



**HAL**  
open science

## Accompagner le porteur de projet innovant ... où comment faire émerger ses compétences

Aline Dupouy

► **To cite this version:**

Aline Dupouy. Accompagner le porteur de projet innovant ... où comment faire émerger ses compétences. Projectics / Proyéctica / Projectique, 2008, ISBN: 978-2-8041-0137-4, pp. 111-125;. hal-00445487

**HAL Id: hal-00445487**

**<https://hal.science/hal-00445487>**

Submitted on 8 Jan 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Accompagner le porteur de projet innovant ... ou comment faire émerger ses compétences ?**

**Supporting the innovative entrepreneur ... or in other words, how to  
make his/her competences arise ?**

**Acompañar al promotor de empresa innovadora... o como  
desarrollar sus competencias ?**

**Aline Dupouy,**

Docteur en Sciences de Gestion

Estia-Recherche, CREG-UPPA

a.dupouy@estia.fr

### **RESUME :**

La création d'entreprise innovante revêt de forts enjeux en termes de développement économique mais sa finalité réside véritablement dans la pérennisation des entreprises nouvellement créées. Ce travail de recherche, qui s'inscrit dans cette optique en se centrant sur le développement du porteur de projet, se propose d'avancer dans la compréhension de la dynamique que ce dernier impulse dans le cadre de son accompagnement en incubateur. L'objectif est d'encourager l'accompagnateur à enrichir sa pratique en enclenchant un processus d'autonomisation du porteur de projet, confronté à une activité complexe et à de nombreux changements.

Concevant, mettant en œuvre et gérant l'ensemble des événements survenant dans le développement du projet, nous considérons que le porteur est au cœur de ce processus ; ses représentations y jouent un rôle déterminant et leur évolution caractérise l'étendue des apprentissages qu'il doit réaliser, celui-ci étant souvent néophyte en matière de création d'entreprise ; nos résultats situent principalement ces apprentissages au niveau de la construction du projet et de la construction personnelle du rôle d'entrepreneur.

Nous montrons ainsi que, durant la période d'incubation, il est nécessaire pour l'accompagnateur de fortifier les apprentissages du porteur pour que ce dernier s'en imprègne durablement et initie une dynamique de construction de compétences qui favorise sa confiance, sa prise d'initiatives et son autonomie dans l'activité d'entrepreneur.

La dimension opérationnelle qui nous guide dans ce travail nous conduit à proposer des orientations relatives à ces principes permettant d'organiser et de co-construire la relation d'accompagnement.

Mots clés : Création d'entreprise innovante, incubateur, co-construction de l'accompagnement, représentations, apprentissage, compétences, autonomisation.

## **ABSTRACT :**

New innovative venture creation embodies strong stakes in terms of economic development but its end really lies in the sustainable development of recently created companies. This investigation joins this perspective by focusing on the development of nascent entrepreneur. It proposes an innovative reflection related to the dynamics that he/she impulses when being accompanied in an incubator. Our objective is to encourage the “incubator consultant” to enrich his skills and practices by engaging a development of the nascent entrepreneur’s autonomy he supports who is confronted with a complex activity and with numerous changes.

Conceiving, implementing and managing all the events occurring during the incubation process, we consider that the entrepreneur is in the core of the process; his/her mental representations play a decisive role and their evolution support the knowledge (learning processes) he should construct as a novice in many fields of business venture. Our results show that the learning contents are related to the progressive building of his project and entrepreneur role.

We show that the incubator consultant must strengthen the entrepreneur learning contents and processes during the incubation period, in order to insure a long term impact. Such a dynamic process of skill building will favour his/her self confidence, entrepreneurial attitude and autonomy facing his new activity.

Starting from our research results, the operating dimension we adopt in this research guides us to propose a set of recommendations about co-producing and organizing the accompaniment relationship.

**Key words:** innovative business creation, incubator, co-construction of entrepreneur support, representations, learning, competences, autonomisation.

## **RESUMEN:**

La creación de empresas innovadoras trae fuertes retos en términos de desarrollo económico pero su finalidad se coloca en la sostenibilidad de las nuevas empresas. Este trabajo de investigación se sitúa en este enfoque, centrándose en el desarrollo personal del promotor de empresa y se propone de adelantar en la comprensión de la dinámica impulsada por este último en el marco de su soporte dentro de la incubadora.

El promotor define, pone en marcha y gestiona todos los eventos que ocurren en el desarrollo de su proyecto, así que consideramos que representa el corazón, la figura clave de este proceso. Sus representaciones mentales tienen un gran papel y sus evoluciones caracterizan la amplitud de los aprendizajes que tiene que realizar porque a menudo es neófito en el campo de la creación de empresa. Nuestros resultados identifican estos aprendizajes al nivel de la ingeniería del proyecto por el promotor (especialmente su visión estratégica) y de la construcción personal como emprendedor.

Demostramos que durante el periodo de incubación del proyecto, el tutor tiene que fortificar los aprendizajes del promotor para que tengan un impacto a largo plazo y que inicia una dinámica de construcción de competencias que favorece su confianza, su toma de iniciativa y su autonomía en su función de emprendedor.

