

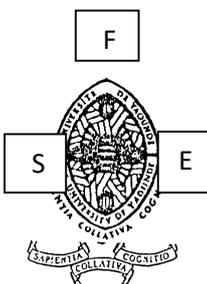
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD)
EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGENIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTER (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

POST GRADUATED SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

**ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE ET
DÉVELOPPEMENT DE L'AUTO-EMPLOYABILITÉ
DES ÉLÈVES FINISSANTS DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE GÉNÉRAL :
cas des terminales du Lycée Mixte d'Akonolinga.**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie éducative.**

Filière : Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire
Spécialité : Orientation Conseil

Par
OWONO Jean Nicaise
Titulaire d'une Licence en Philosophie
Matricule : 20V3711

Sous la direction de
MGBWA Vandelin
Professeur des Universités

Juin 2023



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
RÉSUMÉ	vii
SUMMARY	Error! Bookmark not defined.
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : MODALITÉS DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE DES ÉLÈVES	26
1.1. FONDEMENTS ET MODALITES DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE	27
1.2. OBJECTIFS DE LA PÉDAGOGIE ENTREPRENEURIALE	33
1.3. METHODES DE D'EDUCATION ENTREPRENEURIALE	38
CHAPITRE 2 : DÉTERMINANTS ET PLUS-VALUE DE L'AUTO EMPLOYABILITÉ	56
2.1. FONDEMENTS DE L'AUTO-EMPLOYABILITE.....	57
2.2. DÉTERMINANTS DE L'AUTO EMPLOYABILITÉ	60
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	84
3.1. RAPPEL ET PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	85
3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE	86
3.3. TYPE DE RECHERCHE	88
3.4. POPULATION DE L'ÉTUDE	89
3.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	96
3.6. DEROULEMENT DES ENTRETIENS	100
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS	101
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	104
4.1. CONSTITUTION DE L'HISTORIQUE DES CAS	105
4.2. ANALYSE DES DONNÉES	112
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	126
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	129
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	130
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	135
5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PEDAGOGIQUES	147
CONCLUSION GÉNÉRALE	149
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156
ANNEXES	169

À

*MA REGRETÉE GRANDE MÈRE
ET À SA FILLE, MA MÈRE*

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pas cette forme, si nous n'avions pas pu profiter du soutien et des conseils de plusieurs personnes et personnalités. Nous tenons à exprimer toute notre gratitude à notre Directeur de Mémoire le Professeur Mgbwa Vandelin pour avoir accepté de Diriger ce Mémoire et surtout pour nous avoir offert un cadre de travail approprié. Son accompagnement et ses critiques nous ont permis d'identifier des cadres références pertinent en lien avec la thématique abordée.

Nous remercions Monsieur le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, le Professeur Bela Cyrille Bienvenu, à Monsieur le Chef de département d'Education Spécialisée qui n'est autre que le Professeur Mgbwa Vandelin, ainsi que tous les enseignants du Département d'Education Spécialisée (EDS) pour leur disponibilité, esprit de facilitation, conseil et enseignements de qualité.

Un merci chaleureux aux Personnels du Lycée Mixte d'Akonolinga, notamment Madame la Proviseure Eyenga Eyo'ono et à Monsieur le Conseiller d'Orientation Monsieur Mbé Koungou qui ont bien voulu mettre à notre disposition les ressources humaines et informationnelles sans lesquelles ce travail n'aurait pas été réalisé. Ils nous ont également permis de collecter les données auprès de leurs élèves.

A nos aînés académiques qui ont participé à la réalisation de ce travail grâce à leur assistance pluridimensionnelle, en l'occurrence Awono Fabrice et Bayémi Arnaud, nos camarades de promotion pour le cheminement collectif.

A nos parents et tuteurs, Ngono Engonga Marie pauline, Mbezele Engonga Vicky et Mbida Engonga Patrice qui ont participé aux charges financières de ce travail et nous ont toujours soutenus.

A tous ceux dont la solidarité et la générosité ont été un apport manifeste dans la réalisation de ce travail, nous leur disons merci.

LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AIDSCAP: Aids Control and Prevention Project

APC : Approche Par les Compétences

APP : Approche par Projet

ASC : Annuaire Statistique du Cameroun

CEP : Certificat d'Etude Primaire

CER : Communauté Economique Régionale

CES : Collège d'Enseignement Général

CNIS : Conseil National de l'Information Statistique

CPS : Creative Problem Solving

DSCE : Document de stratégie pour la croissance et l'emploi

DSSEF : Document de Stratégie pour le Secteur de l'Education et de la Formation

ERE : Education Relative à l'Environnement

FNE : Fond National de l'Emploi

FSE : Faculté des Sciences de l'Education

FSE : Fast Software Encryption

INS : Institut National de la Statistique

LMA : Lycée Mixte D'Akonolinga

MINESUP : Ministère de l'Enseignement Supérieur

MINFOPRA : Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

OMD : Objectif du Millénaire pour le Développement

ONEFOP : Office National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

OPO : Objectif pédagogique opérationnel

PCE : Pédagogie de la Conscientisation et de l'Engagement

TSCOSP : Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : opérationnalisation des variables	88
Tableau 2 : Les participants de l'étude.....	95
Tableau 3 : Grille d'analyse des contenus des entretiens.....	103

LISTE DES ANNEXES

Annexe n° 1 : Autorisation de recherche	170
Annexe n° 2 : Guide d'entretien.....	171
Annexe n° 3: Table des matières	169
Annexe n° 4 : Extraits des entretiens	170

RÉSUMÉ

Ce mémoire a pour titre : « Education entrepreneuriale et développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général : Cas des classes terminales du Lycée Mixte d'Akonolinga. En effet, estimés à 84,36% élèves des terminales en 2019, les finissants de l'enseignement secondaire général sont le plus nombreux et les plus en proie au chômage et au sous-emploi. A défaut de décrocher un emploi à la fonction publique, pour laquelle ils sont formés mais qui malheureusement recrute de moins en moins, près de 87% des diplômés sont obligés de se reconvertir dans la saisonnalité, la précarité et l'indécence des emplois vulnérables du secteur privé. Paradoxalement, la plupart des propriétaires d'entreprise n'ont pas de diplôme du secondaire. Il est donc à questionner l'utilité, le sens même de l'école, et sa capacité à épanouir les diplômés. Ni le cahier des charges du Conseiller d'Orientation qui prévoit un module sur la création d'entreprise, ni l'approche par les compétences, n'ont réussi à juguler la crise d'emploi. Par ailleurs, la théorie adéquationniste à l'appui de laquelle le paradigme formation/emploi a été déployé s'est avérée fort limitée car, la recrudescence des instituts de formation professionnelle n'a pas endigué le phénomène. Il paraît dès lors judicieux de penser et de proposer de nouveaux paradigmes tels que l'éducation entrepreneuriale. Ce modèle a tendance à disposer les apprenants des capacités de s'auto employer et de ne plus être mendiant de l'économie de l'Etat ou esclave des entreprises des tiers. Aussi avons-nous formulé l'hypothèse que l'éducation entrepreneuriale induit l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général. Pour le montrer, la méthode qualitative a été mobilisée dans son paradigme compréhensif. A l'aide d'un guide d'entretien, les données ont été collectées auprès de six élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire général du Lycée Mixte d'Akonolinga, ayant reçu une éducation entrepreneuriale. L'objectif de l'étude a été d'appréhender comment l'éducation entrepreneuriale reçue par ces élèves a favorisé leur auto-employabilité. Au bout de l'analyse des données par la technique structurale, il ressort que l'éducation entrepreneuriale favorise le développement du capital humain, l'esprit d'entreprise et l'autonomisation. Il s'agit de la mise en pratique des modèles tels que l'approche par projet, de l'approche orientante, l'apprentissage collaboratif, qui façonnent les compétences entrepreneuriales et stimulent l'auto-employabilité des apprenants.

Mots clés : Education entrepreneuriale, apprentissage par projet, auto-employabilité, autonomisation.

ABSTRACT

This research is entitled: "Entrepreneurial education and development of self-employability of students graduating from general secondary education: Case of the terminal classes of the Mixed High School of Akonolinga. Indeed, estimated at 84,36%, graduates of general secondary education are the most numerous and the most plagued by unemployment and underemployment. Failing to get a job in the public service which unfortunately recruits less and less, nearly 87% of said graduates are forced to retrain in the seasonality, precariousness and indecency of vulnerable jobs in the private sector. Paradoxically, most business leaders do not have a diploma. It is therefore necessary to question the usefulness, the very meaning of the school, and its ability to develop graduates. Neither the Guidance Counselor's specifications, which provide for a module on business creation, nor the skills-based approach, have succeeded in stemming the employment crisis. Moreover, the adequationist theory in support of which the training / employment paradigm has been highlighted has proven to be very limited because the upsurge of vocational training institutes has not stemmed the phenomenon. It therefore seems wise to think and propose a new paradigm such as entrepreneurial education. This model tends to equip learners with the abilities to self-employ and no longer be a beggar of the state economy or slave to third-party companies. Therefore, we have formulated the hypothesis that entrepreneurial education promotes the self-employability of students graduating from general secondary education. To show this, the qualitative method has been mobilized in its understanding paradigm. With the help of an interview guide, the data were collected from six students from the final classes of general secondary education, who received an entrepreneurial education. The objective of the study was to understand how the entrepreneurial education received by these students promoted their self-employability. At the end of the analysis of the data by the structural technique, it emerges that entrepreneurial education promotes the development of human capital, entrepreneurship and empowerment. It is about putting into practice models such as the project-based approach, the orientating approach, collaborative learning, which shape entrepreneurial skills and stimulate the self-employability of learners.

Key words: Entrepreneurial education, project-based learning, human capital, self-employability, empowerment.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

01. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

La présente section vise à ressortir le contexte qui justifie cette recherche. Il s'agit d'informer sur les motivations empiriques, pédagogiques et théoriques qui sous-tendent la présente étude. Précisément, il importe de présenter le contexte de l'étude, la justification du choix du sujet, la position du problème, l'énonciation des questions de recherche. Il va aussi s'agir de ressortir l'originalité et la pertinence de l'étude, et, de la délimiter du point de vue spatial, temporel et conceptuel.

0.1.1. Contexte de l'étude

Cette étude est menée au moment où la valeur de l'école commence à être remise en question par les élèves et parents. D'abord, les diplômés des écoles camerounaises trouvent de moins en moins les issues escomptées, ensuite, les diplômés ne disposent pas toujours des compétences attendues pour la transformation des ressources. Il s'agit donc d'une double crise, crise de l'emploi et crise des compétences. Les institutions telles que l'Institut National de la Statistique (INS), l'Observatoire Nationale de l'emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP) et les annuaires statistiques de certains services en charges de la formation ou de l'emploi présentent une situation préoccupante.

D'après l'ONEFOP (2020), le taux de chômage couplé au sous-emploi est évalué à 72% et a connu une hausse de 6% de 2020 à 2021 (INS 2021.) Ce qui est dû à faible croissance économique du pays avec un Taux de 4% et une dette évaluée à près de quatre milliards de francs CFA. Le rapport de l'INS (2018), montre que le secteur formel de l'économie nationale (avec le privé formel compté) est d'à peine 10% et ne peut employer qu'environ 12% des diplômés. Une telle situation contraste avec la préférence de la fonction publique par les jeunes diplômés. A la lecture de (Bomda 2021), la question des jeunes diplômés sans emploi au Cameroun reste une préoccupation des pouvoirs publics et des familles. Le concours de l'ENS de Yaoundé second cycle 2021 fait état de plus de 855 candidatures pour seulement 35 places (Arrêté n° 21-00351/MINESUP du 08 Juin 2021), ce qui équivaut à environ 4 % de possibilité de réussite. En 2020, le même concours était pourtant ouvert pour 100 places (Arrêté n° 20 – 00552/MINESUP du 09 juin 2021) avec environ 1700 candidatures ; soit 5,88% de possibilité de réussite.

On observe donc que la courbe des recrutements à la fonction publique décroît impitoyablement depuis 2019. Cette année-là, la fonction publique a recruté 5411 diplômés contre 3700 en 2020 et 1536 en 2021 (MINFOPRA, Cameroun tribune, Samedi 1^{er} juin 2021). Et

pourtant, selon les statistiques gouvernementales, entre 2017 et 2018 seulement les structures de formations placées sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur ont produit 112615 diplômés (MINFOPRA, Cameroun tribune, Samedi 1^{er} juin 2021). Paradoxalement,

Ces données font remarquer que la possibilité pour les diplômés d'obtenir un emploi décent à la fonction publique ou au privé formel, est négligeable et se rationne au fil du temps. Paradoxalement, la fonction publique reste et demeure le secteur de prédilection des 2/3 des jeunes en quête d'emploi (INS, 2020). Réalité qui justifie ironiquement le fait que la grande majorité des élèves de terminales sont inscrits dans l'enseignement général, prévu pour la formation des administrateurs et enseignants. En 2019, 147413 des 174186 candidats au baccalauréat sortent de l'enseignement général, soit 84,36% ASC5 (2019). Faute de décrocher le fameux « *matricule finance* », plus de 80% de ces diplômés sont obligés de se reconvertir dans le secteur informel (INS, 2020). Pourtant, la majorité des patrons des entreprises privées non généralement pas de diplôme universitaire. Selon le rapport de l'INS (2018), les entrepreneurs camerounais s'illustrent par un faible niveau d'instruction : plus de 40% ont au plus le CEP, 17% sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire de cycle 2.

Les données précédentes montrent qu'au Cameroun, de longues études ne prédisposent pas les jeunes à une autonomie socioéconomique certaine. Malgré leurs diplômes, les jeunes Camerounais sont peu ou pas indépendants et responsables de leur devenir. Ils demeurent exploités par les patrons des entreprises privées parfois illettrés, infantilisés par les tuteurs, ou parasites de l'économie de l'Etat. Ce qui risque d'emmener les apprenants et les parents à perdre l'intérêt pour l'école alors que les approches pédagogiques en vigueur paraissent dynamiques.

Telle que cartographiée, cette situation perdure au moment où, les procédés pédagogiques sont dominés par l'approche par les compétences et la professionnalisation. L'APC naît non seulement dans l'optique de d'adaptation des personnes aux exigences des milieux et du monde moderne, mais surtout pour une remise en question du système éducatif sous l'APO (Approche par objectif). Elle met un accent sur l'utilisation socioprofessionnelle des connaissances acquises par l'apprenant. Son modèle initiale est l'enseignement par les situations réelles de la vie sociale dans le principe de résolutions des problèmes concrets. Dans ce sens la compétence est considérée comme la capacité à mobiliser et à orchestrer un ensemble de ressources tant internes qu'externes. En plus, l'APC vise pour l'apprenant à maîtriser, à gérer, à autoréguler sa démarche d'apprentissage à travers l'expérimentation, l'apprentissage collaboratif et l'accompagnement cognitif.

Mais cette approche, telle qu'elle est appliquée ne semble réellement pas s'inscrire dans l'esprit de construction des compétences ciblées et opératoires dans un champ déterminé. Une décennie après son instauration dans le sous-système francophone, des résultats significatifs ne sont pas observés. Il y a certes plus de succès aux examens, et donc plus de diplômés, mais, moins de compétences et moins d'employabilité. Il paraît donc judicieux de penser à autre chose ou simplement accorder plus d'intérêt à l'Orientation Conseil dans les Etablissements scolaires, plus précisément à son module IV consacré à l'insertion socio-professionnelle des élèves dont la session 4 prévoit et définit des activités visant l'auto-emploi.

Le cahier des charges du Conseiller d'Orientation, malheureusement très peu appliqué, prévoit pourtant les activités d'apprendre à travailler (Orientation professionnelle). Dans son module IV consacré à l'insertion socio-professionnel, il prévoit à la session 4 la « préparation à l'auto-emploi » (2008, P 44). L'objectif ici est la création d'un emploi personnel à travers les activités telles que l'identification d'une activité à mener, l'étude de faisabilité du projet, la recherche de financement, la gestion d'une activité. Ce qui fait appel aux activités pédagogiques telles que les séances d'information, les exposés, les entretiens, l'intervention des professionnels, visite de l'entreprise de la localité, visite d'établissement de formation de la localité.

Allant dans le sens de ce qui précède, la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun précise en son alinéa 7 de l'article 5 des dispositions générales précise que « le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise » font partie de la mission générale de l'éducation au Cameroun. Or, Bomda (2021) constate et fustige amèrement le paradoxe des formés parasites et irresponsables, incapables d'initiative, de se prendre en charge, encore moins contribuer à l'édification de la société. Ces diplômés sans emploi et sans fonction sociale sont une charge supplémentaire pour l'Etat et contribuent à la paupérisation de la nation.

Le rôle de l'école voire même son sens est donc remis en question au regard de la posture inféconde et parasite de la majorité des diplômés des écoles camerounaises actuelles. La dépendance scolaire, socioéconomique et professionnelle perceptible chez ces jeunes qui sortent de l'école Camerounaise montre que le système éducatif ne garantit pas l'autonomisation et l'épanouissement de ces derniers. Or, un accent mis la pédagogie de l'action créatrice et productrice pourrait produire des citoyens autonomes, responsables et agents de développement.

Il s'avère donc judicieux de comprendre comment l'apprentissage entrepreneurial peut favoriser le développement de l'auto-employabilité des élèves des classes de terminal littéraires. Ce qui permet d'entrevoir les conditions de possibilité de répondre aux projections du

gouvernement camerounais qui s'est donné pour priorité le secteur éducatif notamment la poursuite des Objectifs du Millénaire pour le développement OMD, notamment l'OMD 2.

Dans la même perspective, la stratégie de développement économique et social que le gouvernement a adopté depuis 2009 accorde la priorité, d'une part à une croissance économique forte et durable dont les fruits sont redistribués de manière équitable, et d'autre part, à la promotion de l'emploi décent (DSCE). Ce nouveau contexte fait de secteur privé le principal pourvoyeur d'emploi. Il s'agit donc développer la culture de l'Enseignement Technique et professionnel, mais, surtout, d'éduquer les élèves de l'enseignement secondaire général à l'entrepreneuriat et à tout initiative d'autoproduction. Le document de stratégie du secteur de l'éducation et de la formation (2013 – 2020) pose que l'augmentation des effectifs des diplômés est a un revers néfaste dans la tranquillité sociale si elle a pour corollaire direct d'augmenté le taux de chômage et de frustrés.

0.1.2. Justification du choix du sujet

Dans les pays de l'OCDE, l'enseignement est de plus en plus orienté vers les professions techniques et l'auto entrepreneuriat. Après les assises de l'entrepreneuriat en 2013, le gouvernement français a donné plus d'élan encore à l'enseignement de l'entrepreneuriat. La loi de refondation de l'école de la République de 2013 recommande l'intégration de nouvelles mesures destinées à sensibiliser à l'entrepreneuriat les élèves de la 6^e à la terminale. Ces changements de paradigme éducatif des pays de l'OCDE se posent comme une réponse à l'évolution socio-économique du monde et à la crise de l'emploi.

Ce qui précède montre que les nouveaux systèmes éducatifs mettent un accent sur l'autonomisation des personnes et la responsabilisation. Politique qui permet d'éviter que des crises économiques – de plus régulières - deviennent automatiquement des crises sociales. C'est pourquoi une réflexion sur l'éducation entrepreneuriale pourra permettre de définir les conditions de possibilité d'autonomisation et de responsabilisation des personnes dans le contexte camerounais où la crise de l'emploi - dans le secteur formel de l'Etat ou dans le secteur privé formel - connaît une croissance exponentielle. Une éducation centrée sur l'entrepreneuriat est donc source d'auto emploi, d'autonomisation et de responsabilisation. Une étude prenant pour objet l'apprentissage entrepreneurial en lien avec l'auto-employabilité paraît dès lors judicieuse.

La politique d'emploi au Cameroun se définit à deux niveaux différents et superposés : au niveau des orientations stratégiques générales définies par de multiples cadres de référence, ensuite, au niveau des axes d'actions et mesures prises en faveur de la promotion d'emploi (Mvesso 2011). Les orientations générales en matière de politique de promotion de l'emploi, et de lutte

contre le chômage, s'inscrivent dans un vaste programme de réformes institutionnelles et structurelles, initié par le gouvernement. L'axe principal de ce programme est la volonté réelle de promotion de l'emploi décent et le développement de l'entreprise privée par :la rationalisation de la gestion des ressources humaines, la dynamisation du secteur privé à travers le soutien aux petites et moyennes entreprises, aux micro-projet et à l'auto-emploi, la mise en place des programmes efficaces de formation (adéquation formation emploi) améliorant l'employabilité et la promotion de la compétitivité de l'économie à travers les secteurs dits « porteurs ».

En outre, d'après *l'Annuaire statistique du Cameroun*, chapitre 5 (2019), les effectifs des élèves de l'enseignement secondaire général sont grandissants et trois fois plus grand que les effectifs de l'enseignement technique. En 2017, les classes de terminales ESG comptaient 94 747 élèves contre 29 803 pour l'Enseignement Technique. En 2018, les classes de terminales ESG comptaient 105 938 élèves contre 28 311 pour l'enseignement technique, et en 2019, les classes de terminales ESG comptaient 128 888 contre 26 713 pour l'Enseignement Technique, ASC5 (2019). Mais paradoxalement, selon le profil des demandeurs d'emploi du FNE, les statistiques disponibles montrent que 36,8% sont sans diplômes, 15,9% ont le BEPC, 17,0% ont le BAC (général en majorité), 18,7% ont la licence et seulement 11,6% ont un diplôme technique tels que les BTS/DUT, les diplômes d'Ingénieurs et les DESS.

Ce qui précède montre que les élèves de l'ESG qui selon les dispositions curriculaires ont le moins de compétences professionnelles, sont toujours les plus nombreux et recouvrent incidemment la grande majorité des chômeurs et sous-employés. L'action la plus urgente serait alors, non seulement de favoriser la culture de l'Enseignement Technique et professionnel, mais, surtout d'entraîner, d'éduquer les élèves de l'Enseignement Secondaire Général en particulier à l'entrepreneuriat et à toute initiative d'autoproduction. Car cet enseignement est particulièrement axé sur la formation des futurs employés de l'administration de l'Etat. Or l'Etat est incapable de recruter le dixième de ces potentiels bacheliers. Il s'avère donc judicieux de les ouvrir d'autres voies.

Les politiques d'initiatives visant à diffuser et à enseigner l'entrepreneuriat recommandent de mobiliser, au premier rebours, d'importantes ressources intellectuelles. Dès lors, l'éducation entrepreneuriale alimente de plus en plus la réflexion des chercheurs. Elle se pose comme une technique de prévention du chômage, du sous-emploi et réduit la tendance des diplômés au parasitisme pour l'Etat (Verzat et al 2019). Au niveau des institutions académiques, la certification des compétences entrepreneuriales - comme garantie de l'insertion professionnelle ou une

disposition à l'auto emploi - apparait étroitement liée à l'appropriation du référentiel par les parties prenantes au sein d'un dialogue renouvelé entre professionnels, entrepreneurs et apprenants.

0.2. Formulation et position du problème

La présente étude, comme toute recherche scientifique, se fonde sur un problème empirique et social qui peut s'explicitier par des théories précises.

0.2.1. Formulation du problème

Selon l'ONEFOP (2020) cité par INS (2021), le taux de chômage couplé au sous-emploi est évalué à 72% et a connu une hausse de 6% de 2020 à 2021 (INS 2021.) Le rapport de l'INS (2018), montre que le secteur formel de l'économie nationale (avec le privé formel compté) est d'à peine 10% et ne peut employer qu'environ 15% des diplômés. En plus, ce taux, déjà faible de prise en charge des diplômés par l'économie de l'Etat décroît impitoyablement. L'Etat réduit continuellement les recrutements à la fonction publique. On est passé de 5411 en 2019 à 1536 en 2021 (MINFOPRA, cité par INS 2021).

Paradoxalement, la grande majorité des diplômés chômeurs et sous-employés (53,2%) nourrit le projet de décrocher un emploi à la fonction publique afin d'obtenir le fameux matricule *finance*. Faute d'y accéder, nombre de diplômés se trouvent au chômage et dans le sous-emploi. En outre, les diplômés qui sortent des écoles Camerounaises ne s'affirment pas par des capacités nécessaires à la transformation des ressources tel que l'a affirmé le chef de l'Etat du Cameroun lors de son discours à la jeunesse le 10 février 2022 : « Le Cameroun manque de compétences pour accompagner les projets structurants ». Par ce propos, Paul Biya reconnaît qu'il y a une crise des compétences au Cameroun, ce qui justifie le fréquent recours à l'expertise et à la main d'œuvre étrangère lorsqu'il s'agit de complexe, d'extraction, de transformation.

L'attrait à la fonction publique est un problème que tentent de résoudre la recrudescence des IPES et des formations professionnelles. Ces deux dernières décennies, les établissements professionnels dans les Universités ont particulièrement bénéficié de la croissance des effectifs (INS 2019). Par exemple, dans les Institutions universitaires de technologie, la progression entre 2001 et 2011 a été de 18% en moyenne annuelle (INS 2019). Les effectifs y sont passés de moins de 2000 en 2001 à plus de 9 000 étudiants en 2011. La formation professionnelle sonne comme une solution miracle, jusqu'aux Lycées Professionnels (INS 2019).

Mais, malgré la profusion des Instituts de formation professionnelle, le sous-emploi et le chômage restent constants (Mvesso 2011). Tout au contraire « Il est reconnu que plus on va à

l'école, plus on s'expose au chômage » (INS 2021, p 16). Il apparaît donc que l'école en général, en particulier « le long crayon » n'est pas une garantie d'emploi. Par ailleurs, le modèle éducatif professionnalisant pris en recours se montre limité et inadapté au contexte Camerounais où l'emploi dans le secteur public et dans le secteur privé formel est disparaissant. Il s'agit donc de réexaminer le modèle théorique qui l'engage notamment l'adéquationnisme.

Vincens (2006a) conçoit le modèle adéquationniste comme le fait d'« inscrire des formations dans la logique de la division du travail, c'est identifier un de ces emplois et bâtir la formation en conséquence» (p. 22). Pour lui, tout projet de formation professionnel doit se référer aux besoins d'une profession déjà existante. Il faut un emploi pour former un employé correspondant. Par conséquent, la thèse « adéquationniste », postule l'existence d'une relation forte entre le système de formation et le type d'emploi voulu ou recherché. Ainsi, il devrait exister une relation logique entre le système d'emploi et le système éducatif qui permet de définir des critères pertinents pour la conduite d'une politique éducative adaptée aux besoins de main d'œuvre. Mais il faut relever que ce rapport apparemment très étroit, à la limite une adéquation parfaite, entre emploi et formation a perdu sa pertinence dans le contexte, camerounais où la raison d'être de la formation fut-elle professionnelle à savoir l'emploi se raréfie et conduit à des professionnels chômeurs ou sous employé. Il s'avère par ricochet judicieux de penser d'autres modèles.

Premièrement, il ne s'agit plus de mettre en relation une formation et un emploi ou une catégorie d'emploi, mais une formation et une succession d'emplois s'inscrivant dans une trajectoire professionnelle où chaque diplôme correspond non pas un emploi mais un « champ d'emploi ». Cette idée paraît séduisante étant donné que la mobilité professionnelle est devenue régulière, sinon la règle, du moins un processus de plus en plus fréquent. Ce qui ouvre au formé un champ élargi de possibilité d'emploi.

Deuxièmement, le modèle adéquationniste ne semble plus correspondre aux formations professionnelles spécialisées en particulier aux DESS, aux licences professionnelles, à la plupart des Baccalauréats Professionnels, les BTS, les CAP. Mais là, l'expérience professionnelle est très souvent demandée et ce ne sont donc pas destinés aux débutants issus de formation initiale. Pour les diplômés non professionnels et non techniques comme il est le cas de la plupart des jeunes camerounais, ceux de l'ESG en particulier ? Trouver un emploi, qu'il corresponde à notre formation ou non est de plus en plus difficile au regard du taux élevé de sous-emploi et de chômage.

Cette situation consacre l'inadéquation du modèle adéquationniste dans le contexte camerounais comme dans toute autre société en crise d'emploi. Si non, à quoi ça servirait de se

faire former pour un emploi qui n'existe pas ? Ne s'agit-il pas plutôt de se préoccuper de la création d'emploi ? Si tel est le cas, la formation scolaire et universitaire devrait prendre une vocation entrepreneuriale. Elle ne visera plus la professionnalité en tant que capacité technique à bien exercer une profession, mais plutôt l'employabilité c'est-à-dire la capacité à d'auto-employer, sous la houlette de l'approche par projet.

Encore désignée sous le vocable « Learning by doing », l'apprentissage par projet est un processus éducatif dans lequel, l'élève construit activement ses savoirs en interaction avec ses camarades et l'environnement (Arpin & Capra, 2001). Il consiste pour l'apprenant à étudier dans la perspective de réaliser un projet concret en développant sa créativité et respectant son style d'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans l'optique de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité.

Au bout du processus, l'élève doit devenir ce que Proulx (2004) appelle « un produit fini évaluable » ou un capital humain mesurable. Cette approche favorise le travail en groupe, la prise d'initiative, la créativité et peut conduire à la polyvalence professionnelle ou polycompétence. C'est sous cet angle qu'une réflexion sur l'apport de l'éducation entrepreneuriale à l'auto-employabilité, adossée sur l'approche par projet en particulier paraît judicieuse. La préoccupation majeure étant de dégager les méthodes et conditions de possibilités par les quelles l'éducation entrepreneuriale peut conduire à l'auto-employabilité, et contribuer ipso facto à la réduction du chômage et du sous-emploi des diplômés des Lycées du Cameroun.

0.2.2. Position du problème

La présente recherche s'inspire des difficultés croissantes qu'éprouvent les diplômés à trouver place dans la société de production et dans le monde du travail. Les diplômés de l'école Camerounaise sont en proie au chômage et sous-employés soit 72%. Ce phénomène est plus accrue chez les sortants de l'enseignement secondaire général soit 76%. Contrairement aux élèves des Lycées Techniques qui reçoivent une formation professionnelle qui les prédispose à une activité de production, les élèves de l'enseignement général évalués à 86 % en 2017 pour le cas des terminales, reçoivent des enseignements qui ne les favorisent pas toujours sur le marché de l'emploi, dominé par le sous-emploi. Après le bac général, la plus part des diplômés intègrent les Universités publiques parfois par manque d'emploi, d'autres intègrent les formations professionnelles souvent en déphasage avec leur études antérieurs et d'autres encore s'investissent

dans la saisonnalité et les petits métiers. Paradoxalement, les patrons des entreprises qui les emploient ne sont pas des diplômés du secondaire, 40% ont au plus le CEP.

Il apparaît que la transition de l'enseignement secondaire général à la vie active ou à l'enseignement supérieur est généralement dominée par un flottement, une indétermination qui montrent qu'au Cameroun, de longues études dans cette section en particulier ne prédisposent pas toujours les scolarisés à une autonomie socioéconomique certaine. Etat de chose qui réduisant la valeur de l'apprentissage scolaire conduit à constater l'inefficacité externe de l'éducation formelle Camerounaise et partant, la perte du sens de l'apprentissage scolaire. Il est donc questionnable à cet effet l'efficacité des modèles théoriques et des paradigmes pédagogiques qui la sous-tendent, notamment l'approche par les compétences et la théorie adéquationniste sur lesquelles est adossée la politique de la formation et de l'emploi : la professionnalisation.

Dès lors, s'il est vrai que l'APC permet d'augmenter la production des diplômés (), il est aussi visible que ces derniers manquent généralement d'issue. De même, si le modèle professionnalisant vise la formation des ressources pour des emplois existant, la crise d'emploi ambiante réduit sa pertinence ; Car, à quoi ça servirait de se faire former pour un emploi qui n'existe pas ? On constate alors avec (Mvesso 2011) que malgré la profusion des Instituts de formation professionnelle, le sous-emploi et le chômage restent constant.

Or, le module 4 du cahier des charges du conseiller d'orientation prévoit des activités d'insertion socio-professionnelle, notamment la création d'entreprise. C'est par l'entremise des activités entrepreneuriales déployées dans ce cadre pendant l'année scolaire 2021- 2022 au Lycée Mixte d'Akonolinga que certains élèves se sont fait auto-entrepreneurs.

