet. J'ai intégré la Diversité en Espaces Francophones, La construction d'un réseau Le développement de compétences communicationnelles (prise de parole en public, échanger avec des personnes). Une valorisation de ses compétences dans différents cercles. Le cercle familial : « Dans ma famille, lorsqu'on veut parler d'entrepreneuriat, c'est à moi qu'on se réfère » Le cercle professionnel : se sent beaucoup plus écouté, arrive à faire des propositions. « Le fait de prendre des initiatives de travailler en groupe, font que j'ai des facilités dans mes expériences professionnelles » Arguments notoires marqueurs de la réflexivité : Un recul sur ce qu'il ferait différemment, « Si c'était à reprendre, j'aurais cherché des personnes motivées et disponibles. Aussi, l'échec de ce projet m'a ouvert les yeux sur les prédispositions à avoir lorsqu'on souhaite se lancer en entrepreneuriat. Le groupe est un plus lorsqu'on a les mêmes objectifs. »	Pouvons-nous vraiment parler de changement de statut puisqu'en groupe ils remportent un appel à participation et commencent une activité entrepreneuriale.

Annexe 4. L'organigramme et la carte retraçant l'itinéraire du voyage de recherche en Côte d'Ivoire

Annexe 4.1. Organigramme envisagé versus réalité du terrain

Organigramme envisagé

Personnes à rencontrer et observations	Périodes (du 20 juillet 2021 au 20 janvier 2022), objectifs
Les étudiants :	Réaliser des entretiens, visites d'activités en cas de prise d'initiatives, participer à des formations.
Les acteurs de l'association : Yélé, les membres de l'association, les enseignants participants au projet.	Échanges à propos de l'association et du projet, participation à des activités si existantes.
Les acteurs de l'université :	Rencontre pour obtenir les autorisations nécessaires. Réaliser des entretiens sur leur rôle dans la réalisation du projet et observer des activités mises en place à l'université.
Les acteurs du monde socio-économique	Rencontrer les acteurs de la mairie.
Observation générale de l'environnement socio-économique et de l'insertion professionnelle des jeunes.	Les discours politiques, paroles de jeunes, de parents,

Réalité du terrain

Arrivée à Abidjan le 8 juillet 2021. Départ pour mon village Bakro, situé 6 kilomètres de la ville d'Aboisso le 10 juillet, où j'ai l'occasion d'échanger avec mon oncle à propos de l'entrepreneuriat communautaire dans notre village. (Cette étape n'est pas schématisée sur la carte.)

Villes	Dates et personnes rencontrées
Aboisso (Bakro)	27 juillet 2021 entretien avec oncle André
Abidjan, Nous y avons rencontré des étudiants participants au projet mais également des amis de fac.	6 août 2021 : entretien à Bingerville avec Chigata. 7 août 2021 : entretien à Abidjan, Sococé 2 plateau avec Karl.
Bouaké	Du 16 au 19 août 2021 17 août entretien le matin avec Yvan

	L'après-midi déplacement à Sakassou pour un entretien avec Sanga. 18 août formation à l'université de Bouaké, organisé par le club UNESCO.
Korhogo Nous avons passé beaucoup de temps à la bibliothèque de l'université pour nos retranscriptions. Ce fut aussi un lieu de rencontres d'étudiants et du personnel de la bibliothèque avec lesquels nous avons échangé.	23 septembre 2021 25 septembre je reçois la visite de Aka et Victor. 27 septembre : Matin : Yélé me fait visiter la ville, me fait rencontrer le Secrétaire Général adjoint chargé de l'insertion professionnelle de la mairie. À 18 h : entretien avec Mohamed 28 septembre : entretien avec Victor 29 septembre : entretien avec Moussa 1^{er} octobre 2021 : entretien avec Pierre à 15 H et entretien avec Marc à 17 H 30 novembre : entretien avec le responsable insertion de la mairie de Korhogo 6 octobre : entretien avec Kara 12 octobre rencontre du directeur de cabinet du président de l'université. 22 octobre 2020 : entretien avec Serge 25 octobre : échange avec Aka et Victor 2 novembre 2021 : entretien avec William 8 novembre 2021 : entretien avec le responsable pédagogique de l'UPGC. 17 novembre : visite de remerciement à la mairie de Korhogo 19 novembre : formation de la Fondation Orange sur le digital 22 novembre : rencontre de 15 minutes avec le VP de l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo 23 novembre : visite du service insertion professionnelle de l'UPGC, échange avec la secrétaire. 25 novembre : entretien avec le VP