La dimensión operacional que lidera este trabajo nos conduce a proponer preconizaciones en relación con estos principios para organizar y co-construir la relación de acompañamiento (tutorización).

Palabras claves: creación de empresas innovadoras, incubadora, co-construcción del acompañamiento, representaciones, aprendizaje, competencias, autonomización

## Accompagner le porteur de projet innovant ... ou comment faire émerger ses compétences ?

Les créations d'entreprise poursuivent leur hausse en 2006 en France avec une augmentation globale de 2% par rapport à 2005 (Favre, 2007). Cependant pour affiner ce tableau, il est nécessaire de rendre compte de l'évolution de ces entreprises fraîchement conçues. Les statistiques montrent généralement qu'environ deux tiers des entreprises créées subsistent à trois ans mais qu'à cinq ans, seulement la moitié des novices sont pérennes. Ces chiffres semblent s'améliorer lorsque les entreprises ont été accompagnées. Ayant réalisé notre recherche tout en travaillant dans l'incubateur de projets innovants de l'ESTIA (en tant que salariée), nous avons axé notre réflexion sur le type de projets qui y sont accompagnés, les projets innovants. Ainsi, différents incubateurs d'entreprises innovantes indiquent également des taux de survie à cinq ans proches de 80% (88% pour le CEEI de Montpellier, 80% pour Rennes Atalante, 84% pour Atlanpole... et 77% pour ESTIA Entreprendre).

De ce fait, l'accompagnement des entreprises, notamment des entreprises innovantes, a clairement un impact positif sur la survie des jeunes entreprises. Le terme « d'accompagnement » peut ici prêter à confusion. En effet, il désigne d'une part l'ensemble des services offerts à un porteur de projet (que celui-ci ait créé ou non son entreprise) par une « structure d'accompagnement » (un incubateur, une pépinière, une couveuse, une CCI...) : au niveau logistique (bureau, services administratifs), au niveau de l'insertion dans un réseau (bénéfice d'une légitimité au niveau commercial, financier/levée de fonds... grâce au label de l'incubateur comme l'a montré Cullière (2004)), de sessions de formation, d'un accompagnement individuel sur son projet... D'autre part le terme « accompagnement » est également couramment usité pour désigner un « sous-produit » de l'accompagnement décrit précédemment, désignant alors la relation interpersonnelle qui unit dans la durée le porteur de projet et la personne de la structure (l'accompagnateur) qui le suit plus particulièrement dans le développement de son projet. Si l'ensemble des composantes de l'accompagnement par la structure concourt à une meilleure réussite des porteurs accompagnés, nous nous intéressons plus particulièrement, dans notre recherche, à la relation d'accompagnement entre l'accompagnateur et le porteur de projets en incubateur. En effet, l'accompagnateur a un rôle important, notamment dans le type de structures auxquelles nous nous intéressons. **II** est l'intermédiaire privilégié du porteur, il suit son évolution régulièrement et chapote ainsi le pilotage du projet par son porteur, et donc l'ensemble de ses actions et interactions avec différents interlocuteurs.

### **I. UNE PROBLEMATIQUE DE TERRAIN**

Le porteur de projet intègre l'incubateur afin de développer son projet d'entreprise. Il peut arriver avec une idée ou un projet plus ou moins défini et développé et qui intègre un certain degré de technologie. Les porteurs de projet accueillis dans cet incubateur ont généralement un profil technique et sont souvent néophytes en matière de gestion d'entreprise.

Il peut toutefois arriver que les porteurs aient eu des expériences dans les domaines commerciaux, financiers ou autre, mais le fait de créer une entreprise implique de pouvoir positionner son projet dans l'ensemble des domaines de l'entreprise et de connaître les particularités du secteur, de l'environnement... dans lequel le porteur va intervenir.

De plus, l'intention de développer un projet et l'intégration d'un incubateur pour y procéder dénote une volonté forte du porteur de se consacrer à son projet entrepreneurial et implique un changement important pour le porteur (Bruyat, 1993).

Outre des compétences à forte composante technique du porteur de projet innovant impliquant une fréquente survalorisation des aspects de développement technologique de son projet aux dépens des autres dimensions d'études du projet (marketing/commerciale, financière, juridique...), le caractère innovant du projet entraîne une complexité supplémentaire. Cette complexité se manifeste par exemple au niveau de la conception du produit (nécessité parfois de lever une quantité importante de fonds), mais aussi au niveau de la phase de positionnement stratégique (difficulté dans la définition du couple produit-marché et dans l'identification *a priori* de la réponse du marché), ou encore dans la manière d'appréhender la structure de son environnement (car il est mal défini, pas de concurrence directe...) et de se faire identifier par les acteurs le composant.

En outre, le porteur de projet qui intègre l'incubateur devra réaliser un nombre important d'apprentissages pour pouvoir développer et gérer son projet mais aussi pour évoluer de la position de porteur de projet à celle de créateur d'entreprise et de manager (Charles-Pauvers et al., 2004). Dès lors, on peut avancer que les enjeux de la période d'incubation sont grands.