Une telle initiative d'éducation entrepreneuriale convoque l'approche par projet couplé à l'enseignement orientant et à l'apprentissage collaboratif. L'apprentissage par projet d'après Arpin et Capra (2001) postule que l'apprenance n'a de sens que si l'élève construit en se construisant. Cette approche est axée sur trois activités dont l'explicitation, la mise en processus et l'innovation responsable : C'est la pédagogie de l'incubation entrepreneuriale. L'enseignement orientant quant à lui, postule que le parcours scolaire doit préparer l'apprenant à des choix professionnels éclairés. Il s'agit de faire développer chez l'élève, l'orientabilité entendu comme le « savoir devenir » ou compétences orientationnelle pour favoriser une transition réussie (Ferré et Quiesse 2017). D'après Pelletier (2006) ce procédé, repose sur trois principes (la collaboration, l'infusion et la mobilisation). Il permet alors d'identifier soi-même le domaine entrepreneurial le plus convenable.

Dans le même cadre se déploie l'apprentissage collaboratif qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste mettant un accent sur les interactions entre les apprenants. Ce type d'apprentissage occasionne un conflit cognitif qui aboutit au façonnement de la maturité réflexive, vocationnelle et actionnelle de l'apprenant et donc aussi l'engagement de l'élève à prendre ou à poursuivre des initiatives créatrices (Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996)

A la lumière de ces approches qui peuvent se résumer sur ce schéma processuel de l'incubation entrepreneuriale, et au vue de leurs potentiels effets, l'éducation entrepreneuriale porterait des facteurs d'auto-employabilité. De là naît un certain nombre d'inquiétudes qui constituent le fond de cette recherche.

0.3. Questions de recherche

La présente étude comporte une question de recherche générale et trois questions de recherches spécifiques.

0.3.1. Question principale de recherche

La question de recherche principale qui oriente la présente étude est :

Comment l'éducation entrepreneuriale induit-elle le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire Général ?

0.3.2. Questions spécifiques de recherche

A partir de la question principale de recherche, il en découle les questions de recherche spécifiques ci-après :

Comment l'apprentissage par projet induit-elle le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général ?

Comment l'enseignement orientant induit-elle le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général ?

Comment l'apprentissage collaboratif induit-elle le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général ?

0.4. Objectif de l'étude

La présente articulation identifie les objectifs poursuivis par cette recherche. Il s'agit de décliner l'objectif général et les objectifs spécifiques pour répondre aux attentes de l'étude.

0.4.1. Objectif général

L'objectif général de ce mémoire est d'appréhender comment l'éducation entrepreneuriale induit le développement de l'auto-employabilité.

0.4.2. Objectifs spécifiques

De façon opérationnelle, cette étude vise à :

OSP 1. Comprendre comment l'apprentissage par projet favorise le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire Général.

OSP 2. Comprendre comment l'enseignement orientant favorise le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire Général.

OSP 3. Comprendre comment l'apprentissage collaboratif favorise le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire Général.

0.5. Originalité et pertinence de l'étude

0.5.1. Originalité de l'étude

Cette étude cherche à renforcer la performance scolaire en donnant plus de sens et d'efficience aux pratiques éducatives. Elle s'investit dans un dépassement de l'approche professionnalisant et de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie. Elle propose l'éducation entrepreneuriale centrée sur l'approche par projet, l'enseignement orientant et l'apprentissage collaboratif. Elle s'inscrit dans un prolongement ou une amélioration de l'APC en vue de l'adapter au contexte camerounais, celui de l'abondance des ressources naturelles, mais de la crise d'emploi.

Roegiers (2010) analyse le concept d'approche par les compétences comme un potentiel mis au service de l'individu. Il s'agit de la mobilisation conjointe, par l'élève, de différents acquis scolaires dans une situation significative qu'on appelle « intégration des acquis » ou intégration situationnelle des acquis par l'élève. Elle associe systématiquement la théorie à la pratique dans une démarche triadique : pratique – théorie – pratique. Cette conception de L'APC/ESV est à l'origine de son adoption dans l'école Camerounaise depuis 2013.

Le passage de l'APO à l'APC a été un progrès certain. Avec l'APO, l'apprenant était conçu comme une *tabula rasa* et condamné à un rôle passif. On parlait alors de transmission et d'acquisition des connaissances. L'enseignant quant à lui se résumait en terme de *magister*, le maître absolu de la formation. Dès lors, il contraignait ses apprenants à une dépendance

infranchissable. Cette centration sur l'apprenant débouche sur le triangle pédagogique composé de trois éléments : le savoir, le professeur et les élèves.

Dans la pratique de l'APO On dénombre trois possibles relations éducatives : l'*enseignement* qui privilégie l'axe professeur-savoir, l'*apprentissage* qui privilégie l'axe élèves-savoir, *former* qui relève de l'axe professeur-élèves. Le défaut de l'APO s'est signalé à partir d'une multitude d'objectifs, sans modalités pratiques directes. Il était impossible pour l'apprenant de lier, de relier les différents savoirs et les divers objectifs, pour en faire des ressources exploitables. Mais certains chercheurs se sont montrés aversifs à l'APO. Pour eux, cette approche se limite à aux habiletés intellectuelles de bas niveau à l'instar de mémoriser, définir, illustrer les concepts appliquer ou exécuter les formules.

L'APC naît donc, non seulement dans l'optique de d'adaptation des personnes aux exigences des milieux et du monde moderne, mais surtout pour une remise en question du système éducatif sous l'APO. Elle met un accent sur l'utilisation socioprofessionnelle des connaissances acquises par l'apprenant. Son modèle initiale est l'enseignement par les situations réelles de la vie sociale dans le principe de résolutions des problèmes concrets. C'est dans ce sens que Tardif (2006) considère la compétence comme la capacité à mobiliser et à orchestrer un ensemble de ressources tant internes qu'externes. En plus, l'APC vise pour l'apprenant à maîtriser, à gérer, à autoréguler sa démarche d'apprentissage à travers l'expérimentation.

Mais cette approche ne saurait suffire à pourvoir les apprenants des compétences orientationnelles, de l'esprit d'entreprise et de l'instinct de productivité que requiert les crises de compétence et d'emploi qui est sont au fondement de la présente étude. Si l'APC cherche une intégration des enseignements, elle vise la réussite scolaire et l'augmentation du taux de diplômé. De ce point de vue, cette visée est atteinte ou atteignable dans le temps. Ce qui, grossit davantage le volume de diplômé et incidemment le taux de chômeur. L'APC est donc insuffisant. C'est pourquoi cette recherche propose l'éducation entrepreneuriale comme une alternative, plus précisément e ce moment où le Cameroun prétend l'augmentation du taux de croissance pour gagner le statut d'émergent en 2035.

D'après Mvesso (2011) la mise en perspective par le gouvernement Camerounais d'une vision à long terme du développement, économique et social à l'horizon 2035, ne peut qu'appeler à une adéquation du système éducatif à cette nouvelle donne socioéconomique. Ce qui invite à « passer à la création des universités entreprises » (p.94). Les entreprises doivent influencer les écoles, les modules et les méthodes. Les chefs d'entreprises doivent pré-recruter avant ou pendant

la formation. Pour que le système éducatif soit d'une fécondité pérenne avec des ressources humaines adaptée aux exigences industrielles. Le développement des compétences chez les élèves interpelle donc « des connaissances provenant de ressources variées et qui ne répondent pas nécessairement à une logique disciplinaire », (Meq, 2001b, p. 5).

Pour que le système éducatif soit fécond à long terme, il lui faut adopter de nouveau paradigme pédagogiques et didactiques plus adaptés au vœu du gouvernement notamment « la croissance et l'emploi ». C'est cette ligne que s'inscrit l'apprentissage par projet. Cette approche, met au centre l'apprenant et cherche à développer en lui, des compétences entrepreneuriales capables de produire des producteurs socio-économiques, générateurs de valeur, le dynamisme des marchés, l'autonomisation et la responsabilisation.

L'apprentissage par projet, consiste à pratiquer pour apprendre et inversement apprendre pour savoir pratiquer. Cette approche est un processus éducatif dans lequel, l'élève construit activement ses savoirs en interaction avec ses camarades et l'environnement. Arpin & Capra (2001). Il consiste pour l'apprenant à étudier dans la perspective de réaliser un projet concret en développant sa créativité et respectant son style d'apprentissage. Cette démarche se s'inscrit dans l'objectif de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité. Au bout du processus, l'élève doit devenir ce que Proulx (2004, p. 31) appelle « un produit fini évaluable ». Cette approche favorise le travail en groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité et peut conduire à la polyvalence professionnelle.

0.5.2. Pertinence de l'étude

La présente recherche prend sens en ceci qu'elle se propose de réduire l'échec scolaire, l'échec de carrière et la précarité. Du point de vue empirique, elle se veut constituante des approches de lutte contre la crise du sens, le sous-emploi, le chômage et la crise des valeurs... Du point de vue scientifique, elle se propose de réviser le jacobinisme hyper centralisée du système éducatif, de dépasser les insuffisances de l'approche par les compétences (APC), celle du paradigme professionnalisant et l'inadéquation du modèle adéquationniste.

D'abord, l'enseignement au secondaire gagnerait à être professionnalisant à 75% compte tenu des défis de transformation des potentiels naturels. La professionnalisation ne doit plus être une affaire d'élite ou de section. Elle ne doit plus être réservée à quelques établissements du supérieur. Par ailleurs, elle devrait se décliner en ingénierie plurielle pour enrichir les métiers et surtout pour transformer les richesses naturelles.

Toutefois, la production des professionnels requiert au préalable l'existence des places libres pour recruter ces derniers. Or, il y a crise d'emploi. Les professionnels sortis des écoles n'ont d'option que le sous-emploi, parfois en déphasage avec la formation. Elle propose à cet effet le managérialisme libéral comme politique, l'approche orientante no prescriptive comme pratique et la pédagogie par projet comme méthode. En lieu et place de l'appariement, comme paradigme de choix de formation et de carrière, cette recherche propose un enseignement actualisant et situé. Il s'agit aussi d'anticiper la culture entrepreneuriale aux adolescents et préadolescents afin que leurs choix de carrières, supposés fantaisistes deviennent des options, des choix réalistes et de cerner les conditions de productivité de l'école Camerounaise, qui, à ce parait est liée à l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle.

Orienter dans ce sens ce n'est pas seulement influencer ou dicter le choix d'un apprenant pour telle filière, telle formation ou tel métiers (rôle administratif) ; mais c'est aussi préparer l'apprenant à devenir le véritable constructeur de son propre avenir (dimension pédagogique). L'éducation entrepreneuriale a vocation à stimuler l'auto-construction, qui vient après une claire orientation dans un secteur d'activité qui convienne à l'élève. L'école devient alors un incubateur de connaissance, une sorte de silicone vallée, de véritables créateurs de richesses. Dans le même sillage, *le cahier des charges du Conseiller d'Orientation* prévoit les activités d'apprendre à travailler (Orientation professionnelle). Dans son module IV consacré à l'insertion socio-professionnel, il prévu à la session 4 la « préparation à l'auto-emploi » (2008, P 44).

Au cours de l'enfance et de l'adolescence, les personnes connaissent un nombre de plus en plus grand d'expériences : réalisations de tâches variées et complexes, et expositions directes ou vicariantes à un nombre croissant de situations professionnelles. Ces expériences conduisent les personnes à construire des croyances différenciées concernant leurs capacités liées à différents domaines d'activité, et à une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnel.

Cette recherche vise aussi bien à promouvoir chez les apprenants le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'utilité. Ce sont des valeurs qui stimulent la prise d'initiative et la maturité vocationnelle. Il s'agit de propulser l'apprenant vers des activités de production avec attente des résultats qui, émergent nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent progressivement à se préciser et à se cristalliser au cours du temps, même s'ils sont encore relativement modifiables en fonction de l'accroissement des connaissances relatives au soi (la connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs) et aux professions (la connaissance des capacités requises, des renforçateurs offerts). C'est ainsi que les aspirations

professionnelles tendent à devenir progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes — c'est-à-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs.

Ces observations postule que les interventions éducatives qui visent à augmenter les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats favorables sont probablement plus utiles au cours de l'adolescence, avant que les intérêts et les aspirations deviennent plus stables et que certains types de choix soient prématurément écartés. Pour favoriser la préparation des jeunes à la mobilité professionnelle dans un contexte où la prévision des métiers devient improbable, Pasquier (p. 135) propose la bivalence ou la trivalence des qualifications. Il s'agit précisément d'une construction des aptitudes et des savoirs faire commun à certains métiers connexes : c'est la polyvalence des comportements. Ce qui ouvre l'apprenant à une possibilisation plurielle de profession, mais aussi, à la capacité d'initiative personnelle.

0.6. Délimitations de l'étude

Pour mener à bien notre recherche sur le thème : « éducation entrepreneuriale et développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général », il est important de délimiter notre thématique et de circonscrire le cadre d'application. Tout travail scientifique doit avoir des limites (spatiale, temporelle), c'est pourquoi nous avons pris soin de circonscrire aussi le nôtre dans l'espace et dans le temps, y compris dans les concepts, pour mieux construire la problématique qui en découle.

0.6.1. Du point de vue spatial

Le lycée Mixte d'Akonolinga est situé dans la région du centre, département du Nyong et Mfoumou, plus précisément dans l'Arrondissement d'Akonolinga. Akonolinga est une zone rurale qui est localisée à 95 km de la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. La commune d'Akonolinga a été créée le 21 Aout 1952. Elle s'étend sur une superficie 4.509 km² soit 420 000 hectares. En 2005 cet arrondissement comptait 47.561 habitants dont 23.995 hommes et 23.566 femmes. La ville à elle seule, comptait 19.982 habitants soit 9.750 hommes et 9.528 femmes.

Cette population est cosmopolite constituée des autochtones, les Sso, les Yelinda, les Engono, les Mvog Nyengue, les Yebekolo et des peuples venus des environs (Ewondo, Eton, Maka, Ewondo), du septentrion, et de l'Ouest (Bamoum et Bamiléké), du Nord-Ouest et Sud-Ouest et même du Grand Nord. Cet arrondissement est situé dans végétation dominée par la forêt et un relief stable. Les activités économiques sont basées essentiellement sur les produits agricoles notamment les cultures de rente (cacao), les cultures vivrières (les tubercules de manioc et

macabo), la banane plantin et un peu de la pêche traditionnelle (le Kanga). Actuellement, les frais de transport d'un usager quittant de Yaoundé la Capitale politique du Cameroun pour la ville sont évalués à 1700f.

Principalement scolaire et estudiantine, la ville d'Akonolinga compte 7 écoles maternelles privées et publiques, 7 écoles primaires privées et publiques. Nous comptons aussi dans cette ville 9 établissements d'enseignement secondaires dont 2 Lycée d'enseignement général, un Lycée d'enseignement technique, une Ecole Normale d'Instituteur, une SAR/SM ; et 3 collèges d'enseignement privé à savoir : le Complexe CETI-Dupont, l'IPEJA, et le COREBI. La population scolaire de cette ville en 2022 est évaluée à 8800 élèves soit 4700 élèves pour le primaire et 4100 élèves pour le secondaire. Le Lycée Mixte est l'un des établissements d'enseignement secondaire de la ville et le plus peuplé. Ce dernier a été créé 1970 et a contribué à former une grande partie de l'élite du département. En dehors des sortants des écoles primaires de la ville, cet établissement accueille la plupart des déplacés des écoles primaires et CES des Arrondissements et groupements attachés à la ville. En 2022, il comptait environ 1850 élèves. Sur ces 1850 élèves, les classes terminales qui nous intéressent particulièrement comptaient 240 élèves répartis en 5 classes : la terminale A4 Allemand 54 élèves, la Terminale A4 Espagnol 64 élèves, la terminale mixte (Espagnole Allemand) 52 élèves, la terminale C 24 élèves et la terminale D 46 élèves.

La présente étude se déroule en zone rurale étant donné que si le taux de sous-emploi global dans le pays de 72%, le phénomène est plus présent en milieu rural (76,6%) qu'en milieu urbain (54,4%), ASC5 (2013). C'est pourquoi une étude des conditions de possibilité d'une éducation entrepreneuriale en zone rurale comme à Akonolinga, paraît fort juste. L'aptitude à s'auto-employer peut dissuader les jeunes à l'exode vers les métropoles, au parasitisme social et à la délinquance sous toutes ses formes. Elle s'inscrit aussi dans la politique de décentraliser et de contextualiser les apprentissages aux réalités inhérentes à la localité.

La plus grande masse des travailleurs de la ville sont les enseignants, les petits commerçants et les travailleurs de moto taxi. On ne dénombre aucune usine, aucun service de production industrielle et par conséquent, aucun pôle d'emploi des diplômés. C'est pourquoi, à défaut de s'auto-employer, les diplômés souffrent du chômage ou font de l'exode en quête de travail. Excepter les céréales et leurs dérivés, le poisson, le poulet, les pommes de terre et épices légumes, la plupart des produits vivriers sortent de l'activité agro-pastorale locale. La zone est constituée de terres arables, parsemée de rivières, de fleuves, de forêts et d'abondants potentiels pâturages. La banane plantin, le manioc et autres tubercules sont principaux éléments que la

localité produit en masse et exporte vers le centre de la région et vers le sud du pays. Or, une meilleure politique entrepreneuriale pourra faire de cette localité l'un des plus grands pourvoyeurs de produit vivrier.

0.6.2. Du point de vue temporel

L'éducation entrepreneuriale a été pensée en occident à la fin du XIX^{ème} siècle pour booster les économies et rendre les citoyens moins dépendant de l'économie de l'Etat. Avec la crise économique et socio-environnementale qui touchait les sociétés modernes les acteurs et décideurs de tous les niveaux ont misé sur des formations à l'entrepreneuriat. Aujourd'hui, près d'un siècle après la mise en place du premier cours d'entrepreneuriat à la Harvard Business School, l'enseignement de l'entrepreneuriat est présent aux quatre coins du monde et se fait à tous les niveaux au sein de différents cadres institutionnels et disciplinaires.

Des revues « Entreprendre & Innover » ont largement contribué à sensibiliser les développeurs et les éducateurs sur la pédagogie entrepreneuriale. En 2011, l'Éducation entrepreneuriale est devenue une clé qui ouvrait la « boîte de Pandore ». Elle dévoilait plusieurs facettes permettant d'interroger le « comment ». La première facette de nature institutionnelle décrit les enjeux des politiques d'établissement à partir des cas de l'Université Laval au Québec, d'Advancia, Business School française dédiée à l'entrepreneuriat, de la plate-forme académique d'innovation wallonne ID-Campus et des maisons de l'entrepreneuriat devenues Pôles Entrepreneuriat Étudiants puis Pépite en France.

Une deuxième facette examinait la dynamique entrepreneuriale soutenant la conduite des innovations pédagogiques destinées à la sensibilisation des ingénieurs à l'École Centrale de Lille et plus largement la mise en œuvre de pédagogies actives à l'Université de Louvain La Neuve. Une troisième facette pédagogique analysait les activités proposées, les modes de régulation dans la classe ainsi que les systèmes d'évaluation, tous en rupture avec les canons traditionnels de l'enseignement.

Au départ, l'éducation entrepreneuriale vise à briser les murs entre entrepreneurs et apprenants. Les « entreprises-écoles » au sein de la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale, ont contribué à faire émerger des start-up financées par du capital risque. Sous ce angle, Surlemont, et Kearney (2009) ne dissocient pas « Pédagogie et esprit d'entreprendre ». La dernière facette concernait le décryptage de fondements conceptuels tels que : les contours de l'esprit d'entreprendre, l'approche par les compétences, les stratégies cognitives dans la résolution de

problème, la mesure d'impact dans le domaine de la créativité et d'une manière générale la problématique de l'évaluation des enseignements en entrepreneuriat.

Le vent de l'auto-employabilité s'est ouvert au Cameroun par la professionnalisation des enseignements. D'alors pays pauvre très endetté, le Président Ahidjo, à l'occasion du premier conseil de l'enseignement supérieur en 1974, a pu dire : « l'exigence de professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur doit permettre une meilleure intégration des étudiants dans le circuit de production ». A sa suite, moult travaux de la politique administrative et universitaires ont touché cet aspect mais sans l'évoquer comme tel. Dans la loi d'orientation de 1998 en son article 37, il n'est pas énoncé clairement le concept de développement professionnel encore moins de la déprofessionnalisation. La professionnalité, plus précisément sur la professionnalisation des enseignants, a été le préalable qui jusqu'ici reste questionnable. Le *cahier des charges du Conseiller d'Orientation*, malheureusement très peu appliqué, prévoit pourtant les activités d'apprendre à travailler (Orientation professionnelle). Dans son module IV consacré à l'insertion socio-professionnel, il prévoit à la session 4 la « préparation à l'auto-emploi » (2008, P 44).

Pour Mvesso (2011, p.94) la mise en perspective par le gouvernement Camerounais d'une vision à long terme du développement, économique et social à l'horizon 2035, ne peut qu'appeler à une adéquation du système éducatif à cette nouvelle donne socioéconomique. Ce qui invite à passer à « La création des universités entreprises ». Les entreprises doivent influencer les écoles. Cette dynamique de contextualisation de l'école Camerounaise passe par la professionnalisation des enseignements. Mais, à ce qui paraît, malgré la profusion des Instituts de formation professionnelle, le sous-emploi et le chômage restent constant (Mvesso 2011). Tout au contraire « *Il est reconnu que plus on va à l'école, plus on s'expose au chômage* » (INS 2021, p 16).

D'après Okene (2013, p. 22) « *Toute société à l'école qu'elle mérite et ... chaque société bâtie l'école qui correspond à ses valeurs, à ses choix politiques et philosophiques* ». Pour lui, les carences et incongruités logistiques et didactiques font que le secteur éducatif de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, bien qu'ancien, reste et demeure encore discret, peu connu et souvent mal compris même par les principaux acteurs de la scène éducative ». L'idée de professionnalisation requiert des outils techniques et logistiques appropriée, des ressources pédagogiques à point pour rendre professionnels les enseignements. Choses qui sont loin de prendre corps.

Mvogo (2014) quant à lui souligne la nécessité d'une refonte systématique du système éducatif camerounais compte tenu des mutations culturelles et socio-économique qui orientent les Etats actuels. Pour lui, « *Le Ministre de l'enseignement supérieurs ne cesse de créer des structures de concertation, d'échanges entre les Universités publiques et les entreprises (...) pour offrir une formation adaptée à l'environnement économique camerounais, et, in fine, de vaincre ce cancer qu'est le chômage* ». Il estime que le modèle professionnalisant n'est suffisant pour endiguer la crise de l'emploi au Cameroun.

La question des jeunes diplômés sans emploi au Cameroun reste pour Bomda (2021) une préoccupation des pouvoirs publics et des familles L'enseignant dans ce projet social ? S'ils n'arrivent pas à interpréter les programmes officiels ni à les exploiter. Il présente l'IOSP (Information à l'orientation scolaire et professionnelle) doit être considéré comme la matrice de tout projet éducatif car pour lui, l'IOSP permet de maximiser le potentiel des ressources personnelles quant à l'employabilité, aux intentions entrepreneuriales et à l'intégration sociale. Bomda (2021) constate et fustige amèrement le paradoxe des formés parasites et irresponsables, incapables d'initiative, de se prendre en charge, encore moins contribuer à l'édification de la société. Ces diplômés sans emploi et sans fonction sociale sont une charge supplémentaire pour l'Etat.

Tous ces textes et toutes ses recherches montrent que le secteur de l'éducation en vigueur au Cameroun actuelle est une préoccupation majeure des chercheurs. Il est porteur de nombreux et réels problèmes qui diluent sa pertinence et son efficacité. Les auteurs soulignent notamment le déficit infrastructurel et logistique, l'inéquation contenu/pratiques/besoin, la mauvaise orientation, le trop plein de généralité, l'illusion de professionnalisation. L'incivisme et surtout le désœuvrement des diplômés paraissent des incidences néanmoins les plus préoccupantes à l'heure actuelle.

0.6.3. Délimitation conceptuelle

Cette recherche est centrée sur l'exploration empirique de deux concepts à savoir les « compétences entrepreneuriales » et « l'auto-employabilité ». Une bonne explicitation des contenus de ses concepts participe à une meilleure appropriation de l'étude.

0.6.3.1. Compétence entrepreneuriale

La compétence est la partie opératoire de la connaissance. Vergnaud et Samurçay (2000, p. 200) définissent la compétence comme la « forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et réussir en situation, au pied du mur comme disait le maçon du proverbe ». Ainsi définies,

les compétences regorgent deux approches expérientielle et opératoire. Elle-même disposée de deux dimensions à savoir, la dimension productive (finalisée par le traitement immédiat des situations), et la dimension constructive (finalisée par le développement des compétences propres au sujet). Ainsi, le professionnel qui traite une situation de travail utilise en même temps ses compétences comme ressources pour répondre aux exigences de la tâche, et son activité personnelle en situation pour construire de l'expérience et des compétences.

En matière de compétence, tous les courants scientifiques n'ont pas une même conception. Son sens s'arrime au contexte et paradigme du domaine d'activité. En science de l'éducation, « une compétence fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès » (Jonnaert, 2002, p. 31). Ces éléments à mobiliser par le sujet sont cognitifs, affectif, réflexif ou contextuel et permettent de traiter des situations problèmes. Mais généralement, une compétence est un savoir agir, un ensemble intégré de connaissance, de perception, d'attitudes et d'habiletés permettant à une personne de réaliser adéquatement une tâche, une activité de travail ou une activité de la vie professionnelle. C'est « un savoir-faire fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'ensemble de ressources », (Meq, 2001b, p. 4).

On distingue deux types de compétences : les compétences transversales, qui sont transférables d'une discipline à l'autre, puissent qu'elles s'inscrivent dans les situations complexes ; et les compétences disciplinaires qui consistent pour un apprenant à faire bonne usage des savoirs d'une discipline en pratique. Jonnaert (1999), différencie connaissance et savoir. Selon lui, les connaissances sont des ressources cognitives, affectives et métacognitives qui doivent être mobilisées à l'intérieur de certaines compétences. Ces connaissances sont des représentations et des conceptions propres à l'individu. Les savoirs codifiés sont ceux qui sont mentionnés dans les programmes de formation et les ensembles didactiques. Ces savoirs sont sélectionnés selon la pertinence et l'importance culturelles qui leur sont accordées à une époque donnée. Les savoirs essentiels sont un « répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (Meq, 2001b, p ; 9)

L'entreprenariat ou plus précisément l'entrepreneurship est une réponse créatrice, une habileté à percevoir de nouvelles perspectives, à faire des choses nouvelles, à faire différemment les choses existantes. Entreprendre suppose dès lors, un état cognitif conduisant une personne à agir conformément au type d'action qu'appelle l'acte correspondant, à partir d'une idée et de la détection ou de la construction d'opportunités. Pour Danjou (2000, P. 24) « L'entreprenariat est incarné ». Il est appréhendé comme le comportement d'un individu ayant des besoins, des motivations, des traits de personnalité, des aptitudes et des compétences particuliers ». Depuis le

début des années 1990, l'entrepreneuriat renvoie à une approche fondée sur les processus utilisée surtout dans le domaine des sciences de gestion, de l'action ou dans les théories des organisations (how). L'entrepreneuriat est donc un phénomène qui consiste à créer et organiser de nouvelles activités. Il s'agit d'une création de valeur nouvelle, dans une dynamique de changement créatrice.

Partant d'une conception très générale qui stipule que la compétence est une combinaison singulière de connaissances, de savoir-faire, d'expériences et de comportements s'exerçant dans un contexte, souvent professionnel, précis, les chercheurs ont récemment transposé cette conception dans le champ de l'entrepreneuriat. Ils se sont, par ailleurs, penchés sur les assertions sémantiques de la notion de compétence, notamment perçue en sciences de gestion, pour tenter d'appréhender celle de compétence entrepreneuriale.

Dans la suite, Davidsson (2003) a présenté la compétence entrepreneuriale comme un « comportement intentionnel informé d'un individu ou d'une équipe, s'appuyant sur un éventail donné de ressources et sur une volonté explicite de les utiliser, et qui a pour résultat final le succès d'une initiative entrepreneuriale ». C'est dire que les compétences entrepreneuriales pourraient être appréhendées comme un ensemble de caractéristiques de haut niveau, représentant la capacité de l'entrepreneur de réussir dans son métier. Ces compétences se traduisent donc en termes de traits de personnalité, d'aptitudes.

L'apprentissage entrepreneurial a émergé depuis les années 2000 comme un nouvel axe de recherche dans le champ de l'entrepreneuriat (Chabaud et al, 2010a). Cette notion protéiforme recouvre une large hétérogénéité de pratiques mais évoque systématiquement la relation interpersonnelle accompagnateur-accompagné, qui se concrétise par l'existence de processus d'apprentissage individualisé pour l'accompagné. Des travaux récents ont mis l'accent sur le caractère co-construit de cette relation (Mione, 2006) et sur l'existence de processus d'apprentissage individualisé pour l'accompagnateur également, notamment dans le cadre de relations partenariales (Jaouen et al, 2006). Nous nous sommes alors demandé si une démarche d'accompagnement pouvait reposer sur une dynamique d'apprentissage collectif, dimension largement étudiée dans la littérature sur l'apprentissage, notamment dans le champ des communautés de pratiques (Brown et Duguid, 1991 ; Wenger, 1998). A quelles conditions un dispositif d'accompagnement peut-il s'appuyer sur des apprentissages collectifs favorables au développement de projets entrepreneuriaux ?

Avec la réduction des possibilités d'emploi étatique et le développement du chômage et du sous-emploi, l'activité scolaire ou mieux la formation entrepreneuriale doit se reformer et jouer à

la fois : une fonction de régulation sociale à l'effet d'éviter la marginalisation de la partie défavorisée de la jeunesse, une fonction d'élévation du niveau de qualification et une fonction de diversification et de contextualisation des formations.

0.6.3.2. Auto-employabilité

La notion d'employabilité est présente dans l'entreprise, sur le marché de l'emploi, dans les stratégies individuelles, notamment celles que développent les jeunes diplômés. Dans chacun de ces univers, elle recouvre des réalités multiples. Elle engage des démarches et des outils de gestion des ressources humaines hétérogènes. Elle nécessite des mesures spécifiques. L'employabilité s'évalue dans le cadre des transformations profondes et accélérées du marché du travail. Ces transformations pèsent particulièrement sur l'insertion des jeunes diplômés. Notre investigation porte sur l'employabilité individuelle et s'inscrit dans le courant de recherches basé sur les compétences.

L'employabilité occupe une place grandissante dans l'explication des déséquilibres du marché du travail, dans l'orientation des politiques éducatives, dans la gestion de la relation d'emploi par les entreprises, et même dans l'interprétation des stratégies individuelles des demandeurs d'emploi. Elle est porteuse d'enjeux politiques et sociaux, économiques et managériaux. Elle est devenue centrale en gestion des ressources humaines, domaine privilégié par notre analyse où elle peut être entendue comme une obligation réciproque.

Néanmoins l'aptitude des entreprises à utiliser les compétences de plus en plus élevées générées par le système éducatif est sérieusement mise en doute par les taux de chômage importants des jeunes diplômés. L'employabilité de cette catégorie de demandeurs d'emplois doit donc faire l'objet d'une mise en question rigoureuse. Les membres de la population observée ont pour particularité commune de faire leur entrée dans l'emploi. Il est indispensable dans un premier temps de repérer les déterminants de leur employabilité individuelle à leur sortie du système de formation.

L'auto-employeur est une catégorie de travailleurs usuellement qualifiée d'« indépendants », est en réalité hétérogène et regroupe à la fois des agriculteurs (exploitants agricoles), des commerçants et artisans, des professions libérales et des chefs d'entreprises (Chauchard, 2003). Dans l'auto employabilité, l'accent est mis sur les travailleurs individuels amenés à vendre des prestations qu'ils exécutent eux-mêmes, à titre principal ou bien accessoire (à un statut de salarié ou de retraité par exemple). L'expression « auto-emploi » employée par Gaudu (1998), désigne bien la situation de ces travailleurs « indépendants » dont la statistique publique a du mal à rendre compte des contours et des chevauchements éventuels avec d'autres. (2016).

Elle a pu être utilisée par Menger (2003) pour désigner les formes d'organisation du travail dominantes dans les arts, distinctes du *freelancing* et du travail indépendant, ou encore par F. Darbus (2008) lorsqu'elle étudie l'évolution des mesures publiques destinées à encourager la création d'entreprise : c'est la « promotion institutionnelle de l'auto-emploi ». Par ailleurs, parmi les salariés, certains cumulent plusieurs statuts et peuvent représenter en ce sens des travailleurs « hybrides », aux frontières du salariat. En plus de l'encouragement par les pouvoirs publics, la dégradation de la conjoncture depuis 2008 a pu favoriser le développement de l'auto-emploi et un « entrepreneuriat de nécessité » pour faire face à la raréfaction de l'emploi, au développement de la précarité et à la baisse des revenus.