Abidjan – Bouaké : 342,3 km

Bouaké – Sakassou : 43,6 km

Abidjan- Korhogo : 563, 6 Km

Itinéraire de recherche en Côte d'Ivoire



Annexe 5. Album de voyage



Photo prise sur la route Bouaké Sakassou

Taxis motos garés en face de l'UPGC

Annexe 6. Documents liés au cadre éthique

Annexe 6.1. Demande d'autorisation de recherche



Hénaba Loïs. S . AMANGOUA
Adresse
E.mail
Contacts

Korhogo le 23/10/2021

COULIBALY

Au président de l'Université Peleforo GON

M. Adama COULIBALY
BP.1328 Korhogo

Objet : Demande d'autorisation de recherche

Monsieur,

Dans le cadre de ma recherche doctorale portant sur « l'éducation à l'entrepreneuriat sociale à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Côte d'Ivoire », je me permets de vous demander l'autorisation de récolter des données ethnographiques au sein de votre établissement universitaire. Le choix de ce sujet de recherche est le résultat d'un dialogue entre les actions de l'association Diversités en Espaces Francophones (DEF), au travers de la CIE2S 2019 (Conférence internationale sur l'entrepreneuriat social et solidaire) et notre désir d'étudier la question de l'entrepreneuriat étudiant en Côte d'Ivoire. En tant qu'étudiante de l'université de Limoges, mes travaux s'inscrivent dans la continuité des actions de la DEF.

L'objectif de la recherche est d'aborder la question de l'entrepreneuriat du point de vue des étudiants ivoiriens et des différents acteurs pour proposer une ingénierie de formation en entrepreneuriat adaptée. Un partenariat est en cours de réflexion entre les deux établissements (Université de Limoges et L'UPGC) en vue de favoriser d'autres échanges. Je vous remercie donc de remplir le formulaire ci-joint afin de m'autoriser à procéder à cette recherche dans votre établissement et au recueil des données.

En vous remerciant de votre disponibilité, je vous adresse, Monsieur le Président, mes meilleures salutations.

Hénaba Loïs Silas AMANGOUA

INFORMATIONS ET CONSENTEMENT DE PARTICIPATION

Objectifs généraux de la recherche :

- observer la mise en œuvre d'un dispositif de promotion de l'entrepreneuriat social
- procéder à un suivi longitudinal des publics exposés et participant à ce dispositif.
- conduire l'expérimentation d'un protocole d'ingénierie de formation à l'entrepreneuriat social et solidaire. (Ci-joint une copie du projet de recherche)

Procédure (déroulement pour le participant) : Il s'agit de réaliser des entretiens biographiques avec les étudiants ayant participé au concours entrepreneurial organisé par la DEF lors de la CIE2S 2019.

Echanger avec quelques enseignants et responsables pédagogique sur le sujet de l'entrepreneuriat.

Avantages et bénéfices pour les participants : participer à la création d'une ingénierie de formation à l'entrepreneuriat adaptée au contexte Ivoirien.

Inconvénients et risques éventuels pour les participants : Aucun risque identifié

Protection des données (mesures d'archivage/destruction des données) : les enregistrements seront détruits dans un délai de 3 mois maximum après la soutenance de la thèse. Les échanges seront anonymisés et les données utilisées strictement dans le cadre de cette recherche.

Accès aux résultats de la recherche : une copie de notre travail de recherche, vous sera adressée.