Sur quels aspects le porteur de projet apprend-il plus particulièrement pendant sa période d'incubation, comment apprend-il ? Et quel rôle son accompagnateur joue-t-il dans le processus d'apprentissage que le porteur initie ou intensifie à son entrée à l'incubateur ? Notre question de recherche revient donc à proposer des éléments de méthode à l'accompagnateur afin de faire en sorte que le porteur réalise des apprentissages « productifs » (Sammut, 2005) c'est-à-dire qu'il apprenne rapidement et que ces apprentissages se réalisent en profondeur.

## **II. UNE APPROCHE BASEE SUR L'APPRENTISSAGE DU PORTEUR DE PROJET**

Le domaine de l'entrepreneuriat peut être appréhendé sous plusieurs angles ; nous nous intéressons à celui de la création d'entreprise *ex-nihilo*, c'est-à-dire à la création d'une entreprise nouvelle construite pour développer une activité nouvelle, n'ayant pas de lien (juridique) avec l'ancienne activité du porteur de projet qui en est à l'origine. Certains auteurs ont abordé la question de la préparation du projet en se demandant si elle faisait partie du phénomène entrepreneurial. Notre conviction est que la phase de développement du projet (et donc la phase d'incubation) fait partie intégrante du phénomène de création d'entreprise, le processus de développement du projet ayant de nombreuses répercussions sur la création puis le développement de l'entreprise. Dans ce cadre, Long et McMullan (1984) indiquent que les décisions prises lors de la phase d'identification d'opportunités ont un impact beaucoup plus grand que toutes les autres décisions qui seront prises ultérieurement, une fois le démarrage amorcé, ce qui confère un caractère particulièrement important à la réflexion, aux actions et aux décisions de la phase de développement du projet d'entreprise (et donc aux apprentissages qui en résultent).

L'entrepreneuriat, champ de recherche relativement nouveau, fait l'objet de nombreuses controverses comme le souligne Danjou (2002), « la définition même de l'entrepreneur et de l'entrepreneuriat pose problème et suscite des débats d'experts ». La recherche en entrepreneuriat s'est développée ces dernières années en mettant l'accent sur trois axes

d'analyse qui ont été abordés de façon dichotomique jusque dans les années 1990 : l'entrepreneur, l'action entrepreneuriale et le contexte entrepreneurial (Danjou, 2002). Fayolle (2002) propose une classification proche qui prend en compte trois approches : l'approche fonctionnelle (résultat de l'acte d'entreprendre, par exemple : l'innovation), l'approche centrée sur les individus (visant à produire des connaissances sur les caractéristiques psychologiques des entrepreneurs) et l'approche processuelle (visant à comprendre, expliquer le phénomène complexe et multidimensionnel du processus entrepreneurial).

Nous optons principalement pour l'approche centrée sur les processus, nous centrant dans notre étude sur le couple individu/projet et considérant, à l'instar de Fayolle (2002), que l'opportunité entrepreneuriale se construit au cours du processus de création de l'activité. Ainsi, nous pensons qu'à partir de l'idée initiale, le porteur construit son projet « chemin faisant » et réalise des apprentissages qui sont fortement liés au contexte de son projet et à sa dynamique dans le développement du projet. Ils se situent à la fois sur le contenu et les différentes dimensions du projet, mais aussi sur le processus de développement du projet incluant le développement de comportements adéquats qui traduisent des réponses adaptées.

Dans ce cadre, notre approche est également centrée sur l'individu, le porteur de projet et son apprentissage. Danjou (2002) regrette que l'approche par les caractéristiques personnelles (traits de personnalité et motivation des entrepreneurs) ait donné lieu à des modèles pour la plupart statiques et souligne à juste titre « qu'ils reposent le plus souvent sur l'idée de personnalité stable, la question du savoir-être n'y étant pour ainsi dire pas abordée, de même que la variation des caractéristiques psychologiques dans le temps, d'après la nature du projet, le contexte... ». Si la dimension humaine est prépondérante dans le projet d'entreprise, son approche doit se faire de façon dynamique ; dans ce cadre, considérer l'apprentissage du porteur à la fois dans l'évolution de ses représentations par rapport à son projet mais aussi aux comportements à adopter et à faire évoluer pour construire son rôle d'entrepreneur, permet, à notre sens, d'avancer dans cette perspective.

Plusieurs auteurs soulignent l'importance de l'apprentissage du porteur de projet au cours du processus de création d'une entreprise. Nombre d'entre eux ont en effet mis en avant l'importance pour le porteur d'apprendre au fur et à mesure qu'il avance dans le développement de son projet depuis l'expression de son idée, de son projet jusqu'à la consolidation et la croissance de l'entreprise constituée. L'apprentissage est évolutif et dépend du stade de développement du projet.