Plus fondamentalement, on peut y voir une des manifestations de l'effritement durable de la relation salariale « standard » et des protections associées (Weil, 2014). En écho aux politiques d'emploi et de formation de plus en plus individualisées et prétendant donner du pouvoir d'agir aux travailleurs – Compte Personnel de Formation, Compte Personnel d'Activité (qui, au contraire du premier, concerne. Face à l'engouement que le régime d'auto-entrepreneuriat semble susciter depuis sa création (Micheau, 2016).

Pour tout dire, la promotion de l'auto-emploi est porteuse d'une vision émancipatrice du travail, réalisé pour son propre compte, à son rythme, sans lien de subordination (juridique) à un employeur. Les politiques publiques traitent de l'auto-emploi sous le régime de l'auto-entrepreneuriat, et contribuent ainsi à la connaissance de cette forme croissante de mobilisation du travail.

0.7. Plan de rédaction du mémoire

Le présent travail s'organise en cinq chapitres, le chapitre 1 porte sur l'apprentissage entrepreneurial et le chapitre 2 s'articule sur les déterminants et la plus-value de l'auto-employabilité. Dans la seconde partie qui concerne le cadre méthodologique et opératoire, le chapitre 3 quant à lui aborde la méthodologie de la recherche. Dans le chapitre 4, il s'agira de la présentation et analyse des résultats. En fin le chapitre 5 procède à l'interprétation des résultats et les perspectives théoriques et politiques. Ces chapitres s'intercalent entre une introduction générale et une conclusion générale.

CHAPITRE 1 : MODALITÉS DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE DES ÉLÈVES

Le présent chapitre se propose d'élaborer la grille théorique qui sous-tend la pertinence de la présente étude. Il s'agit d'informer sur les approches conceptuelles et théoriques qui justifient cette recherche. Précisément, il est question de ressortir les conceptions, les enjeux et les méthodes par lesquelles se pratique l'éducation entrepreneuriale.

1.1. FONDEMENTS ET MODALITES DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE

L'éducation entrepreneuriale s'inscrit dans la ligne des pédagogies réalistes et pratiques. Il est employé comme stimulateur de l'esprit d'entreprise chez les plus jeunes et recherche le développement de l'économie par l'auto emploi des personnes. Ce modèle pédagogique cherche la production d'auto-entrepreneurs afin de faire face à la crise croissante de l'emploi à travers l'ambition de d'inculquer aux jeunes l'esprit d'entreprendre qui relève d'une vision socioculturelle à long terme de développer l'esprit d'initiative, ensuite, la volonté d'accroître les créateurs et repreneurs d'entreprises qui relève d'une logique à court terme axée sur la valeur ajoutée économique.

1.1.1. Fondements de l'éducation entrepreneuriale

La notion d'éducation entrepreneuriale naît des différents travaux qui n'ont pas porté spécifiquement sur des petites entreprises ou entreprises en création, mais qui se sont intéressés aux questions de transferts de compétences et de construction de connaissances pertinentes pour agir dans un environnement évolutif. La complexité des phénomènes en jeu a laissé place à des courants qui s'appuient sur des conceptions variées de ces phénomènes. Ainsi nous distinguerons la conception cognitive de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

La conception cognitive (Simon, 1991) insiste sur les processus individuels qui conduisent à l'acquisition de savoirs, leur construction et leur transformation. Cette conception regroupe à la fois des travaux mettant l'accent sur des transferts de connaissances constituées (Argyris et Schön, 1978) et des travaux qui se sont focalisés sur des processus d'apprentissage à partir de l'action. La distinction introduite par Polanyi (1966) entre des connaissances explicites et tacites (ou non explicites) est reprise dans cette conception. Les connaissances tacites sont ancrées dans les modèles mentaux des individus qui éprouvent une grande difficulté à les exposer. Pourtant lorsque les acteurs ont à justifier leurs actions et à les expliquer à d'autres, ils peuvent être amenés à expliciter une partie de ces savoirs tacites. Nonaka et Takeuchi (1995) érigent la transformation des connaissances tacites individuelles en connaissances explicites pour le collectif comme un processus clé des dynamiques d'apprentissage.

Au contraire, le modèle socio-constructiviste insiste sur le caractère profondément collectif et social des apprentissages (Teece et al, 2002) et leur dimension processuelle. Il met en avant le fait que les acteurs sont engagés dans des « communautés », entendues comme un environnement spécifique au sein duquel les individus interagissent, construisent des relations et apprennent, autour d'une « pratique », soit un ensemble d'intérêts, d'idées, d'outils et de documents communément partagés par les membres de cette communauté. Les communautés de pratiques ont dès lors un rôle significatif dans les processus de construction des connaissances et compétences individuelles et collectives, grâce au mécanisme clé d'échanges réguliers autour de cette pratique.

Le modèle socio-constructiviste reconnaît la pratique comme source majeure d'apprentissage organisationnel – en ceci qu'elle stimule l'intelligence kinesthésique - et les communautés de pratiques comme l'unité d'analyse privilégiée pour la création sociale et située de connaissances (Brown et Duguid, 2001). Ce modèle offre même un cadre permettant de concilier apprentissages individuel et organisationnel. Ils rappellent l'importance de la co-localisation physique des membres d'une communauté de pratiques, permettant d'augmenter les occasions de communication.

Dans les deux cas, l'interaction interindividuelle, formelle ou informelle, est au centre de la dynamique d'apprentissage (Nonaka et Takeuchi, 1995) qui s'enrichit de façon complémentaire des différents apprentissages réalisés au plan individuel et organisationnel et des connaissances tacites et explicites. Il est alors intéressant de s'interroger sur le contexte organisationnel dans lequel se situe ce processus d'apprentissage ; certains auteurs supposant que les conditions mises en place par l'organisation ou la nature de l'encadrement influencent positivement le processus d'éducation.

Nous venons de voir que la littérature sur les incubateurs et l'éducation entrepreneuriale reposait avant tout sur un modèle d'apprentissage individuel tandis que la littérature sur l'apprentissage organisationnel mettait en avant des processus collectifs. Ce type d'apprentissage a été moins étudié dans la littérature sur les startups car la notion de communauté de pratique est difficile à transposer au cas des entrepreneurs, même si la notion permet de traverser les frontières des firmes.

1.1.2. Modalités de l'éducation entrepreneuriale

L'éducation entrepreneuriale se présente comme un ensemble de pratiques scolaires déployés par les apprenants en vue de s'approprier et pouvoir exercer, agir, transformer et produire des ressources vitales pour soi et pour la société. Ces pratiques, variées et structurées visent à mettre l'élève en situation d'incubation à l'auto-entreprise.

1.1.2.1. Éducation entrepreneuriale comme un processus d'incubation entrepreneuriale

La notion d'« incubateur » désigne toutes sortes de structures d'appui aux entrepreneurs. Il s'agit des pratiques et organisées, structurés qui stimulent le développement de l'esprit d'entreprise et la création d'entreprise. Plusieurs typologies ont tenté de caractériser les différentes familles d'incubateurs essentiellement en fonction de la nature de leur financement (Kuratko et Lafollette, 1987), un consensus semble se dégager quant à la définition et à la vocation de ces incubateurs, comme un environnement facilitateur pour le développement de projets entrepreneuriaux.

Pour Hackett et Dilts (2004) un incubateur est d'abord perçu comme un lieu physique qui accueille et rassemble des entrepreneurs. Ils ajoutent que l'incubateur se donne également pour mission de soutenir les projets entrepreneuriaux hébergés. Le rôle de l'incubateur est donc d'aider les entrepreneurs à lancer et à développer leur structure, ce qui est qualifié de démarche d'accompagnement entrepreneurial dans la littérature depuis les années 2000. L'accompagnement entrepreneurial peut recouvrir une « nébuleuse » de pratiques, du coaching au compagnonnage. Néanmoins, elle implique nécessairement, au sens d'améliorer les compétences des entrepreneurs ou de faciliter l'accès à des ressources utiles à l'essor de leur projet entrepreneurial.

1.1.2.2. Spécificités de la démarche entrepreneuriale

La démarche d'accompagnement entrepreneurial s'inscrit dans le cadre d'une relation interpersonnelle accompagné/accompagnateur, soutenue dans la durée. Il apparaît donc nécessaire d'adapter la démarche d'accompagnement au profil de l'entrepreneur et à la nature des projets concernés selon (Verzat et al, 2010). Léger-Jarniou (2005) explique que la démarche classique d'accompagnement des incubateurs ne peut pas convenir à tous les types de profils et de projets entrepreneuriaux. Les projets d'innovation, par exemple, à forte intensité de changement et de nouveauté, sont difficilement compatibles avec des dispositifs d'accompagnement a priori.

Il est pourtant remarqué que les porteurs de projets innovants nécessitent, plus encore peut-être que d'autres entrepreneurs, de gagner en crédibilité et légitimité, plus-value majeure de l'expérience d'incubation (Chabaud et al, 2005). Dans le même sillage, Rouach et al (2010) ont

mis en avant le rôle crucial joué par les incubateurs dans le processus d'innovation des principaux pays innovants (Etats-Unis, Israël. Comme le proposent Bergek et Norrman (2008), il paraît alors intéressant d'étudier le type de modèle adopté par l'incubateur et son fonctionnement pour comprendre les facteurs clés de succès en la matière. Elles ont développé en ce sens un cadre d'analyse qui ne se contente pas de comparer le taux de survie des startups incubées au taux moyen mais qui pose les questions du processus de sélection, du type d'accompagnement et de médiation pratiqués par l'incubateur. Il faut donc retenir que l'accompagnement entrepreneurial est fonction du niveau et du type d'entrepreneur à accompagner et peut constituer :

- Un processus d'apprentissage ouvert

L'accompagnement entrepreneurial est principalement vu comme un processus d'apprentissage libre et ouvert (Sammut, 2003), selon un modèle prescripteur de transmission des connaissances, de l'accompagnateur vers l'accompagné. Néanmoins, certains travaux ont mis en évidence que l'accompagnateur pouvait également retirer des bénéfices de la relation d'accompagnement, notamment dans une relation de parrainage ou d'accompagnement par les pairs, grâce à un mécanisme de confiance partagée (Jaouen et al, 2006).

Dans le processus d'éducation entrepreneuriale, l'éduqué endosse alors un rôle clé dans le dispositif d'accompagnement qui devient un processus co-construit (Mione, 2006 ; Chabaud et al, 2010b). Des connaissances se construisent alors pour les différentes parties en présence. La littérature sur les processus d'apprentissage organisationnel a mis en évidence, au-delà des apprentissages individuels, des apprentissages collectifs. Nous pouvons considérer comme pertinente de ce type de dynamique collective pour des démarches d'éducation entrepreneuriale.

- Une combinaison action-réflexion

Certains procédés d'éducation entrepreneuriale visent à développer les compétences personnelles des membres, que ce soit par une meilleure connaissance du secteur de l'innovation sociale ou par l'acquisition et la mise en œuvre de nouveaux savoirs. Les *Toolbox* sont des exemples tout à faits représentatifs du modèle cognitif de l'apprentissage ; C'est la matière grise qui travaille et qui produit des réalités usuelles ; en plus, elle nourrit la réflexion durant ces sessions. L'intervenant principal arrive avec des savoirs constitués qu'il va tenter de transmettre au groupe, mais en se positionnant essentiellement comme animateur des échanges entre participants plutôt qu'expert. Car ces événements ont la caractéristique d'accorder une place prépondérante à la mise en œuvre dans leur déroulement et leur finalité. Par exemple pour le *Toolbox* sur le logiciel *Prezi*, tout le monde est venu avec son ordinateur pour apprendre à le faire directement, puis

chacun a créé une présentation pour la journée porte ouverte de La Ruche. On fait quelque chose qu'on utilise après, c'est très concret.

Dans une autre situation, deux acteurs de la pêche durable, membres de La Ruche, ont expliqué leur activité de labellisation et de commercialisation en montrant des films, en décryptant les sigles à connaître pour bien consommer et en faisant déguster des produits. Ceci se révèle un exemple parlant de transformation de connaissances individuelles tacites en connaissances explicites pour le collectif. En retour, l'intervenant sort également grandi de cette expérience. Cette pratique réalise le « *learning by doing* » ou même le « *doing by learning* » qui voudrait que les actions des accompagnées soient pour eux les véritables sources du savoir agir.

- Le modèle de la ruche

La Ruche offre de multiples opportunités d'interactions entre pairs ; ces derniers pouvant s'avérer une ressource précieuse pour l'entrepreneur et sa structure. La Ruche offre la possibilité de discuter des options qui se posent. Au final, le projet a grossi. Mais il revient à chacun de se construire pro activement un parcours d'apprentissage au sein de La Ruche, au fil du temps et au gré de ses besoins et envies. Sous le modèle de la Ruche, l'éducation entrepreneuriale devient un système qui nous fait réfléchir, qui nous challenge et qui nous fait avancer. Cependant, le modèle prescripteur de l'apprentissage ne correspond pas à la pratique en vigueur à La Ruche ; il n'y a pas d'enseignant à proprement parler dans ce modèle mais plutôt des animateurs chargés de faciliter les échanges entre les participants.

L'originalité du cas de La Ruche réside dans deux particularités. D'abord, s'il s'agit bien d'une structure dédiée à des entrepreneurs, celle-ci ne se définit pas comme un incubateur, ne se reconnaissant pas dans les modèles dominants d'accompagnement. Encore, la Ruche a vocation à réunir une catégorie émergente d'entrepreneurs, appelés entrepreneurs sociaux, qui se distinguent des entrepreneurs traditionnels par leur volonté de produire une valeur sociale en plus d'une valeur économique (Smith-Hunter, 2008).

La question de l'apprentissage collectif se pose de façon particulièrement aiguë dans un secteur encore mal défini comme celui de l'entrepreneuriat social (Mair et Marti, 2006). Les compétences de pilotage de tels projets semblent encore en construction, ce qui laisse à penser qu'un modèle d'apprentissage de type prescripteur est difficile à mettre en place. La Ruche se prête donc bien au cadre du questionnement de la génération et de la diffusion d'apprentissages collectifs au sein d'une structure d'appui entrepreneurial. L'investigation empirique qualitative devrait nous permettre de saisir la dimension subjective des phénomènes vécus par les entrepreneurs de La Ruche dans leur contexte.

- La co-construction avec les pairs : le modèle conséquent

Les événements, et la vie de La Ruche en général, créent les conditions d'échanges entre des personnes partageant des intérêts communs dans le champ de l'innovation sociale, ce qui peut aboutir à la construction et au partage de pratiques communes ou de nouveaux projets. La nature souvent informelle et imprévue des interactions entre les membres au sein de l'écosystème, au hasard de la programmation et de la circulation dans l'espace de travail, fait en sorte que ces situations ne sont identifiées par les entrepreneurs qu'a posteriori comme des moments marquants pour le développement de leur projet, lorsqu'ils mobiliseront directement ou indirectement la ressource générée lors de cette interaction.

Les situations d'apprentissage collectif les plus courantes à comme à la Ruche reposent sur deux principes clés, la comparabilité et la complémentarité. Dans le premier cas, il faut rappeler que les entrepreneurs de La Ruche évoluent dans le milieu de l'entrepreneuriat social encore en construction. Ils sont exposés à La Ruche par une multitude d'initiatives différentes, portées par les membres ou par les acteurs de l'écosystème. En échangeant avec ces personnes, ils peuvent avoir accès à une base de connaissance bien plus large des nombreuses formes que peuvent prendre les initiatives des autres entrepreneurs sociaux dans le monde. L'avantage majeur pour l'entrepreneur dans cette situation est de saisir l'occasion de s'inspirer de modèles comparables au sien afin de mieux structurer son projet et de le faire grandir. La forme d'apprentissage réalisée ici pourrait être qualifiée de professionnalisation.

Considérant l'éducation comme un processus d'enseignement et d'apprentissage (Sammut, 2003) l'entrepreneuriat repose sur une dynamique d'apprentissage particulière. Or la majorité des pratiques d'accompagnement repose sur des démarches d'apprentissage individuel, le plus souvent dans un rapport de prescription entre l'accompagnateur et l'accompagné. Nous nous sommes alors demandé, si des dynamiques d'apprentissage collectif au sein d'une communauté d'entrepreneurs pouvaient fonder un nouveau modèle d'accompagnement entrepreneurial et si oui, quels en seraient les leviers. Car chaque dynamique d'apprentissage suppose que la structure d'accompagnement adapte son style et ses pratiques de management et s'interroge sur le profil entrepreneurial à qui cela répondrait le mieux, comme le suggèrent Bergek et Norrman (2008).

Les entrepreneurs réunis en collège fondent un groupe de pairs au sein duquel ils partagent leurs expériences du défi d'entreprendre en conciliant des objectifs économique et social, construisant et consolidant ainsi un processus d'apprentissage collectif. La sélection effectuée par l'administrateur du groupe a pour objectif de garantir ces relations paritaires en vue de constituer ce que les fondateurs de la structure qualifient eux-mêmes de « communauté de pratiques », au

sens de Brown et Duguid (1991). Les situations d'apprentissage collectif les plus courantes au groupe reposent sur deux dynamiques principales de comparabilité et de complémentarité, qui permettent aux entrepreneurs de professionnaliser leur activité et projet et de construire ensemble de nouvelles compétences communes.

Il semble pourtant difficile de conclure que l'apprentissage en groupe parvient à augmenter les compétences de ses membres dans une pratique donnée, si l'on considère la diversité des pratiques dans lesquelles ses membres sont en réalité engagés (conception de voyages solidaires versus gestion de relation clientèle adaptée aux malentendants par exemple). Pourtant, ce qui a été permis par la logique de capitalisation des savoirs et de mise en réseau se traduit par l'ouverture à de nouvelles idées, de nouveaux contacts et marchés (Wenger, 1998). Si l'on adopte le point de vue du groupe de travail, en tant qu'association qui vise à promouvoir et soutenir l'entrepreneuriat social, on peut alors parler avec succès de « communauté de pratiques » concernant ses entrepreneurs.

De par son existence et son activité, le modèle de la Ruche contribue à structurer et à rendre visible l'entrepreneuriat social en France, grâce en partie également aux initiatives collectives et réussites de ses entrepreneurs membres. Les porteurs du projet du groupe se définissent d'ailleurs comme des entrepreneurs sociaux, indépendants au même titre que ceux qu'ils cherchent à fédérer. En équipe, la Ruche se vit comme une des structures impliquées dans l'animation de la communauté, et non comme un groupe d'experts qui sauraient ce que signifie être « un bon entrepreneur » et pourraient en transmettre les recettes. Pour preuve, l'équipe de la Ruche occupe des postes de travail non différenciés dans l'espace partagé, au milieu des autres entrepreneurs. La Ruche apporte ainsi des réponses nouvelles aux problématiques de l'entrepreneuriat en accompagnant de façon innovante d'autres entrepreneurs sociaux à travers le partage d'un espace physique et l'animation d'un réseau élargi.

1.2.OBJECTIFS DE LA PÉDAGOGIE ENTREPRENEURIALE

L'éducation entrepreneuriale recouvre un ensemble de services de mise en relations et/ou de médiations, inscrites dans le temps et dans l'espace, visant à apporter les ressources matérielles et immatérielles nécessaires au créateur ou au repreneur d'entreprise (Pluchart, 2013). Il s'agit d'une activité de guide vocationnel qui se réfère aux procédés déployés pour stimuler et développer chez les jeunes, moins jeunes, des aptitudes à la culture entrepreneuriale et donc la création

d'entreprises. Une bonne analyse de l'éducation entrepreneuriale voudrait qu'on définisse ses objectifs, les domaines d'application y afférents et les principales méthodes que l'on peut déployer pour un accompagnement entrepreneurial scolaire efficace.

L'éducation entrepreneuriale s'impose comme le vecteur de modernisation de l'économie a instauré et d'auto emploi des personne avec nécessairement un nouveau statut d'autoentrepreneur afin de faire face à la crise croissante de l'emploi. Il apparait alors que l'éducation entrepreneuriale se fonde sur un enjeu bivalent. D'abord, l'ambition de d'inculquer aux jeunes l'esprit d'entreprendre qui relève d'une vision socioculturelle à long terme de développer l'esprit d'initiative, ensuite, la volonté d'accroître les créateurs et repreneurs d'entreprises qui relève d'une logique à court terme axée sur la valeur ajoutée économique.

1.2.1. Acculturation ou désirabilité

La notion d'acculturation relève d'un processus d'appropriation de nouveau contenu conceptuels en matière d'aptitude entrepreneuriale à l'effet d'intervenir efficacement dans la société. Elle permet d'amener les élèves à construire et à s'approprier les outils théoriques et pratiques exploitables à la transformation du réel et à la productivité. Ce qui rend les personnes proactives dans leur vie générale. Un tel socle commun de connaissances, de compétences et de la culture prévoit qu'à la fin de sa scolarité obligatoire l'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets (Gibb 2002). Pour manifester l'envie d'apprendre, la méthode '*d'observation-conseil*' propose que l'apprenant fréquente régulièrement des entrepreneurs véhiculant des images positives. C'est ce que Gibb (2002) appelle principe « d'exposition ». Il s'agit d'un dispositif éducatif par l'accompagnement et non par l'incubation de son propre projet. C'est l'apprenance par nécessité et stimulation qui constitue le fil de l'éducation à l'entrepreneuriat.

A la lumière des cordées de l'entrepreneuriat, il ressort que les méthodes *d'observation – conseil* stimule plus l'esprit d'entrepreneuriat que la volonté de créer ou de reprendre une entreprise (Verzat *et al*, 2019). Il s'agit simplement de l'apprentissage entrepreneurial qui consiste en une explicitation des conditionnalités et de la fonctionnalité d'une entreprise. L'élève est ainsi prédisposé à saisir des opportunités, s'investir avec science dans un projet d'entreprise. Cet objectif, pour être atteint nécessite une dynamique entrepreneuriale soutenant la conduite des innovations pédagogiques destinées à la sensibilisation des ingénieurs à l'École. Il advient que l'esprit d'entreprendre, passent passe par l'approche par les compétences, les stratégies cognitives dans la résolution de problème, la mesure d'impact dans le domaine de la créativité et d'une manière générale l'enseignement entrepreneurial.

1.2.2. Création d'entreprise

L'éducation entrepreneuriale recherche la volonté d'accroître les créateurs et repreneurs d'entreprises qui relève d'une logique à court terme axée sur la valeur ajoutée économique. Il s'agit d'inciter les personnes à l'auto-emploi par l'inventivité et la créativité. Les enseignements dans cette optique sont stimulateurs de l'envi de créer une entreprise. Ils transmettent les dispositions pratiques et les conditionnalités relatives à un éventail de projet d'entreprise, y compris les paramètres de ressource spatio-temporels et financier y compris les logiques de faisabilité. On parle d'enseignement axé sur « la désirabilité et la faisabilité » pour reprendre Condor et Hachard, 2014, p. 92)

Dans ce cadre, les élèves sont soumis à l'élaboration de plans d'affaires (business plan), à l'exercice d'études de marché. Cette seconde voie est à l'origine du développement des méthodes de formation aux Etats Unis. Mais, il reste évident que l'Europe a opté pour la première option (l'acculturation). Pour la commission européenne, la création d'entreprise est certes un moyen de retour à l'emploi en période de crise ou un moyen de créer de la valeur ajoutée (au travers des stat up et de gazelles), mais elle met aussi un accent sur l'esprit d'entreprendre chez les jeunes (*Commission européenne, 2002*).

Dans un contexte où l'obtention d'un emploi décent est un exploit et compte tenu du taux très élevé de sous-emploi et de chômage, combiné à la pauvreté ambiante, l'accompagnement entrepreneurial devait premièrement se soucier de construire chez les jeunes, depuis la préadolescence, l'esprit d'entreprise et des valeurs entrepreneuriales. Ce qui prédispose aux plus jeunes la capacité de s'auto-construire et de cultiver l'esprit d'autodétermination, de s'adapter aux situations complexes et s'imposer comme sujet. Mais il n'est pas exclu d'inscrire ces deux objectifs dans un processus, un continuum allant de l'acculturation à la création concrète d'entreprise. Ce qui montre que les deux objectifs peuvent s'inscrire dans la complémentarité.

1.2.3. Domaines d'application de l'Education entrepreneuriale

Il apparaît comme « un processus dynamique qui va nécessairement de pair avec le développement personnel » L'esprit d'entreprise ainsi construit participe des gestes et développement d'habiletés et de croissance sur les sphères personnelle et professionnelle.

1.2.3.1. Sphère personnelle ou construction de soi

Lorsque Reboul (1993, p. 12) affirme : « *apprendre est une action que le sujet exerce sur lui-même* », il estime que l'apprentissage est un construit du sujet par le sujet. Cette construction fait référence à l'ensemble des facteurs et processus (sociaux et individuels) permettant à l'individu

de soi d'orienter son existence et, ainsi, de tenter de devenir (de se faire) ce qu'il est à ses yeux et aux yeux des autres à un moment donné. Il s'agit du *développement tout au long de la vie* qui s'opère par le *se faire soi*, de l'activité de l'individu, de ses interactions dans les contextes structurés où il se situe, de ses dialogues (interpersonnels ou intérieurs) et des représentations qu'il élabore.

Cette initiative, pour autant qu'elle appelle à la « *Construction* » fait référence aux réflexions constructivistes en science humaines. Leur point commun est de considérer que l'objet de chacune d'elles (par exemple, en psychologie, les structures mentales ou les représentations sociales ; en sociologie, la réalité sociale) est le produit d'un processus de construction dans lequel les interactions et les activités individuelles jouent un rôle majeur. Dans le champ de la psychologie, on cite en général Jean Piaget comme l'un des pionniers des approches constructivistes. Il considère que les structures mentales sont le produit des actions effectives de l'individu qui lui permettent de complexifier et de coordonner des schèmes réflexes très simples à l'origine. Ainsi, chaque acte d'apprentissage contribue à la formation de la personnalité.

Dans la perspective constructiviste, le « soi » n'est pas conçu comme une substance, mais comme une forme, comme un processus général de réflexivité donc le développement exige des pratiques ciblées. En sociologie, Berger et Luckman (1996) dans *la construction sociale de la réalité*, s'inscrivent à cette idée. Pour eux, « *l'ordre social est un produit de l'homme ou, plus précisément, une production continue de l'homme* », (p. 75) Cela signifie que l'individu, en se construisant, construit la société ; en se produisant, produit la société. La construction de soi considère le développement comme une élaboration idiosyncrasique, dépendant à la fois des interactions entre certaines caractéristiques de l'individu et certaines caractéristiques des contextes physiques et sociaux dans lesquels elle s'effectue, des interactions et actions de l'individu et de ses interlocutions et dialogues internes. Dans ce contexte, l'individu évolue progressivement depuis son enfance, moment où il commence à penser à sa carrière, jusqu'à la retraite.

1.2.3.2. Sphère professionnelle ou maturité vocationnelle

Le cycle de développement professionnel des jeunes est un phénomène dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. L'éducation entrepreneuriale développe chez l'enfant ou l'adolescent les atouts suivants : travaille pour lui-même ; s'adapte à son milieu et interagit avec lui, peu imposer et s'imposer, risque ses avoirs financiers, décide de sa rémunération, peut décréter ce qui sera fait. Plusieurs théories sont exploitables à cet effet.

La théorie de la maturité vocationnelle de Super (Super, 1951, 1957, 1969, 1980 ; Super et al., 1963) a servi de cadre théorique à l'exploration conceptuelle de cette question de recherche et à la pertinence de sa formulation. Super définit la maturité vocationnelle de l'individu comme étant la congruence entre son comportement observé et l'acquittement de certaines tâches associées à son stade de développement. D'une façon plus spécifique, au stade exploratoire, entre 14 et 25 ans, l'adolescent doit s'acquitter de trois tâches de développement soit la cristallisation, la spécification et l'actualisation d'une préférence vocationnelle.

Cette première tâche se situe au début ou au milieu de la période d'adolescence, entre 14-18 ans. Elle correspond au stade exploratoire, sous-stade provisoire. Au cours de cette période, on s'attend à ce que l'adolescent commence à formuler des idées concernant le champ d'activité qui lui plaît et le niveau d'exigence de cette activité. On s'attend également à ce qu'il commence à exprimer l'image qu'il a de lui-même et de certaines professions, comme de faire des choix au moins provisoires, c'est-à-dire de s'engager dans un programme d'étude conduisant éventuellement à un travail spécifique. Les préférences, à ce moment, sont encore mal définies et identifiées. La préférence pour un cours académique ou une option est de type exploratoire, étant donné qu'elle peut conduire directement ou indirectement à une myriade de professions, d'options, ou qu'elle peut être négligée.

Il est bon de spécifier que ce type de comportement vocationnel, ou plus précisément, cette tâche de développement, peut survenir à n'importe quel âge, quoiqu'elle soit plus susceptible de se produire entre 14 et 18 ans. Cette tâche est reliée au stade exploratoire, sous-stade de transition, et se situe au milieu et à la fin de l'adolescence, dans la période de 18 à 21 ans. C'est durant cette période que normalement l'adolescent exprime une préférence académique, choisit une profession. L'âge où se produit la spécification d'une préférence vocationnelle dépend en partie du genre et de la durée du cours actuel que l'individu choisit et de l'âge de son entrée sur le marché du travail.

Il s'agit de façonner et de maintenir l'actualisation d'une préférence vocationnelle. Cette tâche se situe entre 18 et 25 ans, dans le sous-stade de la transition-essai de la période exploratoire. Alors que l'individu passe d'un cours général à un cours ou à un entraînement spécialisé, il doit traduire sa préférence pour une réalité, il doit actualiser son choix. Il est important de noter que la cristallisation, la spécification et l'actualisation d'une préférence vocationnelle chez l'adolescent dépendent directement selon Super de trois variables spécifiques : (1) son habileté à formuler des objectifs associés à son développement personnel

et à la planification de sa carrière, (2) son sentiment quant à leur atteinte et (3) la fréquence d'utilisation des ressources appropriées à leur réalisation.

L'interprétation du cadre théorique de Super nous permet par conséquent d'affirmer qu'au stade exploratoire, il y a une relation significative et positive entre un niveau élevé de maturité vocationnelle chez l'adolescent et l'accomplissement de trois tâches de développement reliées à la cristallisation, la spécification et l'actualisation d'une préférence vocationnelle. Et, puisque la performance de ces trois tâches dépend des trois variables ci-haut identifiées, il nous est donc permis d'énoncer l'hypothèse de recherche de cette étude : Il y a une relation significative et positive entre le niveau élevé de maturité vocationnelle chez l'adolescent et l'adolescente du niveau collégial et (1) sa capacité de formuler des objectifs personnels et de planification de carrière, (2) son sentiment quant à leur atteinte respective et (3) la fréquence d'utilisation des ressources propres à leur réalisation.

1.3.METHODES DE D'EDUCATION ENTREPRENEURIALE

Enseigner, comme accompagner sont des opérations complexes qui recommandent la prise en compte d'une diversité de facteurs endogènes et exogènes à l'accompagné. Ainsi, la pluralité et la diversité des sujets et des environnements conduit à une pluralité de méthodes dont nous exposerons les principales.

1.3.1.Apprentissage par projet

L'apprentissage par projet est une approche éducative et formative centrée sur la mise en processus de l'élève vers le développement des compétences professionnelles et entrepreneuriales et à la création d'un emploi. Une bonne explicitation de cette approche voudrait qu'on examine ses fondements, ses objectifs et les exigences pratiques de sa mise en œuvre.

1.3.1.1. Définition et fondement de la pédagogie par projet

Encore désignée sous le vocable « Learning by doing », la pédagogie par projet est inspirée des travaux du philosophe pédagogue américain John Dewey (1859 - 1952). Apprendre en faisant augmente la motivation, la conscientisation, la capabilité et les résultats. Il s'agit d'un modèle d'enseignement issu du courant socioconstructiviste, qui cadre avec les orientations des programmes de formation axé sur la construction des aptitudes spécifiques. La pédagogie par projet se conçoit aussi comme une démarche qui mène à une communication ou à une action. Ce qui induit que, les élèves se fixent d'abord un but commun ; ils anticipent ensuite la démarche, les

moyens et les opérations et, ils avancent progressivement vers production ou une action. Arpin et Capra (2001) quant à elles conçoivent l'apprentissage par projets comme une approche pédagogique au sein de laquelle l'enseignant est un médiateur entre l'élève et les savoirs. Durant la démarche de projet, l'élève construit activement ses savoirs en interaction avec ses camarades et l'environnement.