Personnes contacts : Maryan Lemoine (maryan.lemoine@unilim.fr) Marie-Hélène Jacques (marie-helene.jacques@unilim.fr)

Consentement de participation à la recherche

Sur la base des informations qui précèdent, je confirme mon accord pour que mon établissement participe à la recherche portant sur le sujet, « l'éducation à l'entrepreneuriat sociale à l'Université Peleforo GON COULIBALY de Côte d'Ivoire », et j'autorise :

- La récolte de données (par questionnaires ou entretiens). OUI NON
- L'utilisation des données à des fins scientifiques et la publication des résultats de la recherche dans des revues ou livres scientifiques, étant entendu que les données des personnes resteront anonymes; OUI NON
- L'utilisation des données à des fins pédagogiques (cours et séminaires de formation d'étudiants ou de professionnels soumis au secret professionnel). OUI NON

J'accorde volontairement le droit à mon établissement de participer à cette recherche. J'ai été informé du fait que je peux demander son retrait de la recherche en tout temps sans fournir de justifications et que je peux, le cas échéant, demander la destruction de ces données. Ce consentement ne décharge pas les organisateurs de la recherche de leurs responsabilités. Je conserve tous mes droits garantis par la loi.

Prénom :

Nom :

Date et signature :

ENGAGEMENT DU CHERCHEUR

L'information qui figure sur ce formulaire de consentement décrit avec exactitude le projet. Je m'engage à procéder à cette étude conformément aux normes éthiques concernant les projets de recherche impliquant des participants humains, en application du Code d'éthique de la recherche à l'université Peleforo GON COULIBALY de Korhogo et des directives relatives à l'intégrité dans le domaine de la recherche scientifique de l'Université de Limoges.

Prénom : Hénaba Loïs Silas

Nom : AMANGOUA

Signature :

Date : 23/10/2021

Annexe 6.2. Lettre d'autorisation de recherche

CA/BL

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ PELEFORO GON COULIBALY
DE KORHOGO



PRÉSIDENCE

RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE
Union-Discipline-Travail

Korhogo, le 18/10/2021

N° 011 /MESRS/UPGC/PR

Le Président

/-)

Mademoiselle Hénaba Loïs Silas AMANGOUA
Université de LIMOGES

FRANCE

Objet : Autorisation de recherche doctorale

Mademoiselle,

Nous avons reçu votre demande d'autorisation de recherche doctorale et vous remercions pour le choix porté sur notre Université pour ladite recherche.

En effet, votre projet s'inscrit dans la vision de l'Université Peleforo GON COULIBALY, en ce qui concerne l'insertion professionnelle de nos diplômés. Cela permettra à nos futurs diplômés d'avoir une bonne orientation sur leurs carrières. La réalisation de cette étude favorisera la mise en place d'un cadre formel de collaboration entre notre Université et l'Université de LIMOGES.

Par conséquent, nous vous autorisons à effectuer votre recherche doctorale à l'Université Peleforo GON COULIBALY et vous souhaitons un fructueux séjour à Korhogo.


Prof. COULIBALY Adama

B.P 1328 Korhogo /+225 71515859/ +225 48617114/ Tél : +225 36850000/ info@upgc.edu.ci/ www.univ-pgc.edu.ci

Annexe 7. Grilles d'entretiens et retranscriptions

Annexe 7.1. Grille d'entretien en 2020 versus 2021

Grille d'entretien en 2020	Grille d'entretien en 2021
Présentation générale (âge, sexe, formation). Cadre familial (type de famille, nombre d'enfants, socialisation entrepreneuriale). Parcours scolaire (dates, orientations, conditions, réussites, échecs). Les motivations d'entrée dans le projet. Le vécu de la préparation du concours. Le concours et la participation à la CIE2S L'après CIE2S. Les compétences développées lors de l'accompagnement.	Présentation générale (âge, sexe, formation). Cadre familial (type de famille, nombre d'enfants, socialisation entrepreneuriale). Parcours scolaire (dates, orientations, conditions, réussites, échecs). Les motivations d'entrée dans le projet. Le vécu de la préparation du concours. Le concours et la participation à la CIE2S L'après CIE2S. Les compétences développées lors de l'accompagnement. Le statut actuel (étudiant, travailleur salarié, entrepreneur, en recherche d'emploi, etc.) La participation à des formations en lien avec l'entrepreneuriat ? Avis sur l'entrepreneuriat social et solidaire. Propositions pour une éducation à l'entrepreneuriat adaptées au contexte ivoirien.