Marion (1999) indique qu'une des principales pistes d'explication de la performance réside dans la faculté de réponse du créateur aux difficultés rencontrées en cours de route, les compétences managériales mais surtout le potentiel d'apprentissage du créateur étant déterminants. Filion (1997) avance également « qu'on peut voir l'entrepreneur comme quelqu'un qui définit des projets et identifie ce qu'il va devoir apprendre pour lui permettre de les réaliser... L'entrepreneur doit non seulement définir ce qu'il doit faire mais aussi ce qu'il doit apprendre pour être en mesure de le faire ». Dans la même optique, Aouni et Surlemont (2007) reprennent les travaux de Cope et Watts (2000) pour indiquer que cette approche a permis « d'envisager une représentation de l'entrepreneuriat comme étant un processus

d'apprentissage dynamique<sup>1</sup> où les individus acquièrent continuellement des compétences et des connaissances nécessaires pour réussir dans le processus entrepreneurial ».

Si l'entrepreneur apprend à entreprendre en entreprenant Bouchikki (1991), Sammut (2005) indique que la polyvalence du créateur-dirigeant qui doit exercer en parallèle plusieurs tâches de nature différente s'accroît au cours de l'évolution de l'entreprise et « lui impose un apprentissage régulier et productif... Acculé plus ou moins rapidement et plus ou moins sévèrement à apprendre et à tirer des leçons de ses expériences... Il apprend de ses mésaventures comme des réussites et cet apprentissage en temps réel lui permet de maximiser les chances de survie de sa jeune entreprise et d'en permettre la croissance harmonieuse... Cet apprentissage est d'autant plus riche qu'en phase de démarrage, l'entreprise est jeune et que les événements n'ont pas de précédent et donc de référentiel ». L'apprentissage du porteur de projet et plus tard du créateur revêt dès lors un véritable enjeu pour la survie de l'entreprise qu'il initie. Il est donc important de réfléchir aux moyens de le favoriser et de faire en sorte que le porteur développe des compétences pour réellement apprendre de ses expériences et les capitaliser.

Toutefois, si l'importance de l'apprentissage du porteur/créateur est soulignée par les auteurs, cette dimension demeure relativement peu étudiée. Aouni et Surlemont (2007) évoquent en effet le peu de recherche sur l'apprentissage des porteurs de projet : « La recherche consacrée à l'apprentissage entrepreneurial avant la création d'une activité reste encore à ses premiers stades de développement ». Ils notent que « la capacité des entrepreneurs à apprendre et à s'adapter une fois l'entreprise établie a été largement sur-étudiée en entrepreneuriat », alors que « les phases de pré-création ont été très peu investiguées » (Cope et Watts, 2000).

Si, à l'instar de Marion (1999), on considère qu'il s'agit principalement pour l'entrepreneur d'acquérir une capacité de réaction, il semble que cette question soit liée à l'apprentissage du créateur et sa faculté à trouver des réponses face aux problèmes rencontrés et à agir efficacement. La construction de compétences représente donc une condition de survie et de réussite pour l'entrepreneur en herbe.

Ainsi, nous nous appuyons sur ces quelques considérations pour affirmer le rôle central de l'apprentissage du porteur dans le développement de son projet innovant et souhaitons approfondir la nature des apprentissages que ce dernier réalise, de même que le rôle de l'accompagnateur dans ce processus d'apprentissage.

### **III. METHODOLOGIE**

Dans notre recherche, nous nous situons dans une logique qui considère que l'accès à la « réalité » ne peut se faire que dans l'intimité du fonctionnement au quotidien des phénomènes qui nous intéressent. Ainsi, notre optique est de nous centrer sur les sujets (porteurs de projets et accompagnateurs) afin de comprendre le phénomène de l'apprentissage des porteurs de projet. Désireuse d'envisager cette dynamique en contexte global, dans son interaction avec son environnement (notamment le rôle joué par son accompagnateur), de nous attacher au comment, en acceptant que nos propres représentations jouent un rôle important dans la construction de notre recherche, nous avons opté pour une approche de type qualitative.

---

<sup>1</sup> Représentation partagée notamment par Bygrave et Hofer (2001), Minniti et Bygrave (2001), Politis (2005).



Pour labourer le terrain incubateur, la méthodologie utilisée a visé la multiplication des sources de données comme le préconise le concept de multi-angulation (Hlady Rispal, 2002). Grâce à une immersion en continu sur le terrain, trois sources ont majoritairement été utilisées: entretiens auprès de porteurs de projets et accompagnateurs, observations (du fait de nos interactions avec les acteurs du terrain grâce à notre présence en continu) et analyse de documents.

Suite à une première période exploratoire pendant laquelle notre immersion sur ce terrain dans le cadre de nos missions à l'incubateur a permis de délimiter et de centrer notre question de recherche sur l'apprentissage du porteur de projet et son processus de maturation dans le cadre du développement de son projet, nous avons organisé notre recueil de données en trois phases principales :

- Une première phase « préliminaire », s'est principalement construite autour d'une série d'entretiens semi-directifs auprès de porteurs de projet à l'entrée de l'incubateur
- Une deuxième phase « d'évolution » basée sur une série d'entretiens semi-directifs auprès d'accompagnateurs de porteurs de projets
- Une troisième phase « d'évaluation » qui s'est appuyée sur une deuxième série d'entretien auprès des porteurs de projet, cette fois en sortie d'incubateur

Pour chacune des phases, des outils ont été utilisés pour recueillir les données et pour les analyser.