Nezahat Tepedelenli (2003) ne s'éloigne pas du sens donné à la démarche par projet par Arpin & Capra (2001). Il s'agit pour lui d'une démarche d'enseignement/apprentissage qui permet à l'élève de réaliser un projet concret en développant sa créativité et respectant son style d'apprentissage. Cette démarche selon Condor et Hachard (2014, p. 94) permet de « *s'inscrire dans l'objectif de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité* ». Ce qui implique concrètement que l'élève se fixe un but et progresse avec ses camarades dans un temps déterminé - grâce à l'accompagnement de l'enseignant - vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné.

La pédagogie de projet est le résultat de deux mouvements qui se sont historiquement succédé : le béhaviorisme et le constructivisme. D'abord, le béhaviorisme, contemporain d'un premier mode de rationalisation du travail de type taylorien qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et cela, dans l'unique dessein d'éviter les gaspillages, et par conséquent maximaliser les résultats. Dans cette perspective donc, l'enfant n'est qu'un récipient vide, en ce sens qu'il ne fait que recevoir des savoirs que lui fournit l'enseignant selon une logique purement linéaire. C'est-à-dire qu'il entre à l'endroit de la chaîne de travail.

Ensuite, le constructivisme qui selon Jean Piaget (1988) stipule que les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui « *sait* » vers quelqu'un qui « *ne sait pas* », elles ne viennent pas des sensations comme le prétendent les associationnistes, elles sont construites (constructivisme) par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les *objets*. Le constructivisme est une théorie qui s'intéresse à l'activité du sujet. Celui-ci participe d'une manière active et effective à la construction de son propre savoir, et elle vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l'élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème.

Il advient que la pédagogie du Projet peut être considérée comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage (Huber, 2012). L'apprenant se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles,

qui deviendront des savoirs d'action après formalisation. Ces problèmes abordés collectivement vont activer des conflits sociocognitifs dont le dépassement complexifiera les acquisitions en cours.

Ayant expérimenté cette modalité en tant qu'enseignant et Formateur et l'ayant théorisé dans ses recherches (thèse — trois ouvrages parus à la Chronique Sociale et chez Hachette Education), Huber (2012) estime que la transmission de savoirs et de compétences est explicitée à travers l'identification d'objectifs de formation clairement énoncés dès le début du projet et leur (auto) évaluation après la socialisation de la production générée par l'entreprise collective. Ainsi, plus difficile à saisir sont les effets de transmission à effets indirects, donc implicites, d'un projet collectif. Ces effets sont très individualisés, dépendants de l'expérience initiale de chacun des acteurs, de leur vécu singulier du projet, de rencontres parfois surprenantes survenues en marge de l'entreprise... Nous avons eu l'occasion d'appréhender d'une façon plus précise les acquisitions indirectes transmises par l'écriture collective d'un ouvrage destiné à des Formateurs en milieu professionnel.

Durant la démarche de projet, l'apprenant développe des qualités telles que : se fixer un but, faire des choix, adopter des attitudes convenables, explorer, discuter, collaborer avec ses camarades. L'implémentation de cette approche se réfère à deux grandes exigences à savoir l'*explicitation* (activités d'étayage) et la « mise en processus » segmentées en six phases (activités de réalisation).

1.3.1.2. Objectifs de l'apprentissage par projet

L'objectif primordial de la pédagogie de projet est l'acquisition de la confiance de soi à travers l'engagement et de l'autonomie personnelle. D'un côté, elle renforce l'apprentissage, aide à diffuser la solidarité et le respect entre les élèves en les habituant à écouter les points de vue des autres. D'un autre côté, elle développe l'autonomie de l'enfant, car il essaye à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. C'est-à-dire lui donner la liberté qui va lui permettre de prendre des décisions sur son apprentissage et le mettre au centre des préoccupations didactiques.

Mais l'autonomie ce n'est pas laisser l'élève tout seul, c'est aussi la prise de conscience de ces limites et la faculté d'avoir recours à des ressources externes (les parents, les ouvrages, l'informatique). La pédagogie de projet permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprentissage car elle favorise une réflexion sur la résolution des problèmes des productions, et le travail en groupe dans l'enseignement amène les élèves à se donner des tâches collectives pour atteindre des buts finals.

La pédagogie de projet a enfin pour objectif d'être un moyen efficace pour rendre les apprenants plus motivants en acquérant des compétences multiples et une aptitude de travailler en groupe, ainsi que leur faire découvrir des stratégies et des mécanismes d'apprentissage qui permette leur ouverture sur le monde. La vie elle-même étant un projet, l'apprentissage par projet devient une école de la vie dans le sens où elle permet à l'apprenant de dessiner et de se projeter vers des imaginaires auto-construits.

1.3.1.3. Etapes et exigence de l'apprentissage par projet

Dans rôle d'accompagnateur, de guide, l'éducateur assure la bonne mobilisation par l'élève des ressources appropriées et des attitudes convenables aux différentes phases qui suivent :

- Signification de l'élève :

L'élève doit cerner le sens du projet et le rager dans ses dimensions cognitive et affective. C'est pourquoi il est préférable que l'élève choisisse lui-même l'objet ou le thème de son projet. Le projet est ainsi signifiant pour l'élève dès lors qu'il répond à ses intérêts. C'est ce que Legrand (1960) nomme *valeur affective pour l'élève*.

- Bilan de compétence

Le Bilan de Compétences est une démarche qui a pour objectif de permettre à l'apprenant de bâtir un projet professionnel à court, moyen ou long terme et d'y inclure peut-être un projet de formation. Cette approche s'appuie sur l'analyse de l'histoire de l'élève, l'examen de son expérience professionnelle, l'évaluation de ses acquis liés au travail, à la formation, aux activités sociales, le repérage de ses aptitudes, de ses connaissances, de ses ressources personnelles, en tenant compte de ses goûts, de ses aspirations et de ses choix dans la vie. (Aubret, Blanchard, 2005), le bilan de compétence correspond à une approche globale de la personne considérée dans son unité, ses identités, ses rapports à soi, au travail, à autrui, ses valeurs, confrontée à des événements ou des situations problèmes impliquant recherche de solutions et prise de décisions.

Les compétences regroupent le savoir qui renvoie aux connaissances acquises (formation initiale ou continue), les savoir-faire qui s'entendent par la capacité à mettre en œuvre des habiletés gestuelles, procédurales ou conceptuelles mais également les savoir-être qui correspondent aux comportements dans des circonstances données.

Effectuer un bilan de compétences ne consiste pas seulement à faire le bilan des acquis. Il n'a d'intérêt que s'il vous permet de clarifier vos choix professionnels, de tracer des voies. Que s'il vous aide à bâtir un projet, à répondre à toutes vos questions, à bien vous positionner par

rapport à l'évolution d'un contexte, d'une entreprise, à mieux savoir ce que vous voulez, à mieux valoriser votre parcours. Un bilan de compétence ou inventaire d'intérêt professionnel comporte trois principales entrées. La première c'est les compétences, car il est difficile d'imaginer un avenir professionnel sans s'appuyer sur ses compétences. Mais il ne faut pas réduire vos compétences à vos missions actuelles ! La deuxième entrée c'est la motivation. En effet, les compétences ne sont rien si elles ne sont pas animées, c'est à dire rendues opérationnelles par l'envie. On peut avoir des compétences rares mais ne pas avoir envie de s'en servir !

Par ailleurs, les compétences et l'envie ne sont rien si on ne tient pas compte de l'environnement qui nous convient pour nous exprimer. La troisième entrée est relative à la manière que l'on a de se comporter, d'établir des liens de gérer des conflits participe à ce positionnement professionnel. Pour Halland (1997) on peut identifier un projet en fonction des compétences, des motivations et de la personnalité. Mais s'il n'a aucune chance de se réaliser dans la réalité du marché alors le projet n'aboutira jamais. Il existe pour autant trois passages obligés : l'identification les compétences et aptitudes personnelles, le repérage des souhaits et la connaissance de soi et la construction ou la validation des projets.

Le bilan, en révélant le potentiel de compétences et les atouts de la personnalité, permet de réussir un repositionnement professionnel. Il vous permet de devenir acteur de votre vie professionnelle et personnelle (Holand 1997). Il est l'occasion de valider ou d'invalider un rêve enfoui pour construire un projet réalisable. Il peut favoriser l'émergence de talents inexploités et de découvrir des perspectives nouvelles de développement et d'épanouissement. Il peut également vous amener à vous repositionner dans votre travail, voire même dans votre vie, afin d'y être mieux et d'établir un dialogue constructif avec votre environnement. Pour être bénéfique, un bilan de compétences nécessite un investissement personnel. Notre souhait est que vous vous preniez en main et gagniez en autonomie. Du travail personnel de réflexion est à prévoir en intersessions

- Participation active et responsable de l'élève :

Pour Proulx (2004, p. 10), l'approche par projets est une pédagogie centrée sur l'élève ; elle « *prend parti pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de la formation et pour l'enseignant comme son vigil* ». Cela signifie que la mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée, avec de possibles erreurs au bout desquelles on apprend. Par conséquent, une stricte programmation des agissements de l'éduqué dès le début et imposée par l'éducateur est à l'opposé de l'esprit d'une pédagogie de projet.

- Démarche ouverte et collaboration de l'élève

Le projet à construire ne doit pas être arrêté dans l'absolu et clos dans la planification et la faisabilité. Il peut subir des révisions ou alors substituer par un autre en cours d'année car les récits de vie et les situations spontanées, imprévus. Le projet doit se construire en permanence.

Dans l'optique de répondre aux orientations des programmes de formation et aux principes du courant socioconstructiviste dans lequel elle s'inscrit, l'apprentissage par projet se déploie dans une démarche de co-construction des savoirs. L'élève s'investit dans une production individuelle ou collective – réalisable à court terme - avec l'obligation méthodique de collaborer avec les pairs et le superviseur. Il s'enrichit dès lors de l'intelligence collective et du partage d'expériences. C'est ce que Arpin & Capra (2001, p. 10) appelle « partage de talents et de ressources ».

- Réalisation concrète

Le projet doit aboutir à la réalisation c'est-à-dire à « *un produit fini tangible* » pour reprendre Proulx (2004, p. 36). Ce produit final est à la fois une preuve de capacité et de créativité des élèves. Cette réalisation doit être évaluée en fonction des difficultés et des techniques déployées par l'élève pour les dépasser ; son caractère contextuel ; sa valeur usuelle et son authenticité. Par ailleurs, le plus important n'est pas de réaliser parfaitement son idée, mais d'avoir réalisé un produit susceptible de produire.

- Développement intégral

La réalisation du projet doit faire appel au développement des facultés cognitives, métacognitives ; des compétences usuelles ; de la confiance en soi. L'élève consolide en même temps les ressources plurielles et les habilités à la reproductivité, à la réalisation de nouveaux projets divers, avec ou sans supervision de l'enseignant. Une telle faculté assure non seulement la continuité du projet accompagné, mais aussi, la prise de nouvelles initiatives de projet et la résilience devant les difficultés.

Au bout du processus, l'élève doit devenir ce que Proulx (2004, p. 31) appelle « un produit fini évaluable ». Cette approche favorise le travail en groupe, le prise d'initiative, l'autonomie,

l'auto-organisation et la créativité et peut varier, selon les auteurs, entre six ou dix phases et on peut supprimer ou adapter certaines étapes selon le niveau de langue des élèves. Nous parlerons dans le cadre scolaire, de quatre phases principales.

- *Préparation du projet :*

Au cours de cette phase, l'enseignant doit présenter l'ensemble de la démarche et les gains pour les apprenants. Donc, les principales activités à faire sont les suivantes :

- Le choix d'un projet (faisabilité du projet, qu'est-ce qu'on désire faire etc.).
- La planification de la logistique (utilisation d'ordinateur, voyage etc.).
- L'organisation du travail (clarification des objectifs et préparation d'un bon plan).

Les apprenants déterminent ensuite des projets potentiels et se regroupent selon leurs intérêts. Si le groupe veut faire des recherches par l'intermédiaire de l'internet, l'enseignant peut intervenir pour suggérer certains sites.

- *Réalisation du projet :*

C'est au cours de cette phase que le projet prend forme. Les apprenants recherchent, transforment et créent de l'information en prenant toujours des notes. Ils font des choix et utilisent diverses stratégies de lecture. Ensuite, ils réunissent les données, effectuent des expériences (aller au marché, à un centre d'étude, dans une librairie...), rencontrent des personnes ressources, analysent, comparent, écrivent, dessinent, discutent. Donc, ils effectuent plusieurs opérations selon le thème qu'ils ont choisi. Il faut ajouter que l'ordinateur est beaucoup utilisé dans cette phase. Les activités principales à réaliser sont les suivantes : l'élaboration progressive des documents de la première phase. Les apprenants apprennent en faisant des recherches et des transformations et la coordination des contributions. Les contributions préparées par chaque apprenant sont présentées à ce stade et chaque présentation est suivie de questions et de commentaires. L'enseignant souligne alors les aspects positifs et négatifs du travail qu'on vient de réaliser.

- *Présentation du projet :*

C'est la phase de l'exploitation pédagogique du projet et elle doit refléter les efforts d'apprentissage accomplis donc la production collective réalisée par les apprenants. L'apprenant doit se préparer pour présenter les résultats de son projet. Pour ce faire, il fait un plan de présentation et prépare le contenu de sa présentation. Toujours en équipe, on prend des décisions sur la répartition des tâches et la présentation du projet doit être suivie, toujours, d'une période de discussion des questions suivantes : Qu'est-ce que le projet qu'on vient de réaliser a permis

d'apprendre ? Quelles étaient les difficultés rencontrées pendant la réalisation du projet ? Et enfin, est-ce qu'on peut rendre le travail en projet plus motivant ? Et comment ?

- *Évaluation du projet* :

Elle se fait généralement après la dernière période (discussions) de la phase de la présentation. Dans cette étape, ce n'est pas seulement l'enseignant qui évalue, l'apprenant ou l'équipe peuvent s'autoévaluer. On peut commenter les présentations selon les critères suivants : la présence et ponctualité, l'utilisation de la langue étrangère, la participation aux échanges, la qualité de la recherche, la qualité de la présentation.

Les projets peuvent prendre différentes formes et peuvent être individuels ou collectifs. Ils peuvent être choisis de manière libre par l'apprenant ou le groupe ou suggérés par l'enseignant et peuvent avoir pour but l'acquisition d'une ou plusieurs connaissances car c'est au cours de l'évolution du projet que l'apprenant résout ses problèmes linguistiques. Le sujet du projet peut concerner les matières académiques ou il peut être hors programme. Quant à la durée, elle peut être courte ou très longue. Un enseignant peut utiliser le travail en projet(s) couramment ou de temps à l'autre selon le niveau de ses apprenants. Il est à noter que deux enseignants peuvent réaliser ensemble un tel projet.

Il est évident au final que l'utilisation de l'approche de l'apprentissage par projet(s) donne du dynamisme à l'apprentissage/enseignement des langues. Encourageant l'action des apprenants, elle devient une occasion de faire quelque chose personnellement. Comme les intérêts des apprenants sont respectés, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage et réalise plusieurs productions (spectacles, vidéos, présentations). Nous pouvons dire que l'approche par projet encourage l'autonomie et la responsabilisation des élèves.

1.3.2. Enseignement orientant

Budel (2020) présente l'enseignement orientant comme la démarche multifonctionnelle pouvant permettre aux éducateurs de réduire l'échec scolaire et l'échec de carrière à travers une réforme pédagogique des pratiques de l'orientation scolaire appuyée sur le concept du « savoir devenir » ou compétence orientationnelle. Elle ne se contente pas de proposer l'approche orientante et ses implications, mais elle présente les techniques pratiques de l'application dans l'enseignement. Cette réflexion s'inspire des travaux des auteurs tels que Pelletier (2006), Ferré et Quiesse (2017), Canzittu et Demeuse (2017), Karsenti (2001).

Pelletier (2006) avait déjà résumé l'approche orientante par une démarche trilogique interdépendante. D'abord, la collaboration 1 (niveau macro) qui s'applique à l'école orientante comme un réseau de partenaires interdépendants ; et la collaboration (niveau meso) Ici, le chef d'établissement ou coordinateur fait adhérer l'ensemble de l'équipe au projet d'école orientante et le conseiller pédagogique forme les enseignants. Il y a aussi L'infusion (niveau Meso) : qui, consiste principalement pour les enseignants d'axer leurs actions autour de projets sur lesquels les élèves devront travailler. La mobilisation (niveau micro) quant à elle implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Il s'agit pour lui de devenir un sujet autonome et de moins s'infantiliser.

Abondant dans cette optique, Ferré et Quiesse (2017) développent l'idée d'orientabilité ou compétence orientationnelle. Pour ceux-ci, l'orientabilité est la clé de voûte des apprentissages dans un monde en perpétuel changement. L'orientabilité permet de disposer à l'apprenant les compétences d'auto-orientation et d'être autonome sur ses choix et leur conséquence. Il s'agit pour l'élève d'apprendre à développer des compétences tout au long de son parcours depuis sa formation initiale jusqu'au secondaire et ultérieurement. Dès lors, l'approche orientante est indissociable de celui de l'apprenante qui positionne le savoir apprendre comme le pilier de l'orientation scolaire et professionnelle.

Canzittu et Demeuse (2017) dans une étude menée dans la province de Hainaut en Belgique estiment que l'orientation au vingt-et-unième siècle doit se focaliser sur l'individu pour le rendre capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession. Elle veut également donner à chacun la possibilité de se réorienter, et ce dans une vision de développement tout au long de la vie. Il ne s'agit pas "de conduire les apprenants vers des métiers qui leur sont adaptés, mais bien de leur permettre de se développer en toute connaissance de cause".

Budel (2020) prenant du recul fonde sa réflexion sur un essaim de constatations empiriques tels que le désintérêt aux études, l'ignorance pour la majorité des élèves de ce qu'ils veulent faire ou devenir plus tard, l'échec scolaire, l'indécision au choix de filière ou de profession, l'échec de carrière et l'incapacité à se reconstruire la carrière. Pour elle, à partir de l'analyse des causes de ces tares, une révision de la façon d'enseigner peut contribuer à les juguler.

Premièrement, les jeunes qui échouent à l'école et à la carrière professionnelle présentent généralement un sentiment d'efficacité personnelle bas ou faible. Le sentiment d'efficacité est la croyance à être capable d'atteindre le but d'une action visée. Une croyance qui sans doute stimule l'action, la vocation et l'autonomie. Or, le défaut de sentiment d'efficacité personnelle, cette

attitude qui consiste à douter de soi, de son potentiel, empêche l'expressivité de son fond intérieur et de ses capacités intrinsèques. Par conséquent, on se montre dépendant des aînés et on se laisse infantiliser. Or, dès l'adolescence, l'apprenant doit pouvoir exprimer sa personnalité, se détacher de l'encadrement familiale pour faire valoir son soi. Il doit pouvoir entreprendre individuellement certaines activités et affronter le monde du travail pour qu'il y ait une idée précise. Bref, le faible sentiment d'efficacité personnelle conduit à l'irresponsabilité et au flottement.

Par ailleurs, Budel (2020) remarque qu'il y a un écart considérable entre les attentes, aspirations de vie de l'ancien élève et le poste qu'il occupe. Ce qui entraîne un faible rendement, le burn-out (épuisement professionnel) ou encore au bore-out (ennui au travail). En effet, le poste qu'une personne occupe dans un service convient rarement à ses aspirations de bases. Par conséquent, le don de soi et l'engagement sont absents et le rendement réduit. Or, lorsqu'on exerce le métier de sa vocation, on est plus explosif et plus rentable.

Il faut susciter l'auto-apprentissage. L'orientabilité ou compétence orientationnelle devient la clé de voûte des apprentissages dans un monde en perpétuel changement. L'auteur parle alors du « savoir devenir ». Ici, l'apprenant doit être considéré comme la matière de sa propre transformation. Il être disposé des outils informationnels et psychologiques essentiels à sa propre prise en charge. Ce qui implique nécessairement le savoir apprendre devrait être une priorité des pratiques pédagogiques. Point Carré ne conçoit le savoir apprendre comme un "ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale.

De même, Budel (2020) propose une *pédagogie d'égalisation* à l'effet de lutter contre les biais de genre comme un facteur de découragement et de limitation des possibilités d'emploi. En effet, l'imagerie véhicule l'idée selon laquelle il y a des métiers pour hommes et des métiers pour femmes. Chose qui limite les possibilités de choix et stigmatise les vocations. Or, le plus important dans la carrière était d'épanouir le sujet et être rentable. La possibilité doit être ouverte à quiconque de choisir le métier qui lui convient, sans barrière. Cette pédagogie permet aussi d'annihiler *les stéréotypes de milieu social* d'origine qui se constitue souvent en frein au libre choix de carrière. Les élèves issus de milieux défavorisés ont des vœux moins ambitieux malgré leurs très bons résultats scolaires. Les stéréotypes du milieu social d'origine déterminent les projections que

se fait des métiers d'avenir. Or, l'orientation doit être socialement et également distribuée de sorte à permettre la multipossilibilisation des métiers à toute personne, peu importe sa classe, son rang.

Il s'agit davantage de stimuler l'autoapprentissage pour prédisposer l'enfant à l'attitude de prise d'initiative, d'entreprise, d'autodétermination. Ce qui revient à conditionner l'enfant au succès scolaire, professionnelle et partant à l'affirmation de soi. Pour rendre cela possible, Budel (2020) juge que l'orientation, toujours rabattue au rôle du conseiller d'orientation doit donc devenir un psychologue de l'éducation impliqué dans la conception et l'application des enseignements. Pour lui, le rôle du conseiller à l'orientation ne devrait pas s'arrêter à la pratique de l'orientation, mais, il devrait aussi de prendre part aux choix des modèles et concepts, et à la gouvernance scolaire. Pour intégrer l'approche orientante dans les pratiques scolaires, il faut systématiquement soumettre les élèves à des activités d'exploration professionnelle afin qu'ils acquièrent une meilleure connaissance du marché du travail, de ses réalités, des professions et des formations pour y accéder. A cet effet, l'auteur estime que l'infusion doit être intégrée très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, si possible dès l'école maternelle.

Pour être un enseignant véritablement orientant il faut s'approprier les démarches appropriées avec pour principal les activités ciblées tels que : les activités de connaissance de soi en lien avec le métier désiré, ses intérêts, personnalité (e qui établit la nécessité du bilan de compétence), activités autour de l'intérêt du domaine visé. Il s'agit de familiariser l'apprenant à l'environnement des métiers pour conforter l'adéquation, les activités d'exploration de documentation (support papier ou numérique), les activités de mise en situation qui vise à faire projeter l'élève dans la tâche, les activités sur les qualités requises, déjà acquises et le stage qui visent de conforter l'élève dans ses attentes, perceptions du métier, les réalités du métier.

Au total, Budel (2020) conçoit l'approche orientante comme une « équipe-école » mettant en œuvre des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Pour lui l'approche orientante est basée sur trois principes à savoir, d'infusion, de collaboration et de mobilisation, les trois fonctionnant de manière simultanée et de manière non-linéaire. Ce qui signifie que l'application de ces principes dépend du cadre, de l'âge, et des antécédents de l'enfant, avec la prise en compte de la multi potentialité et du niveau qui imposent un parcours d'orientation éclectique (varié et syncrétique). Il agit de disposer l'apprenant des outils conceptuels et informationnels nécessaire à s'auto-orientation.

L'approche orientante permet une meilleure connaissance de soi, de ses compétences à mobiliser, de ses choix de vie en alignement avec la personnalité. Ce qui suscite une autoformation informelle et stimule une indépendance de l'enfant à l'école. De ce fait, l'élève en construction identitaire est plus à même de faire des choix plus pertinents, moins biaisés, qui lui correspondent et qui contribuent au développement de son bien-être. Selon l'auteur, l'approche orientante vise à développer des compétences relatives à la connaissance de soi, à l'exploration du monde scolaire et du monde du travail, à la recherche et l'utilisation des sources d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, et à prise de décision et à la transition.

En clair, l'importance de l'intégration de l'approche orientante dans l'enseignement. La réflexion de l'auteure s'est articulée sur les paradigmes du savoir apprendre indépendant et du savoir devenir ou compétences orientationnelles appuyé sur des activités orientantes appropriées. Cela dispose les apprenants des aptitudes d'auto-apprentissage, d'auto-orientation tout au long de la vie. L'orientation scolaire devient alors un processus multifonctionnel intégré dans les curricula de façon éclectique et synchronique. En résultat de cela, les jeunes scolarisés doivent être moins infantilisés, plus motivé avec de l'estime de soi et un fort sentiment d'efficacité personnel, apte au choix et à la prise de décision raisonnée, à une construction ou une reconstruction de carrière.

A la lumière de ce qui précède, il ressort de cette approche que l'autonomisation scolaire, sociale et professionnelle passe par l'instauration et l'application méthodique d'un enseignement orientant : le « savoir devenir ». Ainsi, les sujets ayant subi un enseignement orientant sont disposés à l'autoapprentissage, à l'auto emploi et aux comportements responsables dans la société. La mise en pratique de cette approche paraît comme une solution à l'hyper dépendance parentale et étatique ; une réponse à l'échec scolaire, au chômage, au sous-emploi et aux comportements irresponsables tels que la délinquance, l'incivisme, l'anti-effort... Mais l'approche orientante ne paraît pas suffisante et réaliste. Elle doit être jointe par un paradigme plus opératoire : la pédagogie par projet.

1.3.3. Apprentissage collaboratif

Selon Nizet et Bourgeois (1997), l'éducation entrepreneuriale s'opère dans une situation d'interactions sociales. Encore appelé apprentissage coopératif, cette méthode se réfère à trois approches à savoir : l'approche socioconstructiviste, l'approche socio culturelle et l'approche de la cognition distribuée.

L'approche socioconstructiviste met un accent sur les interactions entre les apprenants. En agissant avec les autres et en confrontant son point de vue à celui des autres qu'une personne apprend. Ce processus d'apprentissage collaboratif est considéré comme un conflit cognitif qui aboutit au façonnement de la maturité réflexive et actionnelle de l'apprenant. Pour capitaliser les ressources de cet apprentissage, Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996), pose comme conditionnalités opératoires : le mode de regroupement des apprenants, la composition du groupe, le rôle du tuteur et l'argumentation des points de vue de chacun. La réussite de ses préalables aboutit à l'engagement de l'élève à prendre ou à poursuivre des initiatives créatrices.

Inspiré des travaux de Vygotsky (1932), l'approche socio-culturelle s'intéresse à la relation causale qui existe entre les interactions sociales et les changements cognitifs individuels. L'analyse ne porte plus sur le développement cognitif individuel qui sous-tend l'apprentissage comme une socio construction, mais bien plutôt sur l'activité sociale intériorisée par l'individu et qui conduit à l'apprentissage. Cette analyse met exploitation l'approche socioculturelle et incidemment l'expression de la zone proximale de développement qui, détermine l'espace d'apprentissage potentiel proche d'un individu. Il s'agit de l'ensemble de connaissances que l'individu est capable de réaliser dans un futur proche, compte tenu de ses connaissances et compétences préalables.

Pendant le déroulé d'un cours d'apprentissage coopératif, les personnes participant à l'activité d'un groupe partagent un même noyau de connaissance au départ de départ mais également des savoirs et compétences à acquérir. C'est par l'interaction autour d'une activité que ses savoirs et compétences peuvent être explicitées et que les membres d'un groupe peuvent dégager des stratégies pour atteindre des objectifs d'apprentissage communs (Lewis, 1997). Ce processus interactif est appelé *appropriation* car, chaque partenaire donne du sens à l'action des autres en fonction de son propre cadre culturel de référence.

Nous avons dans ce champ l'approche de *la cognition distribuée* qui considère l'apprentissage comme un processus d'entrée dans une communauté de pratique, donc une culture professionnelle (Koeschmann, 1996). L'apprentissage ici est considéré comme un processus d'enculturation et met ainsi en évidence l'importance de l'authenticité du contexte, qu'il soit social ou matériel, dans lequel un apprentissage est réalisé. A ce niveau, la bonne conduite de l'apprentissage coopératif exige que :

- les taches d'apprentissage doivent être idéalement complexe ;
- la structuration sociocognitive des interactions est pairs ;
- la dimension socioaffective des interactions entre pairs est importante ;

-l'hétérogénéité du groupe sur le plan des niveaux de connaissance ;

Sous le même angle que Nizet et Bourgeois (1997), Gamble (2002) aborde dans le volet pédagogie de la coopération mettant en lumière l'idée que l'éducation est avant tout une expérience sociale, elle propose un questionnement sur le rôle et les effets de la compétition à l'école et dans la société. Accorder la parole aux jeunes, leur donner une place centrale dans les prises de décisions, les engager à l'entraide, à la collaboration, et à la résolution de conflits par la non-violence, ce sont des démarches pédagogiques qui visent à créer un « réflexe communautaire » et à faire de la classe une communauté bienveillante d'apprenantes et d'apprenants. Deux articles sont associés au septième volet intitulé pédagogie intégrative et réflexive. Ce volet se résume à trois composantes : l'intégration des savoirs, l'apprentissage expérientiel et la réflexion individuelle et collective « qui révèlent l'interdépendance des savoirs et le caractère multiple des réalités physiques et sociales » (FSE 1999, p. 14).

Ce modèle d'enseignement privilégie l'acquisition du sens critique et de l'esprit de recherche. Allant dans ce sens, Lowe (2002) a choisi de traiter ce volet sous l'angle de l'interdisciplinarité en accentuant les avantages d'intégrer les matières tout en conservant l'identité de chacune. Elle énumère des conditions pédagogiques qui contribuent aux bénéfices de l'approche interdisciplinaire. Sans viser exclusivement l'illustration du septième volet, Pruneau et Lapointe (2002) ont voulu montrer un exemple concret de *l'apprentissage expérientiel*. Elles élaborent une application concrète de cet apprentissage dans le contexte d'une approche en éducation relative à l'environnement (ERE). Elles présentent également différents travaux en ERE réalisés en milieu scolaire et communautaire au *Nouveau-Brunswick*.

L'esprit collaboratif se matérialise dans la programmation riche et régulière d'événements et de rencontres organisés autour de thématiques variées en lien avec l'actualité de La Ruche et de ses membres ou de l'entrepreneuriat social. Si les événements de La Ruche peuvent être qualifiés d'ouverts ou fermés en fonction du public, il est également possible de les distinguer en fonction des dynamiques d'apprentissages qu'ils portent, des apprentissages individuels et collectifs, comme vu précédemment. Les événements constituent des vecteurs originaux d'apprentissage, où l'enseignant / accompagnateur n'est plus un référent clairement identifié. Ce rôle d'accompagnateur peut être endossé ponctuellement par chaque membre de La Ruche au profit de n'importe lequel des autres membres, ce qui nous place dans un contexte spécifique d'accompagnement par les pairs, fondu dans le collectif et l'informel.

Le groupe de travail a vocation à faire de l'appartenance collective une réponse aux besoins de ses membres rassemblés en un même endroit. La dynamique prescriptive de

l'accompagnement au sens traditionnel et la relation accompagnateur accompagné sont renouvelées et évoluent vers un modèle d'accompagnement collectif par les pairs, qui pourrait aussi être qualifié de collaboratif. La figure classique de l'accompagnateur tend à disparaître avec la dimension informelle et collaborative du dispositif ou plus exactement à être mutualisée entre les membres de la communauté. La relation interpersonnelle accompagnateur-accompagné devient une relation collective accompagnateur/accompagné-accompagné/accompagnateur, dépassant ainsi le cadre du parrainage (Jaouen et al, 2006). L'accompagné ne se contente pas de devenir accompagnateur une fois son propre parcours d'apprentissage achevé ou bien amorcé mais peut adopter les deux postures simultanément.

La principale contribution de la présente recherche sur le plan académique consiste à avoir fait émerger ce modèle d'accompagnement original, porté par une communauté d'entrepreneurs et des vecteurs originaux d'apprentissage que sont les événements et l'espace partagé. Nous identifions ainsi un nouveau type de pratique d'accompagnement, dans laquelle, on peut situer dans la famille du dispositif d'accompagnement par les pairs. De plus, la mobilisation de la notion de « communauté de pratiques » dans un contexte interentreprises composé de startups et de très petites entreprises dans un champ encore en structuration contribue également à challenger le caractère généralisable de la notion en la testant sur un terrain moins étudié jusqu'ici.