Annexe 7.2. Le Curriculum vitae de Mohamed en 2022



CONTACT

+225 [REDACTED]
+225 [REDACTED]

[REDACTED]

KORHOGO

Âge : 26 ans

Situation matrimoniale : Célibataire

Nationalité : Ivoirien

Langues : Français
Anglais

COMPETENCES

Gestion de projet

Communication Digitale en Entreprise

Rédaction Administrative

rédacteur web

Management d'Organisations

Formateur en Entrepreneuriat et Développement personnel

Gestion Logistique et ressource Humaine

LOGICIELS

WORD 95%

POWERPOINT 95%

EXCEL 90%

Scanné avec CamScanner

MOHAMED

Consultant : Community Manager/
Social Media Manager

Profil

MOHAMED est un jeune entrepreneur, leader d'opinion artiste slameur, poète et auteur écrivain ivoirien. Consultant en entrepreneuriat et leadership, il exerce aujourd'hui dans le marketing et la communication digitale auprès des entreprises et Organisations internationales.

EXPERIENCES

AGENT CNPS
Depuis 2022

Agent E-CNPS de la CNPS KORHOGO

COMMUNITY
MANAGER
2021

Community Manager à DBM TV Paris

SOCIAL MÉDIAS
MANAGER
2020

Social Médias Manager à Nouvelle Donne Production (Maison de Disque)

DIRECTEUR
MARKETING
2019

Directeur Marketing de la Marque de Vêtement Adven't Brand

FORMATIONS

2021 - 2022

MASTER 1 EN MARKETING ET
COMMUNICATION DIGITALE
à EICG

2020-2021

LICENCE 3 EN AGROPASTORAL
à l'Université de Korhogo

2016 - 2017

BACCALAURÉAT
au Lycée Municipal Djibo Sunkalo
de Bouaké

PRIX ET PUBLICATIONS

2022	Lauréat du Concours Alliance Académique Tour avec le Cabinet Alliance Conseils
2022	Édition du Recueil de Poème : Poésie d'Une Ame Vertueuse à Muse Édition Paris
2021	Édition de l'Article Korhogo Ville Emergente avec le Magazine Bonne Gouvernance
2019	Lauréat du Concours d'Entrepreneuriat Social à la CIE 2 de la DEF Paris et CIPES-SOL
2019	Lauréat du Concours de Débat et de Poésie au Sommet de l'Art et de la Culture

STAGE D'EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

2022	Stage à la Caisse Nationale de Prévoyance Sociale CNPS KORHOGO
2019	Formation Stage école en BTP option Travaux de Finition avec GEC-BTP et l'AEJ

FORMATIONS EXTRA-ACADEMIQUES

2022	Formation en Gestion de Projet avec l'Union des Villes et Communes de Côte d'Ivoire
2021	Obtention du Permis de Conduire ABCDE à l'Autoécole Saint-Pierre de Bouaké
2021	Formation en Rédaction Administrative et Maitrise des Logiciels Offices
2021	Formation sur la Communication Digitale Option Campagne e-mailing Publicitaire
2020	Formation sur la Prévention et la Gestion des conflits avec L'UNESCO Côte d'Ivoire



Scanné avec CamScanner

2019

Formation en Entrepreneuriat Social
Avec *Diversité En Espaces
Francophone*

VIE ASSOCIATIVE

2022

Président du Club Entrepreneuriat
Universitaire

2022

Président Initiateur du Projet Poro
Transport Digital et Zéro Accident

2021

Initiateur de la journée de l'étudiant
entrepreneur et Poro Magazine/
PORO Journal