Plus précisément, la réalisation des entretiens semi-directifs, phase majeure de notre dispositif, a été menée auprès d'une dizaine de porteurs de projet de l'incubateur à leur entrée en incubateur et à leur sortie dans l'optique d'extraire leurs représentations par rapport à la nature des apprentissages qu'ils réalisent durant la période d'incubation, à leurs modalités d'apprentissage et d'autre part par rapport au rôle que joue l'accompagnateur dans cette dynamique d'apprentissage. En parallèle, nous avons également réalisé des entretiens semi-directifs avec des accompagnateurs de porteurs de projet innovants de cet incubateur pour mobiliser leurs représentations par rapport à l'apprentissage des porteurs de projet qu'ils accompagnent et extraire des éléments permettant de comprendre en quoi leur pratique pouvait permettre cette dynamique. Les entretiens ont ensuite été intégralement retranscrits et traités grâce à la technique de l'analyse de contenu.

#### **IV. RESULTATS ISSUS DU TERRAIN**

Les résultats que nous avons obtenus auprès des porteurs de projet s'articulent autour de deux axes : d'une part, l'évolution des représentations des porteurs de projet en lien avec la construction de leur projet (meilleure identification des objectifs dans le développement du projet et de la démarche pour l'atteindre, affinement du rapport au temps, prise de conscience de l'importance des aspects commerciaux...) et d'autre part, l'évolution des représentations des porteurs en lien avec la construction de leur rôle d'entrepreneur (prise de distance progressive avec le projet, clarification du projet grâce à l'exercice de communication, acquisition de maturité et confiance dans la relation aux parties prenantes du projet, construction par identification aux pairs...).

Les résultats obtenus à la suite du traitement du discours des accompagnateurs montrent que l'action des accompagnateurs auprès des porteurs de projet les aide d'une part à mieux

envisager les actions à mettre en œuvre (projection, anticipation...), puis à tirer des enseignements à partir de ces actions (définition des futures actions à mettre en œuvre mais aussi comportements et attitudes du porteur dans l'action, améliorations à envisager...).

En guise de synthèse, nous indiquons que l'apprentissage du porteur de projet est fortement finalisé car il doit lui permettre de progresser dans le développement de son projet, de se positionner dans les différents domaines d'étude du projet et de construire son rôle et son identité d'entrepreneur. C'est en partie dans l'action que ces évolutions de représentations, donc ces apprentissages, émergent et c'est également dans l'optique d'être plus efficace dans les actions entreprises qu'ils se réalisent.

L'entrepreneur étant orienté vers l'action, les apprentissages mis en œuvre sont orientés vers l'action et seront d'ailleurs considérés comme pertinents s'ils permettent d'être plus efficace dans l'action et d'agir avec compétence. Dès lors, la dimension compétence, plus précisément le processus de construction de compétences est fondamental dans la construction du rôle d'entrepreneur.

Nous nous appuyons sur l'approche combinatoire de la compétence développée par Le Boterf (2005) pour aborder cette question : l'auteur décrit l'« agir avec compétence » comme la capacité de l'individu à combiner et mobiliser un ensemble de ressources (ressources internes et externes)<sup>2</sup> pour gérer un ensemble de situations professionnelles, afin de produire des résultats satisfaisants pour un destinataire.

En outre, au travers du discours des porteurs de projet et des accompagnateurs nous avons pu dégager un certain nombre de compétences qui nous avons regroupées sous trois appellations : les compétences à dominante technico-fonctionnelle, les compétences à dominante comportementale et les compétences métacognitives.

Par exemple, l'accompagnateur dans sa volonté de préparation puis de retour sur l'action agit sur le développement de compétences métacognitives du porteur (capacité d'abstraction, d'analyse, de projection) alors que lorsqu'il l'encourage à agir, il l'incite davantage à développer des compétences comportementales (par exemple relationnelles) en situation.

En outre, l'ensemble des accompagnateurs interrogés ont admis que la dimension « psychologique », les caractéristiques personnelles du porteur de projet étaient centrales mais délicates à appréhender. Ainsi l'intérêt pour l'accompagnateur de s'intéresser aux compétences des porteurs de projets réside bien dans le fait d'aborder ces aspects liés à la personnalité du porteur tout en les reliant systématiquement à des situations professionnelles pour limiter ainsi les jugements de valeur, problématiques dans la pratique de l'accompagnement.