1.3.4. L'apprentissage situé

L'approche théorique de l'apprentissage située ou contextualisée est relativement récente par rapport aux précédentes. Elle met un accent dans sur les interactions entre différents sujets et l'environnement médiat et immédiat. L'apprentissage s'enracine dans le rapport des mouvements cognitifs au contexte existentiel. Il se réfère aux situations vécues ou à vivre (Lave et Wenger, 1991). Cette théorie sous-tend la connaissance sous trois principes (Bertrand, 1993) qui stipulent que :

- La connaissance est un outil qui dépend essentiellement de l'action et de la culture.

A partir de ce principe, l'exploration du sujet comme apprenant doit nécessairement s'accompagner de l'étude intégrée des interactions sociales. Les enseignants ou tuteurs l'aident alors à faire une lecture panoramique des conditionnalités et emprises de la vie sociale. Les impulsions à l'action se réfèrent ainsi aux pratiques attendues dans le milieu. L'école devient dès lors le lieu d'apprendre à gérer son milieu.

- L'acquisition du savoir découle de la participation

Ce principe implique que le savoir n'est utile que dans un domaine d'activité. L'apprenant n'acquerra des connaissances qu'en s'impliquant dans des domaines d'action socialement et culturellement structurés. Lave et Wenger (1991) posent alors le concept de « *participation périphérique légitime* » pour indiquer que le statut de l'apprenti est dicté par l'intégration dans sa communauté à partir de l'évolution de son apprentissage. C'est pourquoi on parle du double processus apprentissage/enculturation.

- *Le contexte culturel définit le milieu d'utilisation de la connaissance.*

Ce principe stipule que les connaissances apprises en milieu scolaire devront faire l'objet, par l'apprenant d'une contextualisation au sein d'un domaine d'action. Dès lors, c'est à partir du contexte que se définissent les objectifs pédagogiques spécifiques, avec pour base didactique des situations éventuellement liées au vécu de l'apprenant.

Faisant référence aux travaux antérieurs de Lave et Lemke (1997) a conçu les prémices d'un modèle d'apprentissage situé en tant que participation à une « communauté de pratique » (p. 38) dans laquelle nous rejoignons d'autres acteurs dans leurs gestes et activités situées en tant que « participants légitimes périphériques » (p.38). Nous arrivons de cette manière à être capables de faire ce qu'elles font. Il advient que notre participation, notre cognition, sont toujours reliées et co-dépendantes de la participation, de l'activité des autres, qui sont des personnes, des outils, des symboles, des processus ou des objets. Cette idée de pluralisation et de dynamisation des paramètres didactiques montre que l'enseignement des adolescents doit se référer à leur contexte dans sa plus large réalité.

1.3.5. Pédagogie actualisante

Dans son document de mission, la pédagogie actualisante est définie comme processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intra personnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative. (FSE, 1999, p. 12). Bref, le défi consiste à mettre en pratique une vision commune des finalités éducatives et de la pédagogie tout en étant capable d'assurer une méthodologie évaluative rigoureuse, de respecter la liberté académique et de valoriser une pluralité des regards. Plusieurs auteurs ont pensé cette approche sous diverses appellations.

Landry (2002a) parle plutôt de la pédagogie de l'unicité, pour désigner ce volet de la pédagogie actualisante qui a pour but d'amener chaque élève, chaque apprenant et apprenante, à

prendre conscience de son unicité et à reconnaître que celle-ci ne peut être dissociée de son altérité (son rapport à l'autre), le but étant de responsabiliser chaque personne à la prise en charge d'un projet de vie. Michaud (2002) Quant à lui traite du volet de la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance. Cette pédagogie suppose un milieu accueillant dans lequel l'élève s'insère comme personne unique et comme membre d'une collectivité et où il est possible de développer un sentiment de bien-être et d'appartenance. C'est sous l'angle de la relation éducative qu'elle a choisi d'élaborer ce volet. Cette réflexion repose sur le postulat que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir.

À partir d'une classification des types d'herméneutique qui représentent divers rapports au savoir dans les situations éducatives, elle décrit et analyse diverses pratiques d'accueil et d'appartenance. Dans le même sillage, ce procédé met un accent sur le volet de la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement (PCE) lequel s'inscrit dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective planétaire, approche en émergence devant les défis de l'humanité. Pour aller plus loin, Gravel et Vienneau (2002) nous initient au volet de la pédagogie de la participation et de l'autonomie. Leur analyse met la relation éducative au centre du processus enseignement-apprentissage et souligne l'importance de rendre l'apprenant et l'apprenante autonome, par une participation active à la gestion de la classe et surtout à la gestion de leur apprentissage.

Au total, l'apprentissage entrepreneurial se présente comme un entraînement à l'auto production et à l'autonomie. Il consiste à soumettre l'élève à un ensemble d'activités théoriques et surtout pratiques ayant pour effet de stimuler son sens de la créativité, de l'innovation et de la production. Elle se déploie par l'apprentissage par projet potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité dans le sens où cette pédagogie stimule et enrichit le capital humain par le développement de l'esprit d'entreprise, la culture du sens de la créativité et de l'innovation. Elle met les apprenants dans un processus d'investigation sur les opportunités d'affaire, l'élaboration des plans d'affaire. Elle fait aussi appel à l'approche orientante qui se présente comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale. L'apprentissage entrepreneurial se réalise aussi par l'apprentissage collaboratif comme un processus d'enculturation. Il met l'élève dans une perspective de collaboration

constrictive et d'appropriation des changements cognitifs et socioaffectif. Il induit des interactions réciproques entre pairs et stimulation de la maturité réflexive et de la maturité actionnelle. L'apprentissage collaboratif potentialise également l'attachement socioaffectif des participants et stimule l'esprit de coopération innovation.

CHAPITRE 2 :
DÉTERMINANTS ET PLUS-VALUE DE L'AUTO
EMPLOYABILITÉ

Le présent chapitre se propose d'analyser l'auto-employabilité, d'appréhender les déterminants de l'auto-employabilité à l'effet de mesurer ses liens avec l'éducation entrepreneuriale. Ainsi seront passés en revue les fondements, les déterminants et la plus-value sociale de l'auto-employabilité.

2.1.FONDEMENTS DE L'AUTO-EMPLOYABILITE

L'auto-emploi a d'abord été encouragé non comme substitut à un emploi salarié – que les retournements de conjoncture rendent plus rare ou plus précaire – mais comme une institutionnalisation du travail à côté. Par ailleurs, la part d'*auto-entrepreneurs* déclarant cette activité comme principale a augmenté considérablement et tend à devenir une solution au chômage et sous-emploi. Des initiatives ont été prises et des engagements concédés par les pouvoirs publics via les programmes tels que le Plan Triennal Spécial Jeune pour encourager l'émergence des auto-entrepreneurs.

En plus de l'encouragement par les pouvoirs publics, la dégradation de la conjoncture économique a pu favoriser le développement de l'auto-emploi et un « entrepreneuriat de nécessité » pour faire face à la raréfaction de l'emploi, au développement de la précarité et à la baisse des revenus. Plus fondamentalement, on peut y voir une des manifestations de l'effritement durable de la relation salariale « standard » et des protections associées (Weil, 2014). En écho aux politiques d'emploi et de formation de plus en plus individualisées et prétendant donner du pouvoir d'agir aux travailleurs – Compte Personnel de Formation, Compte Personnel d'Activité (qui, au contraire du premier, concerne Face à l'engouement que le régime d'auto-entrepreneuriat semble susciter depuis sa création.

2.1.1. Objectifs de l'auto emploi

L'auto employabilité vise à éclairer et à renforcer les formes et les usages économiques et sociaux de l'auto-emploi, à étayer les arbitrages rendus par les travailleurs entre les différents statuts d'activité sous la contrainte des *donneurs d'ordre* d'une part, des protections et des obligations relatives à chacun d'eux d'autre part ; les usages sectoriels spécifiques de l'auto-emploi comme mode d'exercice du travail ou comme voie d'insertion dans un champ professionnel donné ; les articulations entre auto-emploi, chômage et salariat dans les trajectoires professionnelles.

La promotion de l'auto-emploi est aussi porteuse d'une vision émancipatrice du travail, réalisé pour son propre compte, à son rythme, sans lien de subordination (juridique) à un employeur. Pour atteindre une telle fin, il faut développer l'auto-emploi sous l'angle l'auto-entrepreneuriat, et contribuer ainsi à la connaissance de cette forme croissante de mobilisation du travail en groupe ou en individuel indépendant. Il s'agit de situer de l'auto-emploi entre émancipation et position dominée, entre porte d'entrée ou de réinsertion vers l'activité salariée et maintien (souhaité ou redouté) dans une activité *indépendante* pérenne mais risquée.

Les différents usages sociaux du régime de l'auto-entrepreneur sont au cœur de l'article de Abdelnour (2017). Reposant sur une enquête ethnographique, il analyse les configurations dans lesquelles l'auto-entrepreneuriat se substitue à du salariat. En 2014, plus d'un auto-entrepreneur sur deux n'avait pas d'autre activité professionnelle parallèle. Pour ces auto-entrepreneurs à titre principal ou exclusif, l'article vise à saisir les conditions d'entrée dans l'indépendance, configurations singulières de contraintes et d'aspirations, et les ressources mobilisées pour faire face à son coût.

L'auteur identifie deux moments-clé du passage à l'auto-entrepreneuriat. D'une part, et en écho à l'article d'Elsa Vivant, la phase d'insertion professionnelle où, selon les secteurs d'activité et la nature privée ou publique de l'employeur, l'auto-entrepreneuriat apparaît comme un facilitateur de l'exercice du métier. D'autre part, l'auto-entrepreneuriat survient aux bifurcations de trajectoires, pour ceux qui quittent ou perdent un emploi salarié. Dans tous ces cas, le passage à l'indépendance - dans des conditions qui sont différentes de celles des indépendants plus traditionnels - n'est soutenable que s'il trouve des appuis dans le système salarial et le soutien familial (parents ou conjoints).

Les différents usages sociaux du régime de l'auto-entrepreneur sont aussi au cœur des travaux d'Elsa Vivant, qui estime que devenir auto-entrepreneur est *aussi un travail de conversion*. Le cas des jeunes diplômés qui vont d'un emploi chez un tiers à l'installation à son propre compte. Il met en lumière la diversité des usages et significations du régime de l'auto-entrepreneur en présentant les Résultats d'une enquête menée auprès de jeunes diplômés dans leur phase d'insertion professionnelle. Ils ont en commun d'accéder à ce régime d'activité sur proposition d'un employeur, régime qu'ils envisagent comme une condition de leur entrée dans la vie active et dans ce champ professionnel.

Cependant, face à l'injonction à l'entrepreneuriat, tous n'adoptent pas la même attitude, entre rejet, adoption et conversion. Trois profils idéaux-typiques sont dégagés : *saliarié*

indépendant, chômeur entreprenant, indépendant converti. Ils se distinguent par des rapports au travail et à l'emploi qui produisent des identités pour soi et pour autrui divergentes entre salariat, activité, indépendance et professionnalisme. L'expérience est formatrice puisque l'exercice de l'activité sous ce régime est l'occasion d'apprendre « *le travail entrepreneurial* ». Cela s'effectue néanmoins au prix de la soumission à une très forte précarité et au dessaisissement de ses droits.

2.1.2. Pratique de l'auto emploi

Levratto et Serverin (2012), ont interrogé le régime de l'auto-entrepreneur au prisme des *risques*, pris par les affiliés et la manière dont ils sont couverts ou non par ce régime. En effet, la création et la popularité du régime de l'auto-entrepreneur reposent sur l'absence de risque associée à ce régime. En conditionnant le paiement des cotisations sociales à la réalisation d'un chiffre d'affaires, le législateur a pensé éliminer tout risque de déficit. Ce principe liant rentabilité et risque est interrogé du point de vue de l'auto-entrepreneur. Sur la base d'une approche sociologique du droit, les auteures s'attèlent à une *observation contentieuse* des risques en analysant un corpus de 104 décisions de justice impliquant des auto-entrepreneurs et rendues sur une période de huit mois en 2014. Leurs résultats mettent en lumière trois familles de risques qui peuvent se combiner.

La première est engendrée par l'activité elle-même et concerne toutes les entreprises quel que soit leur statut juridique (dettes et créances professionnelles, risques de concurrence). La deuxième famille de risques, la plus importante en volume de cas, découle de la confrontation de la condition d'auto-entrepreneur à celle de salarié (demande de requalification en salarié, risques liés au cumul d'emplois salariés et indépendants...). La troisième famille résulte de la complexité des règles du régime d'auto-entrepreneur lui-même. Au total, ne bénéficiant pas de la protection ni de la personnalité morale, ni de la responsabilité limitée, les auto-entrepreneurs s'avèrent être confrontés à des risques importants et cumulatifs que le plafonnement de leur revenu ne parvient finalement pas à compenser.

Adossées à l'analyse des risques pris par les auto-entrepreneurs, les auteures concluent que ce régime apparaît inadapté au développement d'une entreprise *viable* rejoignant ainsi la conclusion qu'elles avaient tirée d'une précédente analyse au prisme du critère d'indépendance (Levratto & Séverin, 2012). Cet article met en relief le caractère probablement transitoire et précaire de ces formes d'auto-emploi, révélé par les trois contributions précédentes, particulièrement lorsqu'elles constituent l'activité principale des intéressées.

L'auto-entrepreneuriat s'avère être un bon analyseur de l'auto-emploi dans un contexte de transformations structurelles du travail et de l'emploi. L'attention pourrait être utilement portée sur les formes d'organisation visant à accompagner la création de ces micro-entreprises, à mutualiser les protections face aux risques et à favoriser la pérennité de l'activité : couveuses, pépinières, hôtels d'entreprises, SCOP d'indépendants, coopératives d'activité... La nature et le rôle effectif de ces structures d'une part, les usages que les auto-entrepreneurs peuvent en faire et leurs attentes vis-à-vis de ces formes d'organisation (formation par exemple) d'autre part, pourraient faire l'objet d'analyses ultérieures.

2.2. DÉTERMINANTS DE L'AUTO EMPLOYABILITÉ

L'employabilité se conçoit trivialement comme la capacité à se forger, par ses propres moyens, une activité rentable. Elle consiste à produire sa subsistance et son économie à partir d'une initiative et d'une activité personnelle. Le terme emploi renvoie à l'occupation volontaire et productive qui consomme le temps. Synonyme de « travail », il est généralement lié à une activité consciente menée dans le but de gagner sa subsistance ou s'épanouir. Etre employable c'est disposer des capacités de travailler ou de produire sa subsistance ou de la valeur ajoutée. D'après Arpin & Capra (2001), l'employabilité désigne un potentiel intellectuel ou physique que dispose une personne à produire de la valeur ajoutée et à manifester son utilité pour soi-même ou pour la société. Il s'agit d'un ensemble de ressources et valeurs qui rendent la personne productrice.

L'éducation entrepreneuriale participe au développement des aptitudes professionnelles à travers la production du capital humain, l'augmentation de l'employabilité et l'augmentation de l'autonomie socioéconomique. La notion d'employabilité occupe une place grandissante dans l'explication des déséquilibres du marché du travail, dans l'orientation des politiques éducatives, dans la gestion de la relation d'emploi par les entreprises, et même dans l'interprétation des stratégies individuelles des demandeurs d'emploi. Elle est porteuse d'enjeux politiques et sociaux, économiques et managériaux. Elle est devenue centrale en gestion des ressources humaines, domaine privilégié par notre analyse où elle peut être entendue comme une obligation réciproque.

L'employabilité individuelle ou auto-employabilité est un concept pluriel. Il peut être interne à telle ou telle entreprise ou externe, instantanée ou durable, spécifique ou transférable, quantitative ou qualitative. Elle a donné lieu à un grand nombre de recherches. Forrier et Sels (2003) les ont classées en quatre groupes, principalement fondés sur les conditions dans lesquelles elle se manifeste : la stabilité dans l'emploi, la nature plus ou moins qualifiante de l'organisation

mise en place par l'employeur, la qualité des postes occupés, le contenu des activités exercées. Ces dimensions, purement descriptives, ont une capacité discriminante incertaine et un pouvoir explicatif modeste. Au niveau conceptuel trois déterminants majeurs de l'employabilité individuelle ont été mis en évidence par une littérature abondante : les attitudes, les traits de personnalité, les compétences. Nous les présenterons successivement.

2.1.3. Attitudes.

Le concept d'attitude a été développé initialement dans le champ de la psychologie. Il a été largement utilisé dans plusieurs domaines de la gestion : le marketing, la GRH et il a donné naissance à de nombreuses publications. Nous nous bornerons à en extraire deux définitions. L'une est due à un psychologue et l'autre à un spécialiste du management des ressources humaines ; elles éclairent bien le champ que nous souhaitons explorer. Pour le premier, Allport (1935), l'attitude est un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement. » Pour le second, elle est considérée comme une prédisposition à réagir de manière préférentielle et récurrente, favorable ou défavorable, face à une personne, un objet, une action, une affirmation, une situation. La vision attitudinale de l'employabilité met en exergue l'adaptabilité du salarié. Cette dernière peut se décliner dans trois directions : organisationnelle, fonctionnelle, sectorielle, que trois études permettent d'illustrer :

Van Dam (2004) propose un modèle de processus (process model) pour explorer les antécédents (variables individuelles et organisationnelles) et les conséquences (activités du collaborateur) de « L'orientation vers l'employabilité » (employability orientation). Elle se focalise sur les attitudes des salariés à l'égard du développement et du maintien de l'employabilité dans une perspective organisationnelle qui cherche à accroître la flexibilité de l'entreprise. Dans cette recherche, l'employabilité est conceptualisée par une construction unidimensionnelle nommée « Orientation vers l'employabilité » définie par Les attitudes du salarié à l'égard des interventions qui visent l'augmentation de la flexibilité de l'organisation par le développement et le maintien de l'employabilité du salarié au profit de l'organisation.

Pour être employable, le salarié doit, selon Van Dam (2004), accepter des changements dans la situation de son travail : ils peuvent concerner le contenu des tâches, le poste, le département ou le lieu de travail, le suivi de programmes de formation et de développement. Ces changements servent à l'amélioration de son employabilité en lui fournissant de nouvelles expériences et des opportunités de développement. Ces *interventions d'employabilité* viennent comme une réponse de la part des organisations aux pressions dues aux évolutions technologiques

rapides et à la mondialisation. Les organisations adaptent leurs structures de travail afin d'accroître leur flexibilité et leur adaptabilité. Van Dam (2004) considère qu'un salarié manifestant des attitudes favorables à l'égard de ces *interventions d'employabilité*, nécessaires mais non suffisantes, développe des comportements positifs et s'engage spontanément dans des activités renforçant son employabilité.

Van Den Berg et Van Der Velde (2005) considèrent que l'employabilité passe par la flexibilité fonctionnelle car la mobilité donne au salarié l'occasion d'acquérir plus de compétences et d'améliorer son attractivité sur le marché du travail. Ils développent un modèle qui examine les liens entre les caractéristiques démographiques, les traits de la personnalité, les perceptions du travail et les attitudes à l'égard de la flexibilité fonctionnelle. Cette dernière signifie que les salariés peuvent accomplir des tâches et des activités différentes pour faire face aux changements dans les requis du travail, les méthodes de production ou la technologie. La flexibilité fonctionnelle a donc deux dimensions:

- « La volonté d'être flexible » c'est à dire la détermination à combiner plusieurs postes ou tâches, à travailler dans plusieurs départements, à développer de nouvelles compétences.
- « La capacité perçue d'être flexible » c'est à dire l'aptitude à changer de poste dans le département, dans l'organisation, voire à l'extérieur.

Van Den Berg et Van De Velde (2005) rejoignent, dans leur conceptualisation des attitudes à l'égard de la flexibilité fonctionnelle, la recherche de Van Dam (2004) sur *l'orientation vers l'employabilité*. Les deux constructions ont pour but principal d'accroître la flexibilité de l'organisation à l'aide de la flexibilité des salariés. Cependant l'intérêt ne concerne pas exclusivement l'organisation. La flexibilité fonctionnelle fournit au salarié une variété d'opportunités d'auto développement. Elle fait partie de l'échange social entre le salarié et son entreprise.

De Grip et al. (2004) abordent l'employabilité dans la perspective du secteur de travail. Ils ont construit, à partir des données statistiques, à « l'Industry Employability Index » pour comparer le niveau de l'employabilité de la main d'œuvre des différents secteurs de l'industrie. Selon eux, l'employabilité implique la capacité et la volonté des salariés pour rester attractifs sur le marché du travail (les facteurs de l'offre) en réagissant et en anticipant les changements dans les tâches et l'environnement de travail (les facteurs de la demande) facilités par les instruments de développement des ressources humaines qui leur sont offerts (les institutions).

Cet index est calculé comme la moyenne de trois dimensions : l'employabilité individuelle, le besoin de l'employabilité dans le secteur concerné et les possibilités actuelles de développer

l'employabilité dans le domaine d'emploi de l'individu. L'employabilité ainsi entendue se rapproche de *l'employabilité interactive* telle qu'elle est décrite par Gazier (2003). Le poids accordé à la *volonté* et à la capacité dans la recherche de l'employabilité individuelle nous entraîne vers le deuxième groupe de déterminants de cette notion : les traits de personnalité

2.1.4. Traits de personnalité.

Fugate et al. (2004) proposent un modèle de l'employabilité bâti sur l'individu et ses caractéristiques psychologiques. Dans leur conceptualisation, l'employabilité individuelle englobe une série de notions centrées sur la personne et qui se combinent pour aider le salarié à s'adapter efficacement aux nombreux changements dans le travail observé dans le contexte économique actuel. Ils la définissent comme « une forme d'adaptabilité active spécifique au travail qui permet aux salariés d'identifier et de réaliser des opportunités (des perspectives) de carrière à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Ces auteurs considèrent que cette approche individualisée est en harmonie avec le changement majeur dans la responsabilité de la gestion et du développement de la carrière de l'employeur vers le salarié.

Il appartient désormais au salarié d'acquérir les connaissances, les compétences, les capacités et toutes les autres caractéristiques appréciées par les employeurs actuels ou potentiels. Ils recensent, en s'inspirant des travaux d'Ashford et Taylor (1990), trois conditions nécessaires pour une adaptation efficace des salariés : un projet de carrière fondé sur une affirmation identitaire claire, une bonne capacité d'adaptation, un capital humain et social appréciable. La possession simultanée de ces trois atouts améliore sensiblement l'employabilité individuelle. Nous allons les reprendre brièvement.

- *Identité de carrière.*

Il s'agit d'une définition de soi dans le contexte de carrière décrivant *qui je suis* (Who I am) ou *Qui je veux être*, (Who I want to be). Elle sert à motiver la personne à s'adapter afin de réaliser (ou de créer) des opportunités qui répondent à ses aspirations. Dans le contexte de carrière, « qui je suis » peut inclure les buts, les espoirs et les craintes ; les traits de personnalités les valeurs, les convictions et les normes, L'identité de carrière rassemble des concepts comme l'identité de rôle, l'identité professionnelle et l'identité organisationnelle qui contribuent tous à expliquer comment la personne se définit dans un contexte de travail particulier.

- *Adaptabilité personnelle.*

Les personnes facilement adaptables (adaptable people) sont celles qui veulent et qui sont capables de changer des traits personnels (les connaissances, les compétences, les capacités et

d'autres caractéristiques), des dispositions, des comportements, afin de répondre aux exigences de la situation. Le modèle de Fugate et Al. (2004) recense cinq différences individuelles susceptibles d'agir sur la faculté d'adaptation personnelle. L'optimisme dans le domaine du travail (optimism in the work domain) qui permet aux salariés de regarder le changement comme un défi et une expérience d'apprentissage intrinsèquement précieux.

La propension à apprendre (propensity to learn) c'est à dire les aptitudes, les motivations et les dispositions à l'égard de l'apprentissage continu. Elle comprend des efforts proactifs dans la recherche des emplois disponibles et des expériences et compétences requises et exigées sur le marché du travail afin de s'engager dans des programmes de formations adéquats. L'ouverture au changement et aux nouvelles expériences (openness) permet de percevoir les changements au travail comme des défis plus que des menaces, attitude qui améliore la flexibilité. Le locus interne de contrôle (internal locus of control). Il s'agit de la perception des individus quant à leur capacité à exercer des influences sur leur environnement. L'auto efficacité généralisée (generalized self-efficacy). Elle représente la perception de l'individu quant à son aptitude à se débrouiller dans une variété de situations et comprend ses jugements sur ses capacités à contrôler les événements de sa vie et à traiter avec succès les défis de l'existence.

- Le capital humain et social.

Le capital social désigne les relations que l'individu entretient dans des réseaux sociaux. La taille et la diversité des réseaux et la force des relations qui les irriguent déterminent le potentiel d'information et d'influence. Le capital humain recouvre la capacité d'un individu à répondre aux attentes en termes de performances pour un travail donné. Il se réfère à un grand nombre de facteurs qui influencent la progression de la carrière d'une personne : l'âge et l'éducation, l'expérience professionnelle et la formation, la performance au travail et l'ancienneté dans l'entreprise, l'intelligence émotionnelle et les capacités cognitives. Au total, l'employabilité selon Fugate et al. (2004) est un concept multidimensionnel global. Elle est créée par l'agrégation de ses trois composantes.

2.1.5. Compétences.

L'employabilité au niveau individuel y est définie comme « l'accomplissement, l'acquisition ou la création permanents de travail grâce à une utilisation optimale des compétences.» Dans ce modèle, la conceptualisation de l'employabilité est basée sur les compétences. Elle s'inscrit dans l'approche par les ressources, connue sous sa dénomination anglo-saxonne de Resource-based View (Wernerfelt, 1984). Selon ce courant de pensée, les compétences

sont une des catégories de ressources susceptibles de rendre l'entreprise performante et de renforcer sa compétitivité.

Les changements importants dans l'environnement économique imposent aux organisations plus de flexibilité, une réorganisation de la structure du travail (comme la déspecialisation, le travail en équipe) et une transition d'un système de GRH basé sur le poste (job-based HRM system) à un système de GRH lié à la personne et basé sur les compétences (competence-based person related HRM system). Ces changements ont des implications sur le profil idéal du salarié et sur les compétences requises ; les ressources humaines gagnent en importance et doivent être prises en compte lors de l'élaboration de la stratégie de l'entreprise.

Van Der Heijden et Van Der Heijde (2006) considèrent que cette approche fondée sur les compétences est plus pertinente pour l'élaboration des stratégies compétitives. Les avantages concurrentiels se construisent principalement par l'acquisition et la rétention de salariés compétents et par des politiques adéquates d'investissement en capital humain. Dans un tel contexte, les compétences du salarié sont traitées comme une ressource importante, bénéfique à la fois pour l'entreprise en assurant la continuité du travail, et pour le salarié en assurant des opportunités de développement de carrière.

L'employabilité représente une combinaison des compétences individuelles spécifiques (liée à l'expertise professionnelle) et générales (compétences sociales et compétences liées à la flexibilité). Pour ces chercheurs, les modèles de compétences permettent d'unifier les capacités individuelles et les compétences globales de l'organisation dans l'intérêt des deux parties. Van Der Heijden et Van Der Heijde (2004) construisent une échelle de l'employabilité à cinq dimensions dont nous allons résumer le contenu.

- Expertise professionnelle

L'expertise professionnelle caractérise les connaissances et les compétences liées au domaine de travail. Elle est extrêmement importante pour les salariés afin de trouver un emploi qualifié et de le garder. En son absence, le salarié est condamné, avec une forte probabilité, à un travail non qualifié. En période de récession, les premiers ouvriers licenciés sont ceux qui ont une expertise professionnelle insuffisante ou encore obsolète ou dépassée. Elle sert également de base au développement de la vie professionnelle ultérieure. Elle représente une composante très importante du capital humain et peut être considérée comme une condition préalable à l'employabilité et à la progression de la carrière. Elle contribue ainsi à la vitalité des organisations et au bon fonctionnement de la société.

- *Anticipation et optimisation* (anticipation and optimisation).

L'anticipation et l'optimisation ne concernent pas la simple adaptation mais la préparation à de futurs changements pour obtenir les meilleurs résultats possibles. Cette dimension Intéresse tant les intérêts des employeurs que ceux des salariés au niveau de la performance et de la carrière. Les salariés prévoyants et optimisateurs doivent être préférés à ceux qui ne le sont pas car ils créent constamment de la valeur ajoutée pour l'entreprise en développant leurs compétences. Pour les employés, il est important de prévoir les changements futurs dans le travail et dans la carrière et de s'y préparer aussi bien que possible, par exemple par une formation et un apprentissage tout au long de la vie ; beaucoup de connaissances et de compétences disparaissent en effet quand elles ne sont pas utilisées en pratique. La gestion de carrière est optimisée quand un parfait accord est atteint entre les préférences personnelles et les développements du marché du travail dont la connaissance est essentielle dans la planification de tout projet professionnel.

- *Flexibilité personnelle*

La flexibilité personnelle recouvre l'adaptation facile à toutes les sortes de changements sur le marché du travail interne et externe. Elle est considérée par les auteurs comme l'opposé du *comportement rigide* et dans ce sens, c'est une condition préalable et un ingrédient de l'adaptabilité. Les changements fréquents dans les organisations et leurs environnements, comme les fusions et les réorganisations, les crises économiques et écologiques, nécessitent des salariés flexibles, autonomes et qui rebondissent et se remettent facilement des déceptions. Les mieux dotés en flexibilité personnelle en tireront avantage pour le développement de leur propre carrière.

- *Esprit collectif*

L'esprit collectif est défini comme la participation et la performance dans différents groupes de travail : l'organisation, les équipes de travail, les communautés professionnelles et d'autres réseaux. Il s'agit de partager les responsabilités, les connaissances, les expériences, les sentiments, les mérites, les échecs, les buts... L'énergie est à la fois dirigée vers la performance de l'ensemble du groupe et déployée pour les propres intérêts du salarié. Pour garantir un niveau élevé d'esprit collectif, un capital social est nécessaire. Il présente plusieurs avantages aux plans organisationnel et individuel. Pour les organisations, l'échange des ressources à l'intérieur de l'unité de travail, l'apprentissage et l'innovation sont facilités ; pour les salariés, la recherche d'emploi et le déroulement de carrière sont plus aisés.

Le salarié atteint plus facilement une performance élevée s'il reçoit le soutien et l'aide d'autres participants du réseau. Ses transitions de carrière, ses mobilités externe et interne peuvent

être facilitées par l'esprit collectif. Sa situation est encore plus favorable s'il participe à des réseaux externes constitués autour du métier ou de la profession, voire à des réseaux sociaux purement virtuels. Les uns ou les autres sont des sources précieuses d'informations sur les opportunités d'emplois.

- Equilibre

La dernière dimension de l'employabilité est l'équilibre, c'est à dire le compromis entre les intérêts opposés des employeurs et des salariés. L'employabilité est compromise en l'absence d'un rapport d'échange honnête entre les deux partenaires de la relation d'emploi. Pour les théories de l'échange réciproque, l'employeur et le salarié doivent équilibrer les investissements et les bénéfices de leur commerce.

De nos jours l'exigence de compétitivité provoque une augmentation des contraintes pesant sur les salariés. L'équilibre est de plus en plus difficile à atteindre. Les entreprises doivent gérer les contradictions de l'employabilité, par exemple la présence de salariés impliqués et flexibles, spécialisés et généralistes, ou encore d'employés interchangeable et de collaborateurs fortement intégrés dans des équipes, d'exécutants dénués d'initiatives et de parties prenantes capables de s'autogérer. Par ailleurs la féminisation des effectifs pose avec acuité la question de l'équilibre entre vie laborieuse et vie de famille.

2.2. PLUS-VALUE SOCIALE DE L'AUTO-EMPLOYABILITÉ

L'éducation entrepreneuriale, dans ses différents usages sociaux, se présente comme une activité de formation au développement personnel et professionnel, au capital humain, de préparation à la vie active, à la créativité, à la productivité et à l'autodétermination. Dans un contexte de crise d'emploi, l'apprentissage entrepreneurial se présente comme une solution durable. Cet apprentissage développe les capacités de production des personnes et incidemment l'auto-employabilité qui se manifeste par le développement du capital humain et de l'autonomisation.