2019

Représentant Korhogo de Make sense
et Représentant de UNDESA
KORHOGO

2019

Coordonnateur PCO KORHOGO du
Projet Recherche Action de l'UNESCO
Côte d'Ivoire

2018

Représentant de la Jeunesse de
Korhogo au FEMUA 11

Contribution à l'analyse d'un projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire : des intentions aux effets dans une université ivoirienne

La Côte d'Ivoire a vu apparaître ces dernières années un discours de sensibilisation des jeunes à l'entrepreneuriat, porté par les politiques publiques et vulgarisé de diverses manières. Cette recherche analyse, sur une durée de quatre ans, la mise en place d'un projet d'éducation à l'entrepreneuriat social et solidaire dans une université ivoirienne et ses effets sur les étudiants participants. Conduite par une démarche ethnographique qui met au centre la parole des acteurs et analyse leurs parcours biographiques, la thèse met en évidence le caractère novateur mais aussi quelques manquements du projet, n'ayant pas permis sa pérennisation : elle pointe les quiproquos qui expliquent cet inaboutissement, mais qui peuvent être dépassés par des redéfinitions de rôles et des relais institutionnels. En ce qui concerne les étudiants, la caractérisation de leurs transitions identitaires au fil du projet révèle des socialisations familiales et sociales favorables à la prise d'initiative entrepreneuriale, auxquelles s'ajoutent des facteurs individuels mais aussi collectifs émanant de la dynamique des groupes constitués pour le projet. À l'issue du projet, les effets sur leur devenir sont objectivés selon différentes amplitudes, allant d'un simple effet sensibilisateur à des formes d'expertise entrepreneuriale. Ces résultats, produits à l'échelle des individus, éclairent plus largement le contexte social et formatif ivoirien : il ressort de notre analyse que la pratique de l'entrepreneuriat social et solidaire s'inscrit dans des savoirs socioculturels qui gagneraient à être exhumés, reconnus et valorisés pour la construction de dispositifs de formation pérennes et adaptés. La thèse débouche sur des pistes favorables à une ingénierie de l'éducation à l'entrepreneuriat qui participe à cette valorisation des « déjà-là » individuel et collectif.

Mots-clés : éducation à l'entrepreneuriat, économie sociale et solidaire, étudiants ivoiriens, transfert, transitions identitaires, démarche ethnographique.

Contribution to the analysis of a social and solidarity entrepreneurship education project : from intentions to effects at an Ivorian University

In recent years, Côte d'Ivoire has seen the emergence of a discourse aimed at raising awareness of entrepreneurship among young people, driven by public policies and disseminated in various ways. This research analyzes, over a four-year period, the implementation of a social and solidarity entrepreneurship education project at an Ivorian university and its effects on participating students. Conducted through an ethnographic approach that centers on the voices of the participants and analyzes their biographical journeys, the thesis highlights the innovative aspects as well as some shortcomings of the project, which prevented its sustainability. It uncovers the misunderstandings that hindered the project's completion, though these could be mitigated with revised roles and institutional reinforcement. Regarding the students, the characterization of their identity transitions throughout the project reveals family and social socializations conducive to entrepreneurial initiative, alongside individual and collective factors stemming from the group dynamics created for the project. At the project's conclusion, the effects on their future trajectories vary in magnitude, ranging from a mere awareness-raising impact to forms of entrepreneurial expertise. These findings, drawn from individual experiences, provide broader insights into the Ivorian social and educational context: our analysis suggests that the practice of social and solidarity entrepreneurship is rooted in sociocultural knowledge that deserves to be unearthed, recognized, and valued for the development of sustainable and adapted educational frameworks. The thesis offers pathways towards educational engineering in entrepreneurship that supports the valorization of both individual and collective pre-existing knowledge.

Keywords : entrepreneurship education, social and solidarity economy, Ivorian students, transfer policy, identity transitions, ethnographic approach.