## **V. PRECONISATIONS A DESTINATION DES ACCOMPAGNATEURS**

Afin de stimuler l'apprentissage du porteur de projet et le développement de ses compétences, nous proposons d'articuler son accompagnement autour de six axes principaux. Ces six axes reposent sur quatre principes qui fondent notre approche de l'accompagnement de porteur de

---

<sup>2</sup> Les ressources internes sont les ressources propres à la personne : connaissances, savoir-faire, qualités, culture, valeurs, expériences...), les ressources externes désignant les ressources accessibles par l'individu dans son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, protocoles... (Le Boterf, 2005)

projet en incubateur. Ainsi, prendre en compte la dimension humaine dans le processus d'accompagnement revient à considérer le porteur de projet :

- ➔ Comme entrant dans un processus d'apprentissage : ayant généralement peu d'expérience en matière de création d'entreprise et ainsi de nombreuses lacunes, ce premier point permet de mettre l'accent sur la nécessité, au delà du développement et de la viabilité du projet, de faire progresser le porteur de projet dans la maturation de sa réflexion (l'évolution de ses représentations) et le développement de ses compétences, son sentiment d'apprentissage étant fortement lié à ses réalisations
- ➔ Comme acteur de son apprentissage : nous signifions ainsi qu'il est maître de son apprentissage, qu'au final c'est lui qui choisit d'apprendre, de s'interroger sur certains aspects, de remettre en question certaines idées, la chose importante étant « ce que le sujet s'approprie lui-même, ce dont il fait son propre miel » (Merieu, 2001).
- ➔ Comme adulte apprenant : c'est un être responsable qui, en accord avec l'approche andragogique, entre dans une dynamique visant une progressive autonomisation ; il s'agit de considérer le besoin de savoir du porteur, « le concept de soi » du porteur, c'est-à-dire son besoin d'autonomie, de maîtriser ses actions et d'avoir une certaine liberté d'action...
- ➔ Comme apprenant dans un environnement : les apprentissages réalisés par le porteur de projet durant la phase d'incubation de son projet, ou d'ailleurs au-delà, après la création effective de son entreprise, sont fortement contextualisés.

Ainsi ces principes représentent les valeurs socles de nos préconisations que nous proposons de détailler. Nous précisons que ces préconisations sont interreliées et appellent parfois des éléments communs. L'accompagnement du porteur de projet innovant étant une activité hautement complexe, faisant intervenir un ensemble de dimensions imbriquées et difficilement isolables à l'aide de frontières hermétiques, il paraît logique que certains éléments constitutifs soient communs à différentes dimensions :

- **Construire un projet qui soit basé sur la cohérence projet-porteur**

L'objectif est ici d'aider à la construction du projet qui correspondra le mieux aux aspirations, aux désirs, aux motivations de la personne qui le portera, la « cohérence homme projet » étant un aspect considéré comme particulièrement important par l'ensemble des acteurs intervenant auprès des créateurs d'entreprise (incubateurs, pépinières, organismes de financement...), mais à la fois peu opérationnalisé, peu abordés au-delà des questions initiales posées au créateur et donc peu suivi sur l'ensemble de la période d'incubation.

La définition du projet, ou de la forme-projet (configuration avec laquelle on va appréhender le projet dont le caractère est évolutif et plastique) est à la base de toute démarche d'accompagnement mais elle peut être réalisée de différentes façons.

D'un point de vue méthodologique, nous proposons pour définir la cohérence porteur/projet de prendre appui sur :

- les représentations du porteur de projet par rapport aux dimensions du projet, représentations par rapport à son environnement et à sa vision stratégique

-les représentations du porteur de projet par rapport au rôle futur qu'il souhaite occuper dans le projet afin de définir un projet cohérent avec ses aspirations et le potentiel offert par son environnement.

-les représentations du porteur par rapport à ses compétences actuelles et potentielles : il s'agit de faire une sorte « d'état des lieux » des compétences du porteur, le potentiel et les points forts du porteur, les ressources personnelles qu'il pourra mobiliser dans le développement de son projet. Il s'agira ainsi d'identifier les compétences critiques pour le projet et les lacunes du porteur.

#### ▪ **Viser le développement des compétences du porteur de projet**

Cette deuxième préconisation qui fait écho au thème principal de la recherche a logiquement pour optique de définir, en parallèle des objectifs du projet, les objectifs en termes de compétences qui seront prioritairement à développer et à définir les actions d'accompagnement favorisant la dynamique de construction de compétences.

Ainsi pour mettre en œuvre cette préconisation, il convient de :

-définir les compétences à développer prioritairement

Face au plan d'action général de développement du projet (explicité ou pas lors de la définition de la forme projet), il s'agit de définir les compétences nécessitées pour la mise en œuvre de ces actions (connaissances spécifiques, compétences à dominante métacognitive ou comportementale). Il s'agit ensuite d'identifier les compétences du porteur de projet par rapport à ces actions, de les caractériser et d'identifier, en creux, les compétences auxquelles le porteur doit faire appel. En fonction de ces évaluations, les actions à mettre en œuvre par le porteur peuvent être redéfinies ou précisées (modalités d'intervention, délégation...).

-Agir sur la dynamique de développement de compétences du porteur de projet

Il convient ici d'inciter le porteur à passer à l'action et donc à confronter ses représentations et sa réflexion sur le projet à son environnement en l'incitant à interagir, à aller au contact des acteurs qui influent sur son projet et son développement puis à revenir sur les actions passées afin d'en tirer des interprétations faisant avancer la réflexion sur le projet et le porteur.