2.2.1. Auto-employabilité et augmentation du capital humain

Dans son acception courante, le capital humain correspond à l'ensemble des aptitudes productives des individus, à leurs qualités physiques et intellectuelles, à leurs qualifications et compétences. Le capital humain complète le capital physique correspondant à tous les

biens matériels utilisés dans la production de richesses, et se distingue aussi du capital social qui renvoie aux ressources rationnelles et comportementales des personnes. Ce capital se constitue progressivement au cours de la vie, tant dans la famille qu'à l'école, dans l'entreprise ou dans la vie de tous les jours. Il est le produit de la formation, formelle ou informelle, de l'expérience, et dépend aussi de l'état de santé et de divers traits de comportement comme la disponibilité géographique. Il dépend aussi des politiques d'éducation, de santé ou de migration.

Bontis et *al* (1999) définissent le capital humain comme étant le facteur humain de l'organisation de l'intelligence, les compétences et l'expertise combinées qui confèrent à l'organisation son caractère distinctif. Les éléments humains de l'organisation sont ceux qui sont capables d'apprendre, de changer, d'innover et de donner l'impulsion créatrice qui, si elle est correctement motivée, peut assurer la survie à long terme de l'organisation. Cette définition met l'accent sur le rôle de la motivation dans l'exploitation de ces capacités. Enfin, ils font allusion aux résultats de la durabilité de l'entreprise, en référence à la « survie à long terme de l'organisation », (Bontis et *al.*, 1999, p 37-46). Armstrong (2006) quant à lui considère le capital humain comme le savoir et les compétences que les individus créent, maintiennent et utilisent. Dans cette acception, Davenport (1998) affirme que les personnes possèdent des capacités, des comportements et une énergie personnelle innés et que ces éléments constituent le capital humain qu'ils apportent à leur travail.

Le capital humain se présente donc comme un processus dynamique qui présente plusieurs facettes et qui englobe divers horizons temporels. Il représente le stock de connaissances individuelles dans une organisation qui est représentée par l'employabilité, les compétences, attitudes et les capacités ou agilité intellectuelle (Roos, et *al.*, 1998). Le capital humain est aussi la mise à disposition par l'individu de ses propres potentialités dans leur diversité. L'éducation entrepreneuriale permet au sujet de venir à cette disposition de ses propres capacités. Dès lors, qui dit capital humain dit investissement en formation.

Chez Becker (1993), les employeurs investissent en formation dès lors qu'ils peuvent en espérer un bénéfice supérieur aux coûts engagés. Ainsi, la théorie du capital humain conçoit toute décision individuelle comme le résultat d'un calcul économique rationnel en univers concurrentiel. A cet effet, BIT, (2005a, p. 3) pense que « *l'économie du savoir* » met en évidence « le rôle déterminant du capital humain et de son organisation dans l'optimisation de la productivité et de l'avantage concurrentiel ». Ce qui signifie que le capital humain d'une personne est mesuré en fonction de ce qu'elle est capable de produire, en terme de valeurs socioéconomique,

et de transformation générale. Certains indicateurs peuvent permettre l'identification du capital humain d'une personne.

2.2.1.1. Compétences et attitudes pratiques

Le capital humain est le stock de compétences que possède la main-d'œuvre L'OCDE a défini le capital humain comme étant le savoir, les compétences, et les attributs incarnés chez les individus qui facilitent la création d'un bien-être personnel, social et économique. La notion de compétence est ici perçue comme la capacité des personnes à mettre en œuvre les savoirs et les savoir-faire constitutifs des connaissances de l'entreprise dans des conditions de travail contraintes données. Ainsi la compétence se réalise dans l'action : c'est un processus qui, au-delà des savoirs et des savoir-faire, fait appel aux comportements des personnes, à leur savoir être, à leurs attitudes éthiques.

La compétence d'un employé est donc sa capacité à faire un travail donné, elle inclue les qualifications et l'éducation. Générée par les connaissances, les talents et les habiletés de l'employé. La connaissance indique les connaissances techniques et académiques des choses.

Elle est généralement liée au degré d'éducation des personnes. La connaissance est une chose qui peut être étudiée non seulement dans les universités mais partout. Elle nécessite un certain apprentissage.

Sveiby (1997) affirme que les compétences individuelles peuvent être considérées comme l'ensemble de cinq éléments mutuellement dépendants : la connaissance explicite à partir de l'information et l'éducation formelle, l'habileté (know-how) se développe à travers la formation et la pratique (physique et mentale). Si les connaissances recouvrent le côté théorique, les habiletés constituent sa contrepartie pratique qui peut être développée grâce aux expériences pratiques, les valeurs de jugement c'est-à-dire ce que l'individu croit être juste. C'est un filtre conscient et inconscient pour chaque processus individuel de connaissance, l'expérience à partir des fautes et des succès du passé et le réseau social qui est constitué par les relations et les rapports de l'individu dans son environnement et la culture transférée à travers la tradition.

Selon la définition de Dawson et Richins (1992), « La théorie et les recherches en sciences sociales indiquent que les attitudes sont des constructions multidimensionnelles ». Hayes & Darkenwald, (1990, p. 158) quant à eux postulent qu'psychologie sociale, [L'attitude] fait référence à une disposition envers ou contre un phénomène, personne ou chose ». Cette définition fournit deux aspects d'une attitude qui sont pris en charge dans la littérature. Premièrement, une attitude est bipolaire. Elle peut être positive ou négative, favorable ou défavorable.

Deuxièmement, une attitude est une réponse à une personne, un objet, ou situation, ce qui implique des attitudes précises.

Les attitudes sont un concept de base de longue date (Allport 1935) et l'importance continue de la psychologie sociale. Les dernières années ont vu une explosion de littérature sur le traitement des attitudes (Une littérature recherche sur l'index des citations en sciences sociales avec des opérateurs booléens "à partir de 2005 jusqu'en février 2010 a donné 1 771 références). Ce travail a informé et revigoré débats sur la meilleure conceptualisation des attitudes (Fabrigar et al. 2005, par exemple), ainsi que théorisation intégrative sur les liens entre la structure d'attitude et le processus d'attitude. De plus, la recherche fondamentale dans ce sens dans la psychologie sociale a inspiré et influencé plusieurs recherches appliquées, par exemple chez les consommateurs et en psychologie.

Il convient de retenir que les attitudes portent des facultés, des potentialités manifestes. Elles sont une combinaison complexe de choses que nous avons tendance à appeler personnalité, croyances, valeurs, comportements et motivations. On peut résumer ce modèle d'attitudes à trois : Un affect (un sentiment), une cognition (une pensée ou une conviction) et un comportement (une action).

2.2.1.2. Capacités et agilité actionnelle

Les capacités, (Appelé aussi caractéristiques individuelles) représente le stock de connaissances individuelles dans une organisation qui est représentée par ses employés avec leurs compétences, leurs attitudes et leur capacités ou agilités intellectuelles (Roos, Dragonetti, Edvinsson, 1997). Ce qui signifie que les capacités est une dimension des caractéristiques individuelles qui figure à son tour à côté des compétences, des attitudes, de l'agilité intellectuelle, des expériences et de l'éducation. De nombreux universitaires ont également affirmé que les ressources et les capacités pouvaient prendre la forme du capital humain. La capacité est cette combinaison émergente d'attributs qui permet à un système humain de créer une valeur de développement. Le terme « Capacité » est aussi utilisé pour désigner la capacité globale d'un système à créer de la valeur. La capacité concerne l'autonomisation et l'identité, la capacité a à voir avec la capacité collective, la capacité en tant qu'état ou condition est par nature un phénomène systémique, la capacité est un état potentiel, la capacité concerne la création de valeur publique.

Il existe une longue et riche histoire d'apprentissage de la recherche en psychologie, qui remonte aux premières expériences Pavlov (1849 - 1936) et de Skinner (1969). Le concept d'agilité intellectuelle est beaucoup plus récent et concerne davantage l'application de la réussite de l'apprentissage que la simple connexion automatique entre un stimulus et une réponse.

L'apprentissage de l'agilité se concentre sur le comportement humain, le traitement cognitif de haut niveau et le transfert sélectif des leçons apprises dans un contexte donné et les appliquer à une approche unique. Cela inclut l'expérimentation, la réflexion sur soi-même, l'utilisation des forces individuelles, l'amélioration continue, la pleine conscience et les expériences de connexion mentale acquises dans une situation donnée.

Eichinger (2000) ont défini l'agilité comme «la volonté et la capacité d'apprendre de nouvelles compétences pour pouvoir performer dans des conditions difficiles, différentes ou dans des conditions inédites » (p. 323). L'agilité intellectuelle indique la capacité à transférer la connaissance d'un contexte à un autre, de connaître les facteurs communs entre deux informations différentes et les joindre ensemble. C'est aussi la capacité de lier la connaissance à l'*output* final à travers l'innovation.

Est agile dans le domaine des idées et des concepts, rigoureux dans le raisonnement et vif dans l'argumentation et dans l'échange. Il aime réfléchir et éprouve du plaisir à formuler une problématique, l'analyser et en rendre intelligibles les différentes dimensions. La complexité et la difficulté ne le rebutent pas. Sa curiosité et sa capacité de synthèse lui permettent d'explorer un sujet et d'en éclairer les tenants et aboutissants. Il sait faire preuve de subtilité pour aborder avec nuance des questions sensibles.

Pour tout dire, Les personnes qui possèdent et, ce qui est plus important, font preuve d'agilité sont celles qui exploitent un appétit insatiable pour apprendre, s'attaquent aux problèmes critiques, encouragent le risque et veulent faire partie de la solution par la prise de décision et l'exécution. L'agilité intellectuelle est donc la capacité d'utiliser les connaissances dans le contexte pratique et de les augmenter à travers l'apprentissage.

2.2.1.3. Stimulation de l'esprit d'entreprise et de l'auto-employabilité

L'employabilité est une notion qui depuis les années 1990 est exploitée par la fonction publique pour caractériser et traiter les problèmes d'emploi et de formation. Pour Guichard et Huteau (2007), l'employabilité désigne généralement une capacité à obtenir et à observer un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel. Dans ce sens, L'employable est ainsi une personne qui veut et qui peut travailler tandis l'inemployable n'est pas en mesure de le faire. Il se distingue ainsi du chômeur qui, bien qu'ayant des capacités de travailler, ne dispose pas d'emploi. A cet effet, Loufrani et Germes (2013), estime que l'employabilité serait la nouvelle condition nécessaire au développement d'un avantage compétitif durable pour l'entreprise et du succès de carrière de l'individu. Il s'agit aussi, de la disposition des qualités à

obtenir un premier emploi à la sortie du système éducatif (employabilité initiale) à conserver un emploi au sein d'une organisation (employabilité interne) et à trouver un autre emploi si nécessaire (employabilité externe)

Les auteurs majeurs de l'employabilité (Hillage et Pollard, 1998 ; Finot, 2000 ; De Grip, 2004), font retenir que l'employabilité est la capacité générale et dynamique à l'emploi des individus, actuelle et potentielle, sur les marchés internes et le marché externe. L'exercice de ses potentialités par des interactions dynamiques dans le cadre d'une profession. Il est d'ailleurs préférable d'avoir l'esprit d'entrepreneur et créer son propre emploi plutôt que d'attendre des ouvertures de postes au sein d'organisations privées gouvernementales. Dès lors, la formation n'a pour but que d'améliorer performance des entreprises et l'employabilité des travailleurs de manière à transformer des activités souvent marginales en activités intégrées et ainsi garantir un travail décent aux formés car, « le plein emploi productif est un travail est un travail décent pour tous » (OMD). Pour tout dire, l'employabilité consiste pour les jeunes acquérir des compétences qui les rendent aptes à l'emploi, facilitent le passage de l'école au travail et favorisent leur intégration sur le marché du travail. On peut résumer l'employabilité en trois variables : la performance, la capacité d'exploitation des ressources et la capacité de régulation.

-Employabilité comme performance.

L'employabilité a plusieurs vertus. Elle permet de comparer ces performances d'individus et donc de tester les variables capables d'expliquer les différences entre eux. Elle distingue donc les effets de l'employabilité (les performances retenues) de ses déterminants (l'employabilité). Trois critères ont été retenus. Le temps nécessaire pour retrouver un emploi (durée, en mois, entre deux emplois), la différence de succès objectif entre le poste quitté et le poste rejoint différence de rémunération annuelle brute et différence de niveau hiérarchique entre les deux postes et la différence de succès subjectif entre le poste quitté et le poste rejoint (différence de satisfaction entre les deux postes). Plus on est employable, moins on reste longtemps au chômage, plus le nouveau poste permet de progresser : le salaire et le statut sont supérieurs aux précédents, la satisfaction est supérieure à celle ressentie dans le poste précédent.

- Employabilité intrinsèque comme Capacité d'exploitation des ressources.

L'employabilité intrinsèque comme la capacité à acquérir, à utiliser et à maintenir des ressources qui permettent la performance professionnelle dans a carrière choisie. C'est donc un processus d'autorégulation qui comprend quatre composantes : la gestion autonome de soi (capacité à se donner un objectif et un plan d'actions remis en cause spontanément), l'agence

individuelle (se concevoir comme un acteur pouvant avoir une influence sur les événements), l'agilité (facilité à anticiper et s'adapter au changement) et la résilience (capacité à réguler ses émotions pour conserver des comportements positifs et optimistes). Des échelles de mesure de ces quatre composantes ont été construites et validées.

- Employabilité intrinsèque comme capacité de régulation.

En premier Lieu, on distingue quatre composantes de l'employabilité intrinsèque sur les quatre performances de l'auto-employabilité. Ainsi : Premièrement, plus les individus obtiennent des scores élevés en gestion autonome de soi, moins leur durée de recherche d'emploi est longue leurs revenus, leurs niveaux hiérarchiques et leurs satisfactions sont supérieurs à ceux liés à leur précédent emploi. Deuxièmement, plus les individus obtiennent des scores élevés en agence individuelle, moins leur durée de recherche d'emploi est longue ; leurs revenus, leurs niveaux hiérarchiques et leurs satisfactions sont supérieurs à ceux liés à leur précédent emploi.

Troisièmement plus les individus obtiennent des scores élevés en agilité moins leur durée de recherche d'emploi est longue ; leurs revenus, leurs niveaux hiérarchiques et leurs satisfactions sont supérieurs à ceux liés à leur précédent emploi. Quatrièmement, plus les individus obtiennent des scores élevés en résilience, moins leur durée de recherche d'emploi est longue ; leurs revenus, leurs niveaux hiérarchiques et leurs satisfactions sont supérieurs à ceux liés à leur précédent emploi.

- Polyvalente ou polycompétences.

Le *petit Robert* définit le terme de compétence comme étant une connaissance approfondie, reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières : art, capacité, expertise, qualité, science. De là, la compétence peut se réduire à la disposition à exploiter efficacement ses ressources pour effectuer des tâches complexes. Celui qui dispose de cette capacité et peut se montrer efficace dans plusieurs secteurs d'activités est polycompétent.

La polyvalence se présente donc comme la propriété, pour une chose, d'avoir plusieurs usages. Appliquée à des individus, et plus spécifiquement des ressources humaines, une personne polyvalente est capable d'exécuter différentes tâches, d'occuper plusieurs fonctions. La polyvalence offre la possibilité d'affecter des contextes divers et des conditions technologiques différentes et de réagir de manière autonome, c'est pour cela que la notion de compétences est très importante. C'est un enjeu pluridisciplinaire qui doit être évolutif en fonction des priorités des organisations.

La polyvalence pour être positive doit être sectorielle, managée et organisée. Au titre de la pluri compétence la polyvalence favorise dans certaines situations la prise en charge globale du patient, mais pour être performantes polyvalence et mobilité doivent être circonscrites à deux ou

trois domaines pour satisfaire l'épanouissement professionnel. Cette polyvalence des compétences est un facteur important du succès en entrepreneuriat et de performance en entreprise. La performance ici perçue comme ensemble complexe. Elle est composée de la compétence mais également d'autres éléments : des objectifs, des moyens, de la motivation ; le tout dans un environnement qui influence grandement le résultat obtenu.

Dans un contexte de recherche d'adaptation, de souplesse et de productivité au niveau du travail et des organisations, la polyvalence est souvent évoquée comme une solution évidente en réalisant sur un même poste des tâches différentes ; en bougeant d'un poste à un autre (notion de nomadisme qui peut être mal vécu par un agent). Ainsi pour Leroux et Maupin, (2012) Cette possibilité de mobilité et d'efficacité des personnes polycompétentes est un atout pour l'adaptation au travail et pour la reconstruction de carrière en cas de rupture.

Adapter ne signifie pas repartir de zéro, tout reconstruire, mais plutôt approcher autrement, valoriser ce qui existe et accepter que la seule chose qui ne change pas, c'est justement le changement. Pour développer ses compétences, il est essentiel de le vouloir. Dans ce but, soit la compétence à acquérir s'inscrit dans les objectifs de la personne soit celle-ci a elle-même pris conscience du déficit existant et émis le désir de le combler. Pour obtenir un résultat performant l'individu doit être un acteur de son propre développement, de sa carrière, de sa vie. Le monde du travail a besoin aujourd'hui d'individus capables d'appliquer leurs connaissances dans des contextes divers et des conditions technologiques différentes et de réagir de manière autonome, c'est pour cela que la notion de compétences est très importante.

Au demeurant, les avantages de la polyvalence sont pour le sujet : une motivation nouvelle, la confiance dans l'institution, la disposition au volontariat ; elle permet aussi de vivre son propre parcours professionnel, de développer des compétences nouvelles, d'accroître ses performances. Pour l'entreprise, la polycompétence, permet, un meilleur fonctionnement, moins de dépense et de débauche de ressource, une meilleure productivité et un meilleur rendement.

2.2.2. Auto-emploi et innovation responsable

L'entrepreneur qui n'a pas fait l'objet d'études approfondies des chercheurs d'antan est devenu aujourd'hui l'un des sujets incontournables, et un acteur important dans les secteurs, primaire, secondaire, et tertiaire des territoires. Les auteurs s'accordent à considérer que l'entrepreneuriat stimule la dynamique économique et la croissance (Fort et al., 2016). C'est d'ailleurs le cas au Burkina-Faso où, selon un rapport de la Chambre du commerce et de l'industrie (CCIBF), le tissu économique du pays est majoritairement constitué de PME avec une moyenne

de 3500 à 4000 entreprises créées par an cette décennie ; en France on dénote 554 000 entreprises créées en 2017 soit une hausse de 6 %, la plus forte depuis six ans (Bpifrance, 2017).

Les personnes participent à la croissance de leur économie. Dans le raisonnement de Schumpeter et face à la situation économique dans laquelle il se trouvait à son époque il reliait entrepreneuriat et innovation (car dans un contexte de saturation des marchés il fallait toujours proposer mieux que les concurrents) et projetait la fin de l'entrepreneur (Schumpetérien) en l'absence d'innovations. Plus tard, au 20ème siècle, l'homme d'affaires est devenu la norme sociale dominante et Schumpeter (1979) met en avant l'entrepreneur révolutionnaire lequel incarne l'acte d'innover face à l'entrepreneur routinier qui participe à la diffusion de l'innovation.

Aujourd'hui dans un contexte où le développement durable (la prise en compte de l'influence des actions de l'homme sur la planète ; la réduction des émissions de GES) prend de l'ampleur, apparaît une remise en cause de cette innovation jusque-là supposée sans risques. L'étude des conséquences des innovations, technologiques ou non, sur l'être humain et sur la planète a donné naissance à de nombreuses disciplines. Les concepts à l'instar de l'éco-innovation, l'éco-conception, la responsabilité sociétale des entreprises, l'écologie industrielle, l'innovation responsable, font leur apparition ; cette dernière nous intéressera dans le cadre de cette étude.

L'innovation responsable est une idée simple : faire en sorte que les innovations aient un impact positif sur la vie des individus, la société et sur l'environnement. Elle est donc différente de l'innovation sociale, qui cherche à créer de nouvelles manières de répondre aux besoins des personnes défavorisées. Temri (2018), dans son papier intitulé l'innovation responsable cite Xavier Pavié en affirmant que ce soit dans le cas de la recherche et innovation responsable (RRI), de la responsabilité sociétale des entreprises (RSE), ou dans le cas de l'entreprise, ce qui nous intéresse particulièrement, les origines de l'innovation responsable sont à retrouver en philosophie avec Hans Jonas (1979).

L'origine de l'innovation responsable peut être trouvée chez le philosophe Hans Jonas qui, en 1979, dans *Le Principe responsabilité* développe l'idée que le savoir humain surpasse le savoir prévisionnel. Par conséquent, il est fondamental selon lui d'adopter une éthique destinée à combler cet écart. Sans rejeter science et technique, Jonas expose la nécessité de déployer une responsabilité à visage humain face aux risques que la technologie apporte et qui met en jeu l'humanité.

Les auteurs sont d'accord sur l'origine philosophique de ce concept dissociable ; on y retrouve d'une part l'innovation (Innover, c'est introduire de nouvelles combinaisons dans l'entreprise la fabrication d'un nouveau produit, introduction d'une méthode de production

nouvelle, ouverture d'un nouveau débouché, conquête d'une nouvelle source de matières premières ou « de produits semi-ouvrés, réalisation d'une nouvelle organisation » Schumpeter, cité par Tonglet, 2004, p. 12) et d'autre part la responsabilité en droit civil, la responsabilité se définit par l'obligation de réparer le dommage que l'on a causé par sa faute et dans certains cas déterminés par la loi, en droit pénal, par l'obligation de supporter le châtement. On peut observer la place donnée à l'idée d'obligation : obligation de réparer ou de subir la peine. Est responsable quiconque est soumis à ces obligations.

Nous remarquons qu'il s'agit de répondre de ses actes en réalisant de nouvelles combinaisons des facteurs de production ; l'entrepreneur pense aux répercussions de sa nouveauté. Le concept semble avoir une définition un peu ambiguë selon qu'elle soit employée en Français ou en Anglais ; Dans un contexte franco-britannique, les concepts d'innovation responsable et de *responsible innovation* n'ont par conséquent pas exactement la même portée ; le premier tend à davantage inclure les relations entre les différentes parties prenantes et les enjeux légaux, alors que le second se concentre sur l'idée générale de devoir prendre en considération les conséquences de ses actes dans l'innovation.

De façon générale, l'innovation responsable est donc une innovation durable qui, en plus de viser des bénéfices économiques, prend en considération ses propres implications sociétales en étant soucieuse du respect de l'environnement, de la santé humaine, des conditions de travail, du niveau de vie et des choix de société en matière d'éthique, de respect de la vie privée et d'équité. Selon Heintz, (2011) l'innovation responsable se veut une innovation *anticipatrice* qui doit s'accompagner à chaque étape de recherches approfondies et transparentes pour évaluer les opportunités et les risques actuels et futurs qu'elle présente pour les populations.

Pour Schomberg (2013), de la Commission européenne, l'innovation responsable est un processus transparent et interactif par lequel les acteurs sociaux, les chercheurs et les innovateurs collaborent pour l'acceptabilité éthique, la durabilité et la pertinence sociétale (societal desirability) de l'innovation permettant ainsi l'insertion des avancées des sciences et des techniques dans la société. On remarque que l'accent est mis sur la collaboration entre la recherche et les entrepreneurs ou acteurs de la vie économie. L'innovation responsable ne concerne pas seulement la question du champ social et environnemental, mais aussi la façon dont cette Innovation est menée, notamment en impliquant des parties prenantes.

On peut ainsi dire que c'est l'implication des entrepreneurs ou des entreprises dans l'atteinte des objectifs de développement durable au travers du respect d'un certain nombre de règles en

n'incluant la recherche. L'innovation responsable se retrouve au milieu du débat public, des experts, de l'engagement, des citoyens. Il est obligatoire que la collaboration soit au centre de l'innovation responsable. Dès lors, toute idée nouvelle de création d'affaire devrait être adossée à un impératif de progrès et construction sociocognitive.

A l'heure où le champ des possibles ouvert par l'action humaine n'a jamais été aussi large et où ses conséquences n'ont jamais été aussi délicates à prévoir et à maîtriser, le caractère responsable de l'innovation revêt une importance prégnante ; dans les pays du sud ou en voie de développement comme au Burkina-Faso, l'intégration de l'innovation responsable est impérative dans tous les secteurs d'activité et particulièrement dans l'agriculture qui le secteur le mieux porteur. Il s'agit pour les entreprises de continuer à être compétitives tout en minimisant l'impact environnemental, en améliorant la santé humaine, les conditions de travail, etc. durant leurs cycles de vie.

L'innovation responsable est reliée au développement économique ; mettre en place une stratégie cohérente en Recherche Innovation et Responsable (RIR) au sein de l'entreprise est un moyen de saisir des opportunités nouvelles. Mais dans beaucoup de PEVD, la recherche reste déconnectée des initiatives privées ; les chercheurs innovent dans son coin au lieu de collaborer avec les entrepreneurs et la société civile. Ils développent des solutions qu'ils proposent aux entrepreneurs, le résultat est souvent sans appel on observe des innovations qui ne servent et ne serviront pas de manière efficace et efficiente. On retiendra dans le cadre de notre étude que l'innovation responsable suit un processus au cours duquel le porteur de projet anticipe presque tous les impacts de son innovation et les minimise.

2.2.3. Autonomisation socioéconomique.

L'une des apports de l'accompagnement entrepreneurial est le développement de l'autonomie socio-économique. Cette autonomie est manifeste par l'inflexion, la créativité, la productivité et la responsabilité.

2.2.3.1. Stimulation de la créativité

La productivité se définit comme la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Lubart *et al.* 2015). Elle relève du fait de générer des idées ou des procédés nouveaux. La pensée créative requiert une combinaison particulière de deux types de facteurs, cognitifs et conatifs, comprenant chacun cinq dimensions. Le facteur cognitif se rapporte aux dimensions telles que la pensée divergente, la flexibilité mentale, la pensée convergente, la capacité à associer, pensée analogique. Le facteur conatif quant à lui se rapporte à l'ouverture, la tolérance à l'ambiguïté, la pensée intuitive, la propension à oser,

la motivation à créer. Mais le potentiel créatif d'une personne, même s'il est latent peut être mesuré et amélioré (Lubart *et al.* 2015) par l'accompagnement entrepreneurial. La créativité s'inscrit ainsi dans le développement professionnel comme un facteur de changement car, chaque personne présente un profil particulier qui est susceptible d'évoluer ou de changer en fonction du domaine ou s'exprime la créativité.

L'OCDE définit les compétences pour l'innovation comme étant un ensemble de compétences techniques (connaissances et expertise ou savoir-faire dans un domaine), d'habiletés de réflexion et de créativité (faculté critique, imagination, curiosité) et compétences comportementales et sociales (confiance en soi, énergie, passion, leadership, collaboration, persuasion).

L'accompagnement entrepreneurial permet de surmonter les obstacles à la créativité (la peur de l'échec, l'évitement de la frustration, la peur de l'inconnu, et l'évitement des situations peu claires ou ambiguë, la réticence à exercer une influence, la myopie vis-à-vis des ressources et en fin la réticence à jouer ou à expérimenter de peur de paraître ridicule ou stupide) et le besoin de clôture (désir d'obtenir une réponse ferme et immédiate) et à renforcer leur sentiment d'auto-efficacité. La théorie de l'auto-efficacité quant à elle constitue la croyance qu'à l'individu en sa capacité de réaliser une tâche (Bandura, 2001). Plus grand est le sentiment d'auto-efficacité, plus élevés sont les objectifs qu'il s'impose et son engagement dans leur poursuite. Le sentiment d'auto-efficacité en création semble être corrélé avec le sentiment d'auto-efficacité en général et se trouve amélioré avec la suite d'un entraînement à la créativité.

Les professeurs hindous appliquaient déjà le brainstorming depuis 400 ans. C'est seulement en 1950 avec les travaux d'Osborn que le CPS (Creative Problem Solving) est introduit en éducation comme la technique d'enseignement par problème. L'application de ce paradigme permet de stimuler le dépassement de soi face aux situations ponctuelles. Il stimule la fécondité de l'intelligence en quatre opérations : clarifier le problème, trouver des idées, développer les solutions et les implémenter. Les programmes d'initiation à la créativité et à l'innovation dans le milieu de l'éducation nécessitent un cadre formel pour évaluer leur impact de façon harmonieuse et objective.

2.2.3.2. Réalisations concrètes et productivité

Un apprentissage entrepreneurial est source de productivité du point de vue humain, social et économique. Cette productivité se décline en plusieurs niveaux de croissance observable à la croissance de la personne, la croissance de la société, la croissance nationale.

- Croissance de la personne

Selon BIT (2005a, p. 5), « La productivité exprime le rapport entre la quantité la quantité produite et la quantité de facteurs utilisés pour obtenir cette production. Elle augmente lorsque la production augmente plus que les facteurs ou lorsque la même production est obtenue avec moins de facteurs ». La productivité peut être mesurée par l'exploitation rationnelle des ressources, entraînant des résultats égaux ou supérieurs à l'investissement.

Elle dépend du management des facteurs relatifs à la personne tels que « Les améliorations de la productivité peuvent s'étendre à différents niveaux. La productivité des *personnes* peut se refléter dans l'augmentation du taux d'emploi, des taux de salaire, la stabilité de l'emploi, la satisfaction au travail ou l'aptitude à l'emploi dans divers métiers ou diverses industries » (*Conférence internationale du travail, 97^e session, 2008*). En plus, pour les travailleurs, la croissance de la productivité peut se peut se solder par une amélioration des gains, des conditions de travail et des prestations, des réductions des heures de travail, et partant, une satisfaction au travail et une motivation accrue.

- Croissance de la société

La productivité des *entreprises* quant à elle peut être mesurée en parts de marché et résultat à l'exportation. Les avantages que tire la société d'une plus grande productivité des personnes et de l'entreprise peuvent se traduire par une augmentation de la compétitivité et de l'emploi ou par un transfert des emplois de secteurs à faible productivité vers des secteurs à productivité plus élevée.

- Croissance nationale

La productivité participe au développement des politiques économiques nationales et « favorise la macroéconomie, la concurrence, des stratégies de croissance économique, des politiques de maintien d'un environnement professionnel durable et des investissements publics dans les infrastructures et dans l'éducation ». (*Conférence internationale du travail, 97^e session, 2008*). Incidemment, les politiques du marché du travail peuvent créer un environnement propice au partage équitable et effectif des gains, au dialogue social, à l'amélioration de la politique salariale, et salaires minimaux... Ce qui conduit à plus de justice et de sécurité sociale, et à l'épanouissement des travailleurs.

Il apparait donc que l'accompagnement entrepreneuriale est un élément essentiel d'une politique rationnelle permettent aussi bien aux individus aux entreprises qu'à la société de s'adapter aux changements et crises liés à l'emploi et à la productivité.

- *Responsabilisation*

Boucher et Morose (1990) développent les conditions de possibilité d'un projet éducatif prenant pour objectif le sentiment d'appartenance, l'attachement des élèves aux valeurs de l'école, et la responsabilisation de ces derniers, les conditionnant aux comportements citoyens. Dans le cadre de l'évaluation d'une étude menée dans une école du Québec, Ils examinent tour à tour l'isolement des élèves dans le travail personnel, leur implication dans les activités de l'école et la prise de décision collective comme les piliers dudit projet. Une telle initiative passe nécessairement par la définition d'un projet éducatif réaliste, tenant en compte les spécificités du milieu et surtout les ressources humaines et financières correspondantes. Cette réflexion prend appui sur les travaux de Girard (2004) et de Gagnon et Blackburn, (1982)

LeMoigne (1977) quant à lui estime que la conscientisation à la responsabilisation doit être prise comme un système ayant ses finalités et son contexte. Pour mieux le concevoir, il faut d'abord le représenter sous un schéma réaliste avec des marges et des prévisions. Il s'agit de le reconstituer pour se figurer les exigences pratiques réelles liées au plan de réussite : c'est la modélisation. Ainsi, la conscientisation à la responsabilisation doit se réaliser à partir d'un modèle prédéfini, tenant en compte sa complexité et sa vocation à la dynamique. Ainsi, les variables et concepts d'une étude doivent être modélisés de manière à rendre le projet transparent et prévisible. C'est pourquoi la fonctionnalité du projet éducatif doit s'inscrire dans l'ordre d'un système total constitué de sous-systèmes.