#### ▪ **Construire un cadre pour orienter l'apprentissage du porteur et viser l'obtention de résultats**

Cette préconisation ambitionne de définir un cadre afin de jalonner la période d'incubation et de permettre au porteur de prendre connaissance d'une part, des objectifs en termes d'apprentissage qu'il devra viser et d'autre part, du dispositif proposé par l'accompagnateur pour atteindre ces objectifs et les objectifs du projet (accompagnement global).

Le porteur prend connaissance de la manière dont il sera encadré dans le processus de développement de son projet, et donc soutenu, encouragé mais aussi recadré par son accompagnateur.

Ainsi cette préconisation vise à définir la démarche d'accompagnement au développement du projet et des compétences du porteur. Elle met en évidence la participation aux formations comme un moyen d'ouverture du porteur à des domaines inconnus (et qui nécessite une attitude d'ouverture de la part du porteur de projet) puis l'accompagnement en continu du porteur et de son processus d'action/réflexion suite à la mise en œuvre du projet. En outre,

cette préconisation utilise de façon centrale l'évaluation comme un outil permettant d'apprécier les résultats obtenus (la progression du projet et de son porteur) en balisant la démarche de développement du projet (évaluation initiale ou diagnostique, mais aussi au cours du développement du projet ou formative et en fin de période d'incubation ou sommative).

- **Viser l'orientation client et l'apprentissage expérientiel**

Cet axe se propose de mettre l'accent sur la nécessité pour l'accompagnateur d'inciter le porteur de projet à agir et à interagir afin d'apprendre de ses propres expériences (apprentissage expérientiel).

Il s'agit de l'engager dans un processus de réflexion/action qui permette d'accroître la pertinence de la réflexion du porteur par rapport à son projet, d'apprendre à se comporter en situation professionnelle ou encore de développer son orientation client, ce dernier représentant le véritable censeur du projet et de sa réussite. Parmi les éléments méthodologiques qui concourent à ces finalités, nous proposons à l'accompagnateur de préparer les actions avec le porteur (l'aider à se projeter, développer sa capacité d'anticipation...), de le motiver à passer à l'action (en le valorisant, en évaluant les risques, les éventuels blocages...), de « réguler » son rythme (entre les moments d'action et de réflexion), en de le mettre en relation avec d'autres porteurs (pour se comparer, s'inspirer, prendre conscience en observant chez les autres ce que l'on ne voit pas chez soi...).

- **Construire les compétences métacognitives**

Cette préconisation constitue le pendant de la préconisation précédente incitant le porteur à passer à l'action pour, dans ce cas, l'inciter à tirer parti des expériences vécues grâce aux processus de prise de conscience, de compréhension et de généralisation à partir des actions passées dans l'optique de mieux pouvoir agir dans les actions futures. Basée sur le principe d'apprentissage en double boucle défini par Argyris et Schön (2002), elle vise l'amélioration de la capacité du porteur à extraire du sens des situations qu'il vit et à se connaître, à anticiper et à prévoir les futures actions, à davantage maîtriser ses comportements dans l'action, et ainsi à accroître son autonomie. Le concept de réflexivité est central dans cette préconisation et se décline par une prise de distance du porteur et une explicitation des actions vécues, une conceptualisation de l'action et une anticipation et transposition à d'autres situations des éléments extraits de l'analyse des expériences.

- **Co-construire la relation d'accompagnement**

Cette dernière préconisation permet de définir la relation d'accompagnement qui, pour être efficace, doit nécessairement être co-construite par ses deux protagonistes : porteur et accompagnateur. Il s'agit de faire en sorte que chacun trouve « sa place » et son intérêt dans la relation d'accompagnement de sorte que celle-ci constitue un véritable levier pour le projet et pour le développement personnel du porteur et que ce dernier développe des réflexes visant la pérennisation des bonnes pratiques impulsées par l'accompagnateur.

Ainsi parmi les éléments qui permettent d'avancer vers cette finalité, nous proposons de définir les attentes et les rôles respectifs (et les implications réciproques), de s'interroger sur les facteurs favorisant la réussite de la relation (en construisant la confiance et une vision commune), de définir les modalités de mise en œuvre de l'accompagnement (fréquence et

méthodologie des séances d'accompagnement), d'évaluer régulièrement la relation et d'inciter les accompagnateurs à échanger sur leurs pratiques (par exemple dans le cadre de communautés de pratiques).

## **VI. CONCLUSION**

La question centrale de ce travail est bien de savoir comment le porteur de projet et son accompagnateur « empêtrés » dans la complexité du développement d'un projet innovant peuvent co-construire par leurs échanges, mettre en œuvre et évaluer les actions nécessaires au développement d'un tel projet. Dans ce cadre, il nous semble nécessaire d'adopter une approche socio-cognitive qui mette le porteur de projet au centre du processus de développement du projet d'entreprise et qui se base sur ses représentations. Le processus évolutif « d'action/réflexion » constitue la base des apprentissages du porteur de projet et des progrès qu'il fait en matière d'acquisition de maturité dans son rôle d'entrepreneur.