Gagnon et Blackburn (1982) jugent que l'école est un lieu de réalisation des volontés plurielles devenues une. Ainsi, chaque décision doit viser le mieux-être de l'élève pour que chaque intervenant puisse l'aider, à l'intérieur de ses responsabilités, à devenir un citoyen responsable. Un citoyen responsable est celui qui apporte sa contribution au développement de son groupe, de son organisation ou de son institution, qui participe aux prises de décision qui le concernent, et qui assume les conséquences de ses choix. Il s'agit pour les responsables du projet éducatif,

« d'une part, de centrer l'école sur une valeur fondamentale : étudiant, citoyen responsable, et, d'autre part, de susciter chez les jeunes des attitudes et des comportements de citoyens conscients de l'importance de leur appartenance à la communauté que sont leur école et la société environnante » (Gagnon et Blackburn, 1982, p. 6).

Ils supposent qu'en amenant le jeune à prendre conscience de sa part de responsabilité, il s'engagera volontairement et activement dans les diverses activités offertes, et qu'ainsi il manifesterà son sentiment d'appartenance à la communauté. Le sentiment d'appartenance à l'esprit de l'école apparaît d'une part comme une résultante d'une entreprise systémique de

responsabilisation. Ce qui suppose qu'une bonne construction de l'esprit de responsabilité marquera les jeunes et les attachera à la structure. D'autre part, il apparaît que c'est plutôt le sentiment d'appartenance à l'école qui amène le jeune à acquérir des comportements responsables. Ce qui signifie qu'une bonne intégration des valeurs de l'école prédispose l'élève à les manifester dans la vie active, hors de l'école. En d'autres termes, Plus un individu a un fort sentiment d'appartenance à un groupe, plus il a tendance à adopter les valeurs, les normes et les règles de conduite de ce groupe, et à les implémenter dans la vie sociale.

L'étude menée a d'abord permis de vérifier dans quelle mesure les jeunes ont développé leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur responsabilisation au rôle de citoyen et, ensuite d'examiner la nature du lien entre le sentiment d'appartenance et la responsabilisation des apprenants. Ainsi, à partir des indicateurs tels que , le fait de se sentir bien (chez soi) à l'école; le fait d'être fier de son école et d'en prendre la défense, le fait de se sentir responsable et utile; le fait de se sentir solidaire des autres; le fait de collaborer, de participer aux prises de décision et de s'impliquer dans des activités ou organisations; le fait de porter attention à l'ameublement et au matériel ; un questionnaire a été administré à un échantillon de 338 des 1540 de l'élèves de l'école. Outre le questionnaire, les entretiens et l'observation participante ont été réalisés auprès de certains élèves, enseignants et autres personnels de chaîne éducative de l'école cible.

Il en est sorti que : plus de 80% des élèves adhèrent aux objectifs du projet éducatif de leur école ; la majorité des élèves n'ont pas développé le sentiment d'appartenance, soit 2/3 ; et une grande part des élèves a développé des attitudes responsables, soit 2/3. Ces données montrent qu'un projet éducatif bien mené dispose tous les étudiants à intégrer et à réaliser ses objectifs. Mais l'atteinte totale de ces résultats reste difficile et complexe. Pour le cas des objectifs du projet examiné par Boucher et Morose, plusieurs facteurs ont entravé l'atteinte des résultats attendus.

Le premier facteur d'échec est la difficulté à opérationnaliser les concepts intégrant les objectifs fixés, notamment les contenus du sentiment d'appartenance et de la responsabilisation. Les conducteurs du projet n'ont pas bien regroupé les contenus et attitudes conformes à la transmission efficiente des valeurs arrêtées. On ne saurait appeler un enfant au sens de la responsabilité en l'infantilisant comme le témoigne un élève enquêté : « Ils veulent qu'on soit responsables de nos actes et ils nous interdisent un paquet de choses. » (Boucher et Morose, 1990, P 426). Le second facteur d'échec est la faiblesse du modèle théorique liant le sentiment d'appartenance à la responsabilisation. Il n'a pas favorisé un suivi rassurant du projet. La nature de la relation entre ces deux facteurs n'a pas été clairement assortie. Est-ce le sentiment

d'appartenance qui favorise la responsabilisation, ou la responsabilisation qui crée le sentiment d'appartenance ? Telle est la question qui a été éludée, entraînant nécessairement des biais dans la réalisation du projet.

Aussi, la sous représentativité des élèves dans le mécanisme décisionnel entraîne un faible intérêt dans le fonctionnement de l'école. L'apprenant ici se considère comme étranger et extérieur à l'école. Aussi, l'hyper présence des enseignements qui, ne favorise guère l'esprit d'autonomie et de prise d'initiative. Ainsi, « *L'enseignant y impose toujours sa planification, son choix des moyens pédagogiques et son mode d'évaluation. L'élève demeure un exécutant et non un partenaire.* » (Boucher et Morose, 1990, P 427). Ce qui endort les jeunes ou les décourage à prise d'initiative ; d'où l'attitude d'attentisme et de passivité observée. A cela s'ajoute l'insuffisance ou l'inadéquation des ressources humaine et financière. Les moyens financiers n'ont pas permis de se disposer de tous les outils techniques et infrastructurels nécessaires à la bonne marche du projet. De même, la politique de roulement permanent des personnels n'a pas favorisé une meilleure conduite du projet.

Il reste à retenir que « *La conscientisation de l'élève aux responsabilités d'un citoyen devrait être au cœur du projet éducatif* » (Boucher et Morose, 1990, p 428). Il faut cependant ficeler le projet, à moyen et à long terme à partir d'un modèle systémique dynamique tenant en compte les spécificités du milieu et le niveau de maturité des élèves. Il est à retenir quatre piliers : Une bonne définition et intégration des objectifs du projet, une planification réaliste et flexible, une bonne description des rôles des différents acteurs dans le temps et dans l'espace, la mise à disposition des personnels et des outils techniques est infrastructurels adéquat.

La conscientisation à la responsabilisation se présente comme l'objectif principal de tout projet éducatif. Aussi, les buts spécifiques doivent se formuler par les éducateurs à partir des réalités matérielles, environnementales et le niveau de maturité des élèves. Une telle initiative exige une bonne compréhension des contenus des objectifs et modalités du projet afin d'y afférer des actions congruentes. Il est requis, l'intelligence collectives et l'implication des jeunes dans les décisions et activités de l'école. Ce qui exige le retrait mesuré des éducateurs, qui, stimule la prise d'initiative des élèves et l'engagement personnel de chacun à la vie de l'école et au-delà.

En somme, l'apprentissage entrepreneurial développe chez l'élève des habiletés plurielle axées sur l'activité et la productivité. Il produit le capital humain, l'ensemble des aptitudes productives des individus, à leurs qualités physiques et intellectuelles, à leurs qualifications et

compétences. Il vise la mise à disposition par l'individu de ses propres potentialités dans leur diversité. Le capital humain intègre précisément les compétences, les attitudes, capacités, agilité intellectuelle, apprentissage et éducation, expériences et expertise. L'apprentissage entrepreneurial aboutit à l'augmentation de l'auto-employabilité c'est-à-dire la capacité à obtenir et à observer un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel. L'employabilité est à la fois une performance, une capacité d'exploitation des ressources, qui génère la capacité de régulation, la polyvalente ou polycompétences. L'apprentissage entrepreneurial développe l'autonomisation socioéconomique. Il permet l'inflexion de l'élève qui prend emprise sur le contexte, la créativité, et la productivité. La productivité des personnes peut se refléter dans l'augmentation du taux d'emploi, des taux de salaire, la stabilité de l'emploi, la satisfaction au travail ou l'aptitude à l'emploi dans divers métiers ou diverses industries, la croissance de la société, la croissance nationale, la responsabilité.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Après les deux chapitres précédents qui ont permis de construire l'objet de recherche, le présent chapitre se donne pour objectif de bâtir un cadre dans lequel, la réalisation de la recherche sera effective. Il s'agit d'un cadre qui nécessite une description précise de quatre points capitaux pour la réalisation d'une recherche scientifique : la description des référents, constituée des hypothèses, des variables, des modalités et des indicateurs ; la détermination de la population d'étude ; des instruments de recueil et analyse des données. Avant d'aborder ces différents points, il est important de préciser la question que pose cette étude.

3.1. RAPPEL ET PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans les discours scolaires, la conception de l'éducation envisagée comme un processus de formation intégrale qui favorise le développement personnel, social, culturel, éducatif et professionnel des personnes, a progressivement gagné de l'importance (Delors *et al.*, 1996). Il s'agit de centrer le système d'enseignement – apprentissage sur l'élève en l'accompagnant méthodiquement dans la construction des compétences. La compétence ne signifie seulement savoirs, mais surtout, savoir et savoirs mobiliser ces savoirs de façon pertinente pour réaliser du concret. Ici, l'enseignant n'est pas le détenteur du savoir, mais plutôt, l'accent est mis sur l'élève qui devient au centre des préoccupations des programmes scolaires. Il finit par se montrer actif, entreprenant, réalisateur. L'éducation prend dès lors tout son sens de l'ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société.

L'analyse théorique de cette recherche a montré que l'éducation entrepreneuriale a un lien avec le développement de l'autà-employabilité. Les élèves qui participent à un enseignement entrepreneurial peuvent développer le désir de créer ou de reprendre une entreprise et enrichir leur motivation et le sentiment d'auto-efficacité. C'est là ce qui constitue le sens de l'école, l'occasion de se découvrir, de se construire et de dessiner une trajectoire existentielle en toute conscience des enjeux et défis qu'impose le monde moderne et les sociétés capitalistes. Il s'agit pour les aspirations professionnelles de tendre progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes — c'est-à-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs.

Au niveau des institutions académiques, la certification de compétences entrepreneuriales comme garantie de l'insertion professionnelle apparaît étroitement liée à l'appropriation du référentiel par les parties prenantes au sein d'un dialogue renouvelé entre professionnels et académiques (Verzat & al, 2019). Face à cette profusion de politiques et d'initiatives visant à

diffuser et à enseigner l'entrepreneuriat, et compte tenu de l'importance des ressources mobilisées, l'éducation entrepreneuriale alimente de plus en plus la réflexion des chercheurs. D'où la question : comment l'éducation entrepreneuriale développent l'auto-employabilité des élèves ?

3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Cette étude comporte une hypothèse générale comprise comme un énoncé dans lequel une réponse immédiate est donnée à la question générale précédemment posée et des hypothèses de recherche qui seront formulées après la définition opératoire des variables.

3.2.1. Hypothèse générale

L'analyse théorique de cette recherche a permis de formuler l'hypothèse générale suivante : « *L'éducation entrepreneuriale induit le développement l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire générale* ». Cette hypothèse est issue d'une variable indépendante et d'une variable dépendante qu'il est important d'éclaircir.

3.2.1.1. Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse de la recherche met en relation deux concepts, deux faits, deux phénomènes :

- L'accompagnement entrepreneurial (variable indépendante VI) ;
- Développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire Général (variable dépendante VD).

3.2.1.2. Définition opératoire des variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale se construit à partir d'une intrication des concepts. Il s'agit de mettre en relief ce que ceux-ci recouvrent comme signification. Dans ce sens, cette rubrique se donne pour but de présenter l'espace conceptuel de la recherche, retenant à cet effet, les aspects concrets, jugés pertinents. Ainsi, une sélection des dimensions et significations des concepts a été opérée. Il s'agit de ne plus juxtaposer les informations, mais de les intégrer dans trois cadres théoriques de référence qui se complètent à savoir l'apprentissage par projet sous le modèle (Arpin & Capra (2001), l'enseignement orientant (Budél, 2020) et l'apprentissage collaboratif (Nizet, 1997); impliqués dans la compréhension de la problématique du manque de la professionnalisation des apprentissages. Ces dimensions et significations ont constitué l'ensemble des indicateurs susceptibles de prendre la forme d'un comportement, d'une attitude (Pourtois, & al 2006, cité par Mgbwa, 2009).

3.2.1.3. Variable indépendante : Accompagnement entrepreneurial

Modalité 1 : Apprentissage par projet.

- Indicateur 1 : Démarche d'explicitation
- Indices : Signifiante de l'élève
- Indicateur 2 : Bilan de compétence
- Indices : Intérêt professionnel et processus d'appariement
- Indicateur 3 : Mise en processus
- Indices : Capital humain.

Modalité 2 : L'enseignement orientant

- Indicateur 1 : Collaboration
- Indices : Equipe école et intelligence collective
- Indicateur 2 : Infusion
- Indices : Contextualisation curriculaire et construction de la polyvalence
- Indicateur 3 : Mobilisation
- Indices : Compétence professionnelles.

Modalité 3 : L'apprentissage collaboratif

- Indicateur 1 : Enculturation
- Indices : Changements cognitifs et socioaffectif
- Indicateur 2 : Interaction
- Indices : Maturité réflexive et maturité actionnelle
- Indicateur 3 : Attachement socioaffectif
- Indices : Coopération innovation

3.2.1.4. Variable dépendante : Développement de l'auto-employabilité.

Modalité 1 : Capital humain

Indicateur 1 : Esprit d'entreprise

Indices : Créativité et innovation

Indicateur 2 : Plan d'affaire

Indices : Développement personnelle et professionnel et développement l motivation.

Modalité 2 : Autonomisation

Indicateur 1 : Productivité

Indices : Compétences plurielles, création ou reprise d'entreprise

Indicateur 2 : Responsabilisation

Indice : Proactivité et autodétermination.

3.2.2. Tableau synoptique des variables

Variables	Modalités		Indicateurs		Indices et illustrations	
VI EDUCATION ENTREPRENEURIE ALE	VI1	L'apprentissage par projet	I1	Explicitation	I1	Signifiante de l'élève : Ex, Avoir une bonne compréhension/imprégnation
					I2	Participation active de l'élève ; Ex : Faire des exercices et des essais de projets, Expérimenter
			I2	Bilan de compétence	I1	Intérêt professionnels. Ex : Avoir l'esprit de groupe et co-construire le savoir
					I2	Appariement. Ex : Prendre de bonnes décisions Etre productif
			I3	Mise en processus	I1	Capital humain. Ex : Savoir monter des business plans, et des projets.
					I2	Employabilité. Ex : Etre compétent et capable.
	VI 2	L'enseignement orientant	I1	Collaboration	I1	Formation de l'équipe école. Ex : Apport des parents et des enseignants pour la co-construction
					I2	Intelligence collective. Ex : Esprit de concertation, consulter les tiers
			I2	Infusion	I1	Contextualisation. Ex : Adapter les savoirs à soi et à l'environnement
					I2	2. polyvalence. Etre multi tâches et polycompétent
			I3	Mobilisation	I1	Capabilité : Ex. Etre productif et savoir transformer
					I2	Compétences : Ex. Savoir agir et être efficient
	VI3	L'apprentissage collaboratif	I1	Enculturation	I1	Appropriation : Ex : Etre bien informé et averti
					I2	Changements cognitifs. Ex : Etre actif et engagé.
			I2	Interaction	I1	Maturité réflexive. Ex : Commettre moins d'erreurs et avoir la confiance en soi
					I2	Maturité actionnelle. Ex : Etre adroite et avoir de la dextérité.
			I3	Attachement socioaffectif		Esprit de coopération. Ex : Savoir concerter et consulter les tiers. Innovation. Ex : Etre inventif, être en croissance de créativité

<p style="text-align: center;">VD</p> <p>DEVELOPPEMENT DE L'AUTO-EMPLOYABILITE</p>	VD1	Capital humain	I1	Esprit d'entreprise	I1	Sens de la créativité et de l'innovation
					I2	Investigation sur les plans d'affaire
			I2	Développement personnel et professionnel	I1	Développement la motivation. Ex : Etre volontaire, être dévoué et engagé
					I2	Sentiment d'auto efficacité. Ex : être entreprenant, aimer se donner.
	VD2	Autonomisation	I1	Productivité	I1	Développement et pratique des compétences plurielles
					I2	Création ou reprise d'entreprise
			I2	Responsabilisation	I1	Proactivité et autodétermination. Ex : Savoirs créer, innover,
					I2	Autorégulation et prise en charge de soi par soi : Ex : s'auto loger, d'auto alimenter, travailler pour soi

Tableau 1 : opérationnalisation des variables

3.2.4. Hypothèses de recherche

3.2.4.1. Hypothèse de recherche générale

La présente recherche s'appuie sur l'hypothèse générale selon laquelle :

« *L'éducation entrepreneuriale induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général* ».

3.2.4.2. Hypothèses de recherche spécifiques

Le travail de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale qu'on vient d'effectuer a permis de formuler les hypothèses spécifiques de recherche suivantes :

HR1 : *L'apprentissage par projet induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général ;*

HR2 : *L'enseignement orientant induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général ;*

HR3 : *L'apprentissage collaboratif induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général.*

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Le paradigme choisi pour la présente étude est de type compréhensif. Il s'agit d'une étude de cas qui est « *Une approche de recherche permettant l'étude d'un phénomène d'intérêt particulier (le cas) dans son contexte naturel et sans manipulation par le chercheur* » (Yin, 2009, cité par Corbière & Larivière, 2014). C'est une étude qui peut s'intéresser à la fois à un seul individu, à un groupe d'individus, une communauté, à une institution ou à un événement (Hentz, 2012, cité par Corbière & Larivière, 2014, p. 74). Ainsi dit, l'étude de cas s'applique dans la recherche qualitative et cherche à décrire la complexité d'un phénomène, d'une situation afin d'éclairer liens multiples et dynamiques qui unissent les divers éléments.

Pour Fortin & Gagnon (2016, p. 34), « l'étude de cas est un examen détaillé et approfondi d'un phénomène lié à une entité sociale (personne, famille, communauté, organisation) ». Dans le cadre de cette étude, le cas se recrute dans une organisation scolaire mettant en commun entre les

apprenants un enseignement spécifique, susceptible de susciter des comportements précis. Cette technique de l'approche compréhensive consiste à rapporter les faits réels pris leur contexte, les analyser pour découvrir comment se manifeste et évolue le phénomène auquel le chercheur s'intéresse.

D'après Stake (1994), l'approche compréhensive par étude de cas joue un rôle de support, facilitant notre compréhension de quelque chose d'autre. Le cas sous étude fourni selon lui un site d'observation permettant de découvrir et de suivre à la trace des processus particuliers, mais il est en lui-même accessoire. C'est un prétexte ou plutôt une occasion pour observer, analyser des dynamiques et en extraire des conclusions susceptibles d'enrichir l'univers des connaissances. Il est précisément question de question les acteurs, de cerner les techniques d'auto-employabilité et conditions de possibilités qui les sous-tendent.

Cette étude vise donc non seulement à donner une description d'un groupe d'individus (les membres de l'institution scolaire et familiale mis à contribution pour favoriser l'auto-employabilité des jeunes. Elle cherche aussi à comprendre les conditions de possibilité de développer chez les élèves finissant de l'enseignement général l'auto-employabilité et partant la responsabilisation. Face à cet objectif, l'étude de cas semble plus indiquée grâce à ses méthodes de collecte de données multiples et de la triangulation de celle-ci, générant une compréhension holistique, riche, détaillé et en profondeur de la pédagogie de l'auto-employabilité des jeunes.

3.4. POPULATION DE L'ÉTUDE

L'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'étude est appelé population de l'étude. Selon Fortin et Gagnon (2016), la population « est l'ensemble des éléments (personnes, objets, spécimens) qui présente des caractéristiques communes ». Pour lui, il est recommandé que la population étudiée ait nécessairement des traits communs. Dans le sillage, Muchielie (1988) conçoit la population d'étude comme l'ensemble des personnes sur lesquelles porte une enquête et qui constitue une collectivité. Il met un accent sur l'enquête comme point focal l'étude.

La présente étude s'est adressée à un groupe de personnes spécifiques : les élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire général, plus précisément ceux du Lycée Mixte d'Akonolinga. L'objectif de cette étude est de comprendre comment l'éducation entrepreneuriale reçue par ces élèves a développé en eux l'auto-employabilité. Ce choix repose sur l'idée d'anticiper l'emploi des jeunes et d'endiguer le fléau qui est le chômage et ses excroissances. Il s'agit

majoritairement des jeunes hommes et femmes en fin d'adolescence et donc aussi en fin de cycle secondaire.

Il s'agit de les éviter d'aller vers les études supérieures simplement par manque d'activité ou de permettre qu'en allant, ils puissent avoir des emplois en alternance et parfois avec leur propre financement. Par ailleurs, les jeunes bacheliers de l'enseignement secondaire général qui n'ont pas de moyens de poursuivre leurs études aux supérieurs sombrent généralement dans l'oisiveté avec tout ce qu'elle porte comme vice. Dans une ville comme Akonolinga, ce phénomène est encore plus profond car il manque d'emploi et de lieu de divertissement. Ils sont ainsi tentés de rejoindre les métropoles, avec pour incidence la fuite des ressources locales, à l'heure où ma décentralisation se réalise. Ce choix relève aussi de l'idée de mettre en relief les charges du Conseiller d'orientation dans les établissements scolaires. C'est pourquoi les participants doivent obéir aux critères communs de participation aux activités d'orientation conseil dans le même établissement avec pour résultat une activité entrepreneuriale individuelle ou collective réelle.

3.4.1. Justification de la méthode d'étude de cas

L'étude de cas comme méthode de recherche consiste à rapporter une situation réelle, prise dans son contexte, et à analyser pour découvrir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse (Collerette, 1997). En outre, le choix de ce type d'étude trouve son fondement dans son caractère à fournir une situation où l'on peut observer le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble, ce qui permet de rendre compte de la complexité et de la richesse des situations comportant des interactions que leur attribuent les acteurs concernés (Collerette, 1997).

Une autre raison qui a milité pour l'étude de cas dans cette étude est qu'elle va permettre la mise en lumière du comment l'éducation entrepreneuriale façonne chez l'apprenant des aptitudes professionnelles. Comme le dit Yin (2003) (cité par Collerette, 1997), l'étude de cas est appropriée lorsque l'on s'intéresse davantage aux liens dans le temps qui unissent des éléments, qu'aux fréquences ou aux incidences, et cela plus spécialement lorsque les liens sont trop complexes pour des stratégies d'enquêtes ou des stratégies expérimentales.

Le nombre de sujets de l'entretien est défini à partir des divers éléments qui entre en jeu, notamment le caractère plus ou moins complexe des liens qui unissent les éléments des hypothèses de recherche ou de travail. A titre de rappel, ces hypothèses sont :

HRG : L'éducation entrepreneuriale induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général.

HR1 : L'apprentissage par projet induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général ;

HR2 : L'approche orientant induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général ;

HR3 : L'apprentissage collaboratif induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissant de l'enseignement secondaire général.

La compréhension de ses phénomènes implique la définition d'un certains nombres de critères qui signent l'inclusion ou l'exclusion des sujets dans la recherche. Si l'acquisition des capacités d'auto production et de ses « attributs » constitue sur le plan du développement humain une incitation à la créativité et à l'innovation, il y a naissance et développement de l'esprit d'entreprise et incitation de la création d'entreprise. Les faits éducatifs deviennent alors des ressources de transformation de la personne en général, du point de vue de l'autonomisation et de la responsabilisation. Toutes ces transformations sont subies par l'adolescent ont tendance à lui accorder un nouveau statut social, un nouveau soi groupal érigé en modèle de réussite. La rapidité des transformations cognitif et émotionnel amène l'adolescent à modifier l'image qu'il s'était fait de du statut d'élève. L'élève vit désormais une motivation scolaire permanente en faisant directement une liaison entre les enseignements et le développement personnel et vocationnel.

En présentant des sujets qui sont les participants de cette étude, un accent sera mis sur les points ci-après :

1. L'esprit d'entreprise ;
2. La participation récente à un accompagnement entrepreneurial.
3. La détention d'une entreprise ou d'une entreprise en gestation

La notion d'employabilité est employée depuis les années 1990 et exploitée par la fonction publique pour caractériser et traiter les problèmes d'emploi et de formation. Pour Guichard et Huteau (2007), l'employabilité désigne généralement une capacité à obtenir et à observer un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel. Dans ce sens l'employable est ainsi une personne qui veut et qui peut travailler tandis l'inemployable n'est pas en mesure de le faire. Il se distingue ainsi du chômeur qui, bien qu'ayant des capacités de travailler,

ne dispose pas d'emploi. Dans ce sens, Loufrani et Germes (2013), juge que l'employabilité serait la nouvelle condition nécessaire au développement d'un avantage compétitif durable pour l'entreprise et du succès de carrière de l'individu. Il s'agit de disposer des qualités à obtenir un premier emploi à la sortie du système éducatif (employabilité initiale) à conserver un emploi au sein d'une organisation (employabilité interne) et à trouver un autre emploi si nécessaire (employabilité externe).

Hillage & Pollard (1998) ; Finot, (2000) et De Grip, (2004), font retenir que l'employabilité est la capacité générale et dynamique à l'emploi des individus, actuelle et potentielle, sur les marchés internes et le marché externe. L'exercice de ses potentialités par des interactions dynamiques dans le cadre d'une profession. Pour Lemelin (2014), mieux vaut avoir l'esprit d'entrepreneur et créer son propre emploi plutôt que d'attendre des ouvertures de postes au sein d'organisations privées gouvernementales.

3.4.2. Technique de recrutement des participants

Pour obtenir les participants de l'étude, il a été appliqué la technique de l'échantillonnage non probabiliste, précisément l'échantillonnage typique (ou par *choix raisonné*). C'est une méthode qui se veut plus rationnelle qu'essentiellement fondée sur le bon sens et l'expérience commune. En effet, l'on veut orienter la recherche sur un type de phénomène qui se distingue des autres : la construction de l'esprit d'entreprise dans le contexte camerounais de la zone rurale requiert la contextualisation curriculaire du point de vue de l'explicitation et de la mise en processus. La technique de l'échantillonnage typique s'est avérée plus utile, choisissant les élèves vivants dans un groupe familial, correspondants aux critères ci-dessus évoqués, et acceptant de participer à la recherche. L'utilisation de cette technique se justifie dans ce cas par la pertinence des « choix raisonnés » qui l'accompagnent.

Ce qui importe n'est pas la précision des résultats, mais la découverte d'une logique, d'un mécanisme ; ce qui intéresse le chercheur, ce ne sont pas les variations même à l'intérieur de la population, mais plutôt quelques particularités de celle-ci. Dans cette logique, l'échantillon retenu est aussi pertinent que le choix raisonné. En effet, chaque famille est différente en raison des relations uniques qui unissent les sujets qui en sont membres. Dans ce cas, même s'il peut y avoir quelques similitudes entre les cas, ils demeurent uniques. Ceci revient à dire qu'« *il ne s'agit pas d'élaborer un modèle à partir de l'observation d'un seul cas, mais de coordonner un réseau d'informations d'origine divers* » (WeilBarais, 1997, p. 50).

Dans ce cas, même s'il peut y avoir quelques similitudes entre les cas, ils demeurent uniques. Ceci revient à dire qu'il ne s'agit pas d'élaborer un modèle à partir de l'observation d'un seul cas, mais de coordonner un réseau d'informations d'origine divers.

L'approche qualitative qui guide cette recherche s'inscrit dans une vision holistique, globale du contexte étudié. C'est dire d'ailleurs que l'hypothèse formulée dans cette recherche n'a pas besoin d'être « vraie » pour être scientifique. « *Son caractère scientifique tient à la démarche plutôt qu'à une question de vérité ou de vérité. Confirmé ou infirmé, elle se déduit toute entière de la recherche des données qu'elle essayera de synthétiser* » (Girard, 2004, p. 103). La singularité de l'observation implique davantage que le chercheur parvienne à des contraintes d'une autre nature, qui affectent tout autant le recueil des données que les hypothèses.

3.4.3. Mode de recrutement des participants

Nous avons mis en évidence une technique d'échantillonnage exclusif et inclusif appuyé sur le rapport d'évaluation du conseiller d'orientation de l'établissement. Tous les élèves des classes de terminales littéraires du lycée Mixte d'Akonolinga ont été conviés au focus groupe pour présenter leur projet ou intention de projet. Sur les 180 élèves que compte les classes terminales, dudit Lycée, 29 se sont inscrits comme détenteurs d'une petite entreprise près de 50 étaient détenteurs d'au moins un business plan. Sur les 79 présélectionnés dans les cadres de cette étude, 6 élèves ont été retenus, soit 4 élèves détenteurs d'entreprises déjà réalisées ou cours de réalisation, 1 élève détenteur de business plan jugé réaliste et réalisable ont été retenus pour prendre part à l'étude. A cela s'ajoute un élève appelé à représenter son groupe, sélectionné dans le cadre des projets collectifs.

3.4.3.1. Critères d'inclusion

Dans le cadre de la présente étude, les critères ayant permis de recruter les participants sont les suivantes :

- Etre élève des classes terminales.
- Avoir reçu le cours sur l'insertion socio-professionnelle
- Etre propriétaire d'entreprise créée ou reprise du moins auteur d'un business plan réaliste et réalisable à la suite des enseignements axés sur le module insertion socio-professionnelle.

3.4.3.2. Critères d'exclusion

Les critères ayant permis d'écartier certains potentiels participants de cette étude sont :

- Ne pas être élèves au Lycée Mixte d'Akonolinga,
- Ne pas être élève de classe de terminale,
- Ne pas avoir reçu l'enseignement sur le module insertion professionnelle.

3.4.4. Présentation sommaire des participants

N°	Participants	Age	Sexe	Rang dans la classe	Classe	Motif de sélection : nature de l'activité entrepreneuriale
1	Francis	20 ans	Masculin	4 ^e /42	Elève Tle D	Détenteur d'une ferme de 70 têtes de poules en seconde production Et de 1 ha de maïs
2	Rose	18ans	Féminin	1 ^{er} /36	Elève Tle A4All	Initiateur d'un pôle de recyclage d'objets usés dans les ménages.
3	François	20 ans	Masculin	7 ^e /61	Tle A4 _{Esp}	Détenteur d'un business plan de secrétariat bureautique Avec emplacement
4	Flavie	19 ans	Féminin	24 ^e 61	Tle A4 _{Esp}	Maraichère, Choux, tomate, sellerie
5	Nadine	19 ans	Féminin	4 ^e /42	Tle D	Producteur artisanale de farine de tubercule, et business plan sur Pâtisserie
6	Anaëlle	20 ans	Feminin	2 ^{ème} /42	Tle D	Chef du groupe ayant présenté un business plan de la culture de la pomme de terre.

Tableau 2 : Les participants de l'étude

Source : Terrain

Les participants choisis sont ceux qui ont le plus répondu à l'objectif de l'étude. Ils ont été donc choisis à partir de la technique de l'échantillonnage typique à *choix raisonné*. L'identité des cas a été modifiée en changeant certaines informations telles que le nom, et en insistant pas trop sur les lieux de résidence de ceux-ci. Suivant l'exemple Reverdy (2013) évoqués dans le cadre théorique de cette recherche, un titre a été donné à chaque sujet (Francis, Rose, François, Flavie, Nadine, Anaëlle). La méthode d'étude de cas choisie, insiste sur le fait qu'il doit y avoir une inter-implication entre la connaissance du particulier et celle du général. Par rapport à ce point de vue, Rouquoy cité par Alberello (2003) écrit :

On distingue un nombre limité de personne. La question de la représentativité au sens statistique ne se pose donc pas. Le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec des personnes interrogées et en vérifiant qu'une situation de l'importance n'a été oubliée. Dans cette optique, les individus ne sont pas choisis en

fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils présentent, mais plutôt en raison de leur caractère exemplaire. (p. 74)

Outre ces critères, un entretenu a été réalisé avec le Conseiller d'orientation, responsable de l'encadrement des apprenants du Lycée Mixte

3.5. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Il existe plusieurs instruments permettant de collecter des données en Sciences Humaines tels que : le questionnaire, la grille d'observation, le guide d'entretien, le focus group, les tests projectifs, etc. Mais le chercheur se doit de choisir l'instrument qui correspond à sa recherche. C'est dans cette perspective que Grawitz (2001), déclare :

Dans la recherche, la nature même des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre l'objectif commande les moyens pour le faire. On ne classe pas les hameçons avec les papillons (...). Il est indispensable d'approprier l'outil à la recherche, de bien le choisir, l'objectif à atteindre détermine le choix de l'étude. (p 14)

Nous avons choisi comme outil de collecte de données sur le terrain le guide d'entretien.

3.5.1. Justification de l'instrument de collecte des données

Cette recherche s'applique et à l'esprit entrepreneurial et à l'auto production, c'est-à-dire à l'employabilité. Pour réaliser ses besoins psychologiques, l'homme doit produire sa vie et contribuer au façonnement de sa communauté. Pour cela, il faut des ressources et surtout des moyens de sa production (Laguardia et Ryan, 2000). C'est ce qui justifie l'inscription dans les programmes scolaires en cycle d'analyse de l'enseignement secondaire un module axé sur l'auto-emploi dans le cahier des recherches du conseiller d'orientation. Il s'agit ainsi d'évaluer le niveau de pertinence de cet enseignement en s'appuyant sur le cas précis des élèves du Lycée Mixte d'Akonolinga. L'établissement concerné est situé dans l'Arrondissement d'Akonolinga. La principale technique de collecte de données auprès de ces sujets a été l'entretien semi-directif.

Les entretiens menés pour cette recherche étaient sous la forme d'une étude d'exploration finalisée ou d'approfondissement (Ghiglione et Matalon, 1998). L'exploration consistait à recueillir des enseignements concernant la didactique entrepreneuriale qui sous-tend le développement des compétences professionnelles. La technique consistait en des rencontres

individuelles en tête-à-tête entre le chercheur et les sujets à interviewer. Les entretiens individuels ont été précédés par une table ronde (*focus group*), qui avait pour but d'identifier par choix raisonné tel que présenté plus haut, les sujets qui répondaient clairement aux objectifs de la recherche. Les sujets pour les entretiens individuels ont alors été choisis en fonction des objectifs poursuivis et les hypothèses à tester. Allonnes (1989) à ce propos écrit :

L'enquête se définit plus simplement comme une activité de recherche et production d'informations ; l'entretien de recherche est donc un outil de l'enquête ; c'est un dispositif par lequel une personne A favorise la production d'un discours d'une personne B pour obtenir des informations inscrites dans la biographie. (p. 88)

Le dispositif mis en œuvre pour cette étude est l'entretien de recherche. Une telle posture épistémologique vise une compréhension riche d'un phénomène, ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité. Une dynamique de co-construction de sens s'établit donc entre les interlocuteurs : chercheur et participants, les uns apprenant des autres et stimule l'émergence d'un nouveau discours et d'une nouvelle compréhension, à propos du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009).

Le but dans cette étude était d'obtenir le plus d'informations possibles en adoptant une écoute active et approfondie. Une distance par rapport à la dynamique psychique du sujet s'avérait nécessaire. La relation éducative mise en œuvre requiert un ensemble de mobilités affectives générées par la relation thérapeutique, ses modalités, son impact sur le comportement du chercheur et des participants. Par ailleurs, elle nécessite des instruments mis en œuvre dans le cadre de cette relation : l'entretien semi directif.

3.5.2. Présentation du guide d'entretien

Les entretiens étaient organisés sur la base d'un guide d'entretien qu'on a rendu explicite autant que faire ce peu. Les thèmes et les sous-thèmes ont été exploités en focalisant l'attention sur des informations qui apportaient un nouvel éclairage et qu'il fallait approfondir par des relances, des demandes d'explications, etc.

Thème 1 : L'apprentissage par projet.

Sous-thème 1 : La démarche d'explicitation de l'esprit du projet

Sous thème 2 : L'administration du bilan de compétence

Sous-thème 3 : L'activité de mise en processus

Thème 2 : L'enseignement orientant

Sous-thème 1 : La collaboration

Sous-thème 2 : L'infusion

Sous-thème 3 : La mobilisation

Thème 3 : L'apprentissage collaboratif

Sous-thème 1 : L'enculturation

Sous-thème 2 : L'interaction

Sous-thème 3 : L'attachement socioaffectif

Thème 4 : Auto-employabilité

Sous-thème 1 : Esprit d'entreprise

Sous-thème 2 : Productivité

Sous-thème 3 : Responsabilisation

3.5.3. Cadre de l'étude

Les sujets ont été rencontrés au sein de leur établissement scolaire. Les participants retenus sont ceux des élèves des classes Terminales du lycée Mixte d'Akonolinga ayant reçu un enseignement entrepreneurial et déjà dépositaire d'une petite entreprise ou du moins disposaient d'un business plan - réaliste et réalisables – en référence aux enseignements reçus. 29 participants ont été sélectionnés et deux groupes de discussion ont été établis à l'effet d'obtenir par « *choix raisonné* » les participants répondant à notre objectif de recherche. Les groupes de discussion ont permis de retenir à la fin 6 participants. A l'exception d'un entretien qui s'est déroulé dans l'exploitation d'un participant un mercredi après les classes, tous les autres entretiens ont été menés au Lycée Mixte d'Akonolinga, dans la salle polyvalente de l'établissement loin de toute distraction et toute tendance ; un espace neutre.

Le lycée Mixte d'Akonolinga est situé dans la région du centre, département du Nyong et Mfoumou, plus précisément dans l'Arrondissement d'Akonolinga. C'est une zone rurale qui est localisée à 95 km de la ville de Yaoundé, capitale politique du Cameroun. La population, évaluée à environ 40 000 habitants en 2005 est cosmopolite constituée des autochtones, les Sso, les

Yelinda, les Engono, les mvog nyengue, les Yebekolo et des peuples venus des environs (Ewondo, Eton, Maka, Ewondo), du septentrion, et de l'Ouest (Bamoum et Bamiléké), du Nord-Ouest et Sud-Ouest et même du Grand Nord.

Les activités économiques sont basées essentiellement sur les produits agricoles notamment les cultures de rente (cacao), les cultures vivrières (les tubercules de manioc et macabo), la banane Plantain. On y retrouve aussi en fréquence moins considérable l'élevage d'espèce divers et la pêche traditionnelle (le Kanga). Mais ces activités agropastorales ne garantissent pas aux habitants l'autosuffisance alimentaire car, l'activité de prédilection de l'agent féminin (le bayam Salam) montre révèle qu'une partie des produits de consommation provienne d'ailleurs. Il est aussi à noter une forte activité de moto taxi des jeunes de la localité.

Pour la collecte des données, le responsable de l'établissement a mis à notre disposition des élèves propriétaire d'une jeune entreprise ou en voie d'en crée ou même ceux qui participaient visiblement à des activités de créativité et de production économique. Il a été convenu avec le responsable de l'établissement des dates, des jours et des heures précises pour une conduite efficace et efficiente des entretiens. La démarche mise en œuvre a conduit à la réalisation de quelques interviews qui se sont révélées être d'excellents matériaux de collecte des données.

Toutes les deux phases ont débuté par un séminaire ou un focus groupe dont les thèmes abordés sont articulés autour de deux points : les informations socio anthropologiques et la création d'entreprise. Pour la première phase, tous les entretiens se sont déroulés dans une seule et même salle (salle polyvalente). En dehors du focus groupe et de la salle polyvalente, des entretiens ont eu lieu dans l'exploitation de certains participants. Le dispositif d'entretien est classique et s'inscrit dans la perspective d'inspiration entrepreneuriale étayée par des enseignements ciblées et progressivement adaptée à l'activité le cas échéant.

Lors de la première rencontre avec les participants, ils ont montré leur enthousiasme de participer à un tel travail. Nous avons opté pour un entretien semi-directif car non seulement nous voulons obtenir plus d'informations particulières sur la nature des ressources disposés par un élève pour être entreprenant, mais aussi les effets que la mise en pratique des compétences professionnelles produisent chez l'élève entrepreneur (Fortin, 2006).

Le chercheur fait appel à l'entrevue semi-dirigée dans les cas où il désire obtenir plus d'informations particulières sur un sujet. L'entrevue semi dirigée est utilisée dans les études qualitatives, quand le chercheur veut

comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. (p 305)

Par ailleurs, nous avons opté pour l'entretien semi-directif parce qu'il favorise la libre expression de la pensée du participant et permet un examen approfondi de sa réponse. En effet, « *L'entretien semi-directif fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Le but est de comprendre le point de vue du répondant* », (Fortin, 2006, p. 305). Ce type d'entretien répond à des critères précises dans le sens de Fortin (2006, p. 305) qui stipule que le chercheur arrête une liste des sujets à aborder, formule des questions concernant ces derniers et les présente au répondant dans l'ordre qu'il juge à propos. Le psychologue de l'éducation chercheur a donc recours à un guide thématique (Fernandez & Catteeuw, 2001) : le guide d'entretien.

3.6. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont inspirés du guide d'entretien présenté ci-dessus, mais la conduite était non-directive afin de permettre aux sujets de ressasser tous les contours de la problématique, même ceux que le guide d'entretien aurait omis. Des limites et des lignes à ne pas franchir ont été fixées afin de respecter les conditions du cadre à distinguer ici de l'environnement. La technique de l'entretien a consisté à soumettre un champ de l'étude où certaines caractéristiques de ce champ à réflexion. Un champ de réflexion assez large a été présenté aux participants et ensuite on s'est ensuite inséré dans la logique exprimée par les personnes interrogées. De la sorte, les apprenants titulaires d'une entreprise ou tout actionnaires de tout activités semblables ou même en voie de créer une affaire – retenus par l'étude - avaient toute la liberté d'aborder les aspects du champ qui leur apparaissaient particulièrement pertinents en ce moment de la réflexion.

Les enfants avaient la liberté de s'orienter dans diverses directions. Un sujet pouvait par exemple commencer sa réflexion au présent et finir au passé. Cette façon de faire témoigne ce qu'Alberello (2003, p. 72) affirme : « *l'intérêt de la méthode non directive : identifier dans quelles directions, s'orientent les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies.* ». Au terme de ce discours, les résistances constatées au début des entretiens s'atténaient progressivement, car on a su chercher des chemins sans entrer dans la « *chasse de l'information* », des chemins de plus en plus rassurants, sans tomber toutefois dans le piège des préjugés, des stéréotypies. L'action s'inscrivait dans une perspective d'entretien de recherche.

On était particulièrement attentif aux motivations démarches présentées par les participants, les difficultés et actions entreprises pour les juguler. Les sujets pouvaient pour une raison ou une autre se retrouver dans l'incapacité de bien exprimer certaines idées, mais certains documents présentés ressortaient clairement les idées exprimées. Ces éléments supplémentaires ont permis de recevoir une impression plus complète et plus authentique du message réel. Laisser les élèves s'exprimer et transcrire à la mesure du possible l'intégralité de leurs discours paraissait important. Ainsi, en prenant les notes, on se refait toujours au mode de vécu et de conduite des sujets.

En s'appuyant sur les cas choisis, les expériences et démarches des cas pour l'analyse ont été construites. Les résultats présentés au chapitre quatre, portent sur un échantillon restreint de trois (03) participants auprès des qui ont été menés trois entretiens individuels semi-directifs. Avant d'aborder la technique d'analyse, il est nécessaire de rappeler les bases de la constitution de l'histoire de cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Une recherche qualitative a été menée auprès de 06 adolescents sur la base des entretiens semi-directifs. Les données recueillies ont été analysées par la technique de l'analyse structurale (Mucchielli, 2009). La démarche de base de cette analyse est systématisée en quatre par Albarello (2003) :

1. *« Inventorier, sous observation, les unités de sens qui, autour du propos analysé, semble s'appeler les unes les autres.*
2. *Repérer les dispositions élémentaires eu sein desquelles chacune de ces unités acquiert son sens propre en se séparant de ce qu'elle n'est pas (qu'est ce qui est contre défini par rapport à qui ? Qu'est ce qui est l'inverse de quoi ? Quels sont les couples de contre définitions ? »*
3. *Vérifier les associations entre unités ou termes d'« un couple de contre définitions à l'autre (« Qu'est ce qui est associé à quoi ? Qu'est ce qui est du même côté de quoi ? »).*
4. *Ce faisant « en remontant les filières », dégager le graphe de la structure globale qui constitue et distribue l'ensemble des unités selon un modèle particulier, qui fait le sens du segment de matériau observé et qui également esquisse le modèle culturel concerné » (Hiernaux, cité par Alberello, 2003, p. 84).*

Ainsi, les principales préoccupations étaient de :

- Focaliser l'attention sur la signification psychologique des phénomènes observés sur les plans du développement professionnel ;

- Déterminer les contenus latents et/ou manifestes des discours recueillis afin de les connaître et de comprendre les interactions susceptibles d'exister entre eux ;

- Restituer la cohérence des récits des sujets. Il s'agit de la méthode des cas, démonstrative non seulement, mais aussi didactique des éléments à interpréter dans les récits des sujets, libres d'apparition dans les entretiens. La démarche consiste à restituer les sentiments de cohérence en organisant une présentation dynamique des faits.

Le modèle théorique, développé dans les chapitres 1 et 2, ainsi que son opérationnalisation dans ce chapitre ont fourni des indicateurs, c'est-à-dire les signes qui ont permis de regrouper les fragments de contenu suivant cette organisation structurale.

Une grille de lecture des contenus des entretiens a semblé indispensable pour s'assurer de la présence des indices qu'on a recensée au départ comme susceptible d'être identifié chez les sujets à travers les discours, les sensations corporelles répétitives ou chroniques... Cette grille de lecture comporte des catégories des éléments du discours, la nature de ces éléments, ainsi que les thèmes de référence. La grille a permis d'obtenir les positions des parents (père et mère présents, mère absente, père éloigné, père et mère à distance, père absent) d'une part, le rôle de ces différentes positions dans l'émergence du comportement addictif aux substances psychoactives chez les adolescents du sous-secteur d'orientation qui ont constitué l'échantillon de cette recherche.

La recherche comporte deux grilles d'observation : l'une pour l'identification des éléments du discours, et l'autre pour l'identification des éléments non verbaux. Au cours de ces entrevues, sept (06) sujets sélectionnés parmi les 29 du départ ont systématiquement fait l'objet d'une observation rigoureuse pendant les entretiens individuels. Chaque séance d'entretien faisait l'objet d'une évaluation du profil du sujet et permettait d'envisager le prochain entretien. On peut voir de façon tout à fait claire, la motivation qui existait derrière l'utilisation de cette grille, notamment l'identification des effets de l'apprentissage entrepreneurial sur élèves des classes premières et terminales du Lycée Mixte d'Akonolinga.

3.7.1. Grille d'analyse des contenus des entretiens

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Observations			
				(0)	(+)	(-)	(+/-)
Apprentissage par projet	A	Démarche d'explicitation de l'esprit du projet,	a				
		Administration du bilan de compétence et activité de mise en processus	b				
Enseignement orientant	B	Collaboration synchrone de l'équipe école et infusion des ressources	c				
		Mobilisation des ressources et processus de productivité	d				
Apprentissage collaboratif	C	Processus d'enculturation et appropriation des ressources en groupe	e				
		Stimulation de la maturité réflexive et de la maturité actionnelle	f				

Tableau 3 : Grille d'analyse des contenus des entretiens

Légende de la grille d'analyse

0 Pas du tout significatif

- : Moins significatif

+ : Plus significatif

+/- : Un peu significatif

D'après cette grille d'analyse, il est perceptible que la plupart des indicateurs d'apprentissage entrepreneurial concourent à l'auto-employabilité. Chaque activité façonne ou contribue à façonner l'esprit d'entreprise, la créativité et l'autonomisation. Ainsi, la signifiante et la mise en processus des élèves produit des compétences entrepreneuriales ; l'infusion et la mobilisation des savoirs produisent du capital humain ; l'esprit de créativité, d'innovation et la maturité actionnelle conduisent à la productivité et à l'autonomisation. Dès lors, on peut affirmer que l'apprentissage entrepreneurial favorise l'auto-employabilité des apprenants.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Après le travail méthodologique qui vient d'être effectué au précédemment notamment, la définition des hypothèses de recherche, ce chapitre se propose d'exposer ce qui a été observé en ayant comme point d'orgue la présentation de l'histoire des cas de l'étude.

4.1. CONSTITUTION DE L'HISTORIQUE DES CAS

La présentation finale de ce travail ne comporte pas toutes les données recueillies lors des entretiens. Elles ont été traitées pour éviter des redondances, des répétitions de trop. Les participants avaient tendance à plus présenter les acquis matériels, décrire leurs actions de production, en délaissant les motivations et ressources déployées pour leurs réalisations. Pendant les premières séances, les récits des élèves participants ressortaient leur enthousiasme, leur satisfaction et motivation. Par la suite, ils ont centré leur discours sur les difficultés et défis futurs. Ainsi, on a retenu pour l'analyse des entretiens que des faits pertinents qu'on a explicités par la problématique et ce, au regard des questions de recherche et des hypothèses. En effet, l'objectif de l'étude consiste à saisir les effets de l'apprentissage entrepreneurial sur le développement professionnel des élèves du sous cycle d'analyse, notamment ceux des classes de première et Terminale.

L'entretien expérientiel a permis de mettre en évidence les éléments saillants de la pensée des participants en lien avec nos trois hypothèses ainsi que les indicateurs apparents dans les discours. Il s'agit essentiellement de leurs habiletés, et prouesses présentées eux-mêmes comme un engagement transformant. Il s'est dégagé de leur discours, plus d'objectivité et l'intention de partager, de communiquer leur expérience à l'effet d'explicitier leur démarche et de valoriser leurs initiatives.

En outre, il s'est aussi révélé que l'imitation, le désir d'appartenance à un groupe de pairs et l'expérimentation ont constitué d'une part des motifs aux motifs de leur prise d'initiative et le défis de parvenir à des actions concrètes pour faire la différence. Au-delà de la différence comme motif de l'engagement, les conditions de vie, précaire pour la plupart se révèlent un facteur d'engagement entrepreneurial. L'idée de gagner très tôt de quoi s'autonomiser, sortir de la charge parentale est devenue forte. Pour certains, participer à la sortie de précarité de la famille est devenu un motif d'engagement professionnel.

Les participants ont relevé l'importance de faire confiance au plus jeunes et d'enseigner le module de l'insertion professionnel aux plus jeunes afin d'entreprendre des démarches productions économiques plus tôt. Il s'agit pour eux d'un module qui ouvre le regard au potentiel de soi et au potentiel de l'environnement de vie.

Après avoir constitué l'histoire des cas de notre étude en rapport avec nos hypothèses, les faits saillants sont analysés pour faire ressortir la cohérence des données en fonction des objectifs de la recherche. Les trois hypothèses de recherche sont énoncées plus haut.

4.1.1. Présentation des récits de vie

Les principaux éléments des données recueillies sont présentés à partir de l'histoire de trois (06) adolescents de la présente recherche qui sera organisée plus tard pour une meilleure appréciation des mécanismes psychologiques en jeu. Pour conformer l'étude à l'éthique de la recherche qualitative, les participants sont désignés par les pseudonymes.

4.1.1.1. Francis

Francis est élève au Lycée Mixte d'Akonolinga. Reçu en entretien au sein de l'établissement scolaire après son identification dans le focus groupe comme détenteur d'une jeune entreprise, il est élève en classe de Tle D pour une deuxième année dans ledit Lycée et âgé de 20 ans. Il est Yebekolo et d'obédience chrétienne catholique. Il 4^{ème} sur les 42 élèves que compte classe. Ce jeune garçon qui rêve de travailler dans l'univers médical vit avec sa tante, veuve, qui n'a pas eu d'enfants de son propre sein. En plus, cette tante est une institutrice à la retraite avec pour seul revenu la pension retraite et des champs agricoles de survivance. Francis vit chez sa tante avec une cousine (sans emploi) plus âgée et deux Cousins (Elèves au cycle d'observation du même Lycée) moins âgés que lui.

En référence à sa cousine Bachelière sans occupation depuis des années, Francis a très vite compris que le monde de l'emploi n'est pas très ouvert. Sa cousine est titulaire d'un Baccalauréat A4 obtenu en 2019. Après avoir passé deux années à l'Université, elle a décroché faute de moyen et revenue à Akonolinga. Tout ce qu'elle fait maintenant c'est accompagner sa tante au champ de temps en temps. Pire encore celle-ci est tombé enceinte. Ce qui présage que la famille va s'agrandir. Or, les revenus de la tante ne suffisent pas à nourrir toutes les bouches de la maison.

C'est à ses propres jobs que Francis parvient parfois à solder sa scolarité. Au vu de tout cela, Francis a exclu de ses projets l'idée de poursuivre ses études à l'université après obtention de son baccalauréat. Il n'est pas sûr que l'université offre plus de chance de gagner sa vie. Il est déjà préoccupé à contribuer aux frais de scolarité de ses petits cousins et au renforcement de la ration alimentaire qui est très limite. Mais avant les séances de travail sur la création

d'entreprise avec le Conseiller d'orientation, François n'avait pas de piste sur pour chercher les moyens de réaliser les défis qu'il se donnait.

Le cours sur la création d'entreprise est venu lui ouvrir l'esprit sur les options et stratégies qui peuvent rendre possible ses idées. Il a particulièrement été engagé lors des séances de travail. Il en a profité à fond pour 'informer et pour lancer une affaire. Aujourd'hui, il est détenteur d'une ferme de 70 têtes de poules en seconde production. Il dispose en plus de d'un hectare d'espace aménagé pour la culture du maïs. C'est peut-être lorsqu'il aura une bonne économie que son attrait pour la médecine pour se manifester.

4.1.1.2. Rose

Rose, âgé de 18 ans, est élève en classe de TleA4 Allemand au Lycée Mixte d'Akonolinga. Elle occupe le rang de 1^{ère} sur les 36 élèves que compte ledit Lycée. Pour son rang de premier dans presque toutes les classes, Rose a toujours été chef de classe. Active, leader elle excellent dans les langues et rêve de devenir Enseignante. Mais très souvent préoccupée par la situation précaire dans laquelle vie sa famille. Juste où dormir et de quoi manger, le strict minimum. Elle qui de surcroit a donné une charge supplémentaire à ses parents alors qu'elle-même est déjà une charge pour ces derniers.

En effet, deuxième née d'une fratrie de six enfants, Rose vit dans un studio dans la ville d'Akonolinga avec sa sœur cadette qui est en classe de 4^e dans le même Lycée et sa propre fille qui est au préscolaire. Ses deux frères, l'ainé et le cadet, ne vont plus à l'école et vivent au village avec les parents, à 28 km de la ville. Ils viennent sporadiquement rendre visite aux enfants, en moyenne deux fois par mois, question de leur laisser des vivres et payer le loyer et d'autres factures. Mais il arrive que les vivres en question ne suffisent pas. C'est d'ailleurs pour chercher à obtenir un peu d'argent pour compléter ses vivres et satisfaire ses besoins de jeune femme que Rose s'était liée à un petit copain qui n'a réussi qu'à l'engrosser et à prendre la fuite. Au lieu de les alléger, Rose a alourdie les charges de ses parents. Dès lors, elle pense toujours à produire des revenus.

Reçu en entretien au sein de l'établissement scolaire après son identification dans le focus groupe comme détenteur d'une jeune entreprise. En effet, après avoir reçu l'enseignement sur le module insertion professionnelle, Rose est entré en perspective de s'autonomiser financièrement en créant un pôle de recyclage d'objets usés dans les ménages. Elle y consacre ses samedis et dimanche matin.

Elle a d'abord eu l'idée faire dans la restauration et aider les ménagères à transformer la viande et le poisson en émincé et haché et gagner de l'argent. A l'aide des conseils et de l'accompagnement de son conseiller d'orientation, Rose a changé de projet au regard des difficiles conditions de possibilités. Elle a viré vers le service de Recyclage et avant la fin de l'année scolaire, elle a réuni les ressources pour implémenter son idée. Muni de sa corbeille et quelque fois accompagnée de son équipière (Sa jeune sœur), Rose parcourt les artères et ménages de la ville en quête d'objets usés et ou utilisés.

Rose part du principe de l'originalité et de la nécessité de l'activité pour se lancer dans le domaine de la collecte et du recyclage. Rose nettoie refait certains objets qu'elle revend, d'autres donnés à la classe. Elle fait ses expositions chaque samedi soir et dimanche au marché de l'Eglise. C'est ainsi qu'elle parvient aisément à compléter le déficit de ration alimentaire et couvrir d'autre dépenses. Elle nourrit désormais le rêve d'obtenir des financements pour élargir son business et toucher les domaines tels que le traitement des plastiques usés et la fabrication du charbon écologique.

4.1.1.3. François,

François, âgé 20 ans est élève au lycée Mixte d'Akonolinga en classe de Tle A4 Esp. Il a été classé 7^e sur les 61 élèves que compte sa classe. Il est l'un des deux garçons sur 6 enfants = \$que compte ses parents qui n'ont pas jusqu'ici sceller leur union. François n'a vraiment pas de matière de prédilection. Il a d'ailleurs du mal à situer son avenir du point de vue de l'emploi. Son rêve d'enfance était de faire carrière au football. Mais à 20 ans, il réalise que cette projection est irréalisable.

Le père de François, gardien à la prison Centrale d'Akonolinga et sa mère couturière à domicile sont installé dans la ville d'Akonolinge en location. A cause des pratiques de sorcellerie, lui et ses enfants préfèrent rester en ville et ne se rendre au village que très rarement, lors des festivités majeures ou les deuils d'un membre de la famille. Or, son village n'est qu'à 16 km de la ville d'Akonolinga et les terres sont très Arables de ce côté-là. Malheureusement, la peur de la sorcellerie les astreint à la vie de citadin, ne vivant que des revenus du salaire très maigre de son père et des petites recettes très sporadiques de sa mère.

La vie chez les François est donc très difficile au regard du nombre de bouche à nourrir, des frais de loyer, de scolarisation des six enfants... C'est ce qui justifie l'attrait de François aux enseignements sur la création d'entreprise. Il veut déjà participer aux dépenses de la maison. Se rendant compte que le football ne le lui permettra pas, François spéculait pour avenir

de comptable jusqu'à ce que lui soit venu l'idée de Secrétariat Bureautique à partir des spéculations des domaines porteurs spécifiques à la zone d'Akonolinga.

Ainsi, il a été reçu en entretien au sein de l'établissement scolaire après son identification dans le focus comme détenteur d'une entreprise insertion professionnelle, François a commencé à réfléchir sur la possibilité d'un plan d'affaire. A l'aide des conseils et de l'accompagnement de son conseiller d'orientation, François a pris l'initiative de s'investir sur l'informatique bureautique afin d'ouvrir dès que possible un service de montage et traitement de texte et assimilés, non sans renoncer à son projet de comptabilité matière. Il a ainsi acquis un emplacement de la Mairie et cherche actuellement le moyen d'obtenir des équipements.

Entre temps, il a mis un accent dans la maîtrise de l'outil informatique. Il met ainsi ses libres à profit pour s'exercer en secrétariat bureautique. Il a été retenu pour bénéficier d'une formation en pratique bureautique Word, Excel et Publisher à l'IAI Cameroun, centre départemental d'Akonolinga.

4.1.1.4. Flavie

Flavie, âgé de 19 ans, est élève en classe de TleA Esp au Lycée Mixte d'Akonolinga. Elle occupe le rang de 24^{ème} sur les 61 élèves que compte sa classe. Généralement, la langue espagnole est sa matière phare où elle obtient tout le temps la première note. Dans les autres disciplines, elle est vraiment médiocre. Flavie nourrit alors l'ambition d'être plus tard Professeur d'Espagnol ou alors interprète. Mais Flavie a toujours eu attrait au travail de la terre.

Orpheline de mère depuis la classe de 2^{nde}, Flavie n'a jamais connu son géniteur. Elle vit chez sa grand-mère bayam sellam au marché d'Akonolinga, accompagné de ses deux petits frères et une cousine. Le quotidien de Flavie est moins difficile. Elle est d'ailleurs remarquée pour ses beaux vêtements et souliers qui lui viennent de France. Les factures des dépenses de la famille sont assumées en partie par les recettes de la grande mère et surtout par quelque mandat fait par la tante qui s'est établit en France. En ses temps libres, Flavie se rend au marché pour aider sa grande mère à installer ou à écouler ses marchandises. Parfois, elle l'accompagne dans les villages pour acheter tubercules et légumes qui constituent l'essentiel des produits qu'elle vend.

Reçu en entretien au sein de l'établissement scolaire après son identification dans le focus groupe comme détenteur d'une jeune entreprise. En effet, après avoir pris part à l'enseignement sur le module Insertion professionnel, Flavie a lancé une activité de culture des légumes. Il s'agit d'un demi-hectare de produits variés qu'elle a mis sur pied dans un espace

locatif situé à deux kilomètres de la ville. On peut y retrouver des selleries, des choux, de la tomate, du poivron et d'autres légumes considérés comme produits d'assaisonnement des repas.

Lorsque Flavie commençait son affaire, elle était emmenée par la passion de l'agriculture, notamment la culture des légumes. A l'arrivée, la première production, pas très réussie a fait l'objet d'une clientèle express jusqu'à ce que les commandes fusent de partout. Dès lors, Flavie pense à se faire plus d'espace et améliorer ses techniques de travail. Elle compte désormais y faire son activité de prédilection. Et sa grande mère l'accompagne techniquement dans cette perspective.

4.1.1.5. Nadine

Nadine est une jeune fille de 19 ans, élève en classe de Tle D au Lycée Mixte d'Akonolinga. Elle a été 4^{ème} sur les 36 élèves que compte sa classe. Amoureuse d'aventure et de science, Nadine a toujours nourri le rêve de devenir Physicienne, Pilote d'avion ou Astronaute. Ses notes en mathématique, physique et philosophie sont généralement au-dessus de la moyenne. Capitaine de l'équipe d'handball de son Lycée, elle est aussi très amoureuse de sports collectifs. Elle y trouve la grande partie de son divertissement.

Nadine vit avec un seul de ses parents, le père, infirmier à l'hôpital de district de *Mengang*, un arrondissement non loin d'Akonolinga. Ses parents se sont séparés lorsqu'elle entra au collège. Dernière d'une fratrie de 5 enfants tous diplômés, mais seul l'aîné, Greffier de Justice a pu obtenir un travail décent. Les autres sont chômage et parfois dans la sauvette. Préoccupé par la situation de ses frères, Nadine a tendance à se ménager pour ne pas entrer dans ce club de sans emploi. Elle a ainsi montré un grand intérêt pour l'enseignement sur la création d'entreprise.

Toujours en location dans la ville d'Akonolinga, les parents de Nadine s'y sont installés depuis 16 ans. De façon saisonnière, les Nadines font de l'agriculture de subsistance dans le village de leur père qui malheureusement est très éloigné de la ville d'Akonolinga, plus département, précisément dans le département de la Lékié. Mais les conditions de vie au village ne permettent s'établir dans en permanence car l'un des frères aînés de Nadine nourri cette intention.

Après avoir suivi l'enseignement sur le module Insertion professionnel, Nadine a lancé une activité de transformation de tubercule en farine. Affaire encore très embryonnaire, elle achète les tubercules de nature variés, dans les villages et parfois au marché local. Par les méthodes artisanales et épaulée par ses frères, elle sèche, écrase, conditionne sa farine et la met à la disposition des pâtisseries de beignet et pain de la ville. Elle livre aussi elle-même ses produits à certains clients qui

passent des commandes. Les affaires de Nadine ne produisent pas de gros bénéfices, mais elle ne compte pas s'arrêter là.

Nadine ambitionne de rechercher des financements pour améliorer ses affaires car son activité exige des outils modernes. Mais Nadine ne dispose pas de ses moyens. Ce dont-elle dispose déjà, c'est un plan d'affaire de pâtisserie artisanale.

4.1.1.6. Anaëlle

Anaëlle est une jeune fille de 20 ans. Elève en classe de Tle D au Lycée Mixte d'Akonolinga, elle a occupé le rang de 2è/42 à la fin du deuxième trimestre. Depuis son enfance, elle est attirée par les métiers de la santé. Déléguée de sa classe, elle est généralement très à l'aise dans les matières telles que la chimie, la biologie, la mathématique. Par ailleurs, elle est l'une des membres les plus actives du Club des amis de la nature dont elle a participé à mettre sur pied lorsqu'elle était en classe de 1ère.

Anaëlle vit avec son père mais très souvent absent étant donné qu'il est officier de l'armée, sa belle-mère ménagère et 4 frères et sœurs, 4 cousins et cousines venant des deux bords et tous scolarisés. Sa mère génitrice est en concubinage dans un village éloigné et en a déjà fait deux enfants. La situation familiale est très tendue, avec peu de concorde entre les enfants de la maison. Anaëlle préfère toujours aller en vacance chez sa mère. Elle l'aide par le fait même à faire l'agriculture.

Le père d'Anaëlle étant le seul producteur de ressources vitales, Elle a souvent pensé à sortir de la charge de son père et s'autonomiser. Elle compte aller loin avec les études pour devenir pour espérer devenir infirmière ou médecin. Mais il faudrait qu'elle finance elle-même ses études étant donné qu