En envisageant comme primordiale la composante apprentissage dans l'accompagnement du porteur de projet, au-delà de la focalisation sur les aspects techniques de développement du projet, l'accompagnateur doit tenir compte des représentations et compétences de ce dernier ainsi que de sa motivation au gré des expériences qu'il vit pour lui permettre de mieux converger vers l'objectif d'acquisition progressive d'autonomie. Dans ces conditions, prendre en considération les dimensions cognitives mais aussi affectives du processus d'apprentissage revient à assumer la fragilité d'un tel processus et la nécessité pour l'accompagnateur d'être flexible et réactif. Le métier de l'accompagnateur doit alors être questionné, dans le sens où sa mission ne consiste plus seulement à donner la bonne information au porteur de projet lui permettant d'agir mais bien de co-construire un cheminement qui permettra au porteur d'endosser son rôle d'entrepreneur, de le mettre en œuvre de façon professionnelle et compétente et de prendre confiance en ses propres capacités.

## Bibliographie

---

- Albert P., Fayolle A., Marion S., 1994, « L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprise », *Revue Française de Gestion*, n°101, p.100-112.
- Aouni, Z., Surlemont, B., 2007, « Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales : une approche cognitive », *Actes du 5<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke
- Argyris, C. et Schön, DA., 2002, « *Apprentissage organisationnel, Théorie, méthode, pratique* », Traduction de la 1<sup>ère</sup> édition américaine, DeBoeck Université
- Bellier, S., 2004, *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*, Vuibert, Paris.
- Bouchikhi, H., 1991, « Apprendre à diriger en dirigeant », *Gestion*, novembre, p.56-63
- Bruyat, C., 1993, *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse de Doctorat en sciences de gestion, Université de Grenoble
- Bygrave, WD., Hofer, CW., 1991, « Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2)
- Charles-Pauvers, B., Schieb-Bienfait, N. et Urbain, C., 2004, « La compétence du créateur d'entreprise innovante : quelles interrogations ? », *Revue Internationale PME*, vol.17, n°1, pp.67-99
- Cope, J., Watts, G., 2000, "Learning by doing, An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning", *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, vol. 6, n° 3, p104-124
- Cullière, O., 2004, *La légitimité du conseil aux TPE : le cas d'une pépinière d'entreprises technologiques innovantes*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Montpellier 1
- Danjou, I., 2002, « L'entrepreneuriat : un champ fertile à la recherche de son unité », *Revue Française de Gestion*, n°138, avril 2002-juin2002, pages 109 à 126
- Dortier, JF., 2003, *Le cerveau et la pensée*, Ed. Sciences Humaines.
- Fabre, V., 2007, « Les créations d'entreprise poursuivent leur hausse en 2006 », INSEE, janvier.
- Fayolle, A., 2002, « Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche », *Actes du 6<sup>o</sup> congrès international francophone sur la PME*, HEC Montréal
- Filion, LJ., 1997 «Le métier d'entrepreneur», *Revue Organisations et territoires*, volume 6, n°2 : 29-45
- Hlady-Rispal, M., 2002, *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*, De Boeck Université
- Kolb, DA., 1984, *Experiential learning, Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Laviolette E.M., Loué, C., 2007, « Les compétences entrepreneuriales en incubateur », *Actes du 5<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke
- Le Boterf, G., 2005, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris
- Long, W., McMullan, W.E., 1984, In Carrier C., Tremblay M., 2007, « La recherche créative d'opportunités d'affaires : compétence négligée des organismes québécois d'accompagnement à l'entrepreneuriat », *Actes du 5<sup>ème</sup> Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke
- Marion, S., 1999, *L'évaluation de projets de création d'entreprise dans le cadre d'une intervention financière*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Jean Moulin, Lyon III
- Meirieu P., 2001, « Le paradoxe de l'apprentissage, Entretien avec P. Meirieu » in Ruano-Borbalan J.C. (coord.), 2001, *Eduquer et former*, Editions Sciences Humaines
- Minniti M., Bygrave W., 2001, « A Dynamic Model of Entrepreneurial Learning », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol. 25.
- Politis D., 2005, "The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework", *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol. 29 (4), (Juillet), pp.399-424.
- Sallaberry, J.C., 1996, *Dynamique des représentations dans la formation*, l'Harmattan.
- Sammut, S., 1998, *Jeune entreprise, La phase cruciale du démarrage*, Editions l'Harmattan, Paris.
- Sammut, S., 2005, « Entre former et accompagner, faut-il choisir ? », *Expansion Management Review*, dossier : « Préparer les entrepreneurs de demain », n°116, mars
- Verstraete T., 1999, *Entrepreneuriat - Connaître l'entrepreneur, comprendre ses actes*, Editions l'Harmattan, Paris.
- Verstraete, T., Saporta B., janvier 2006, *Création d'entreprise et entrepreneuriat*, Ed. de l'ADREG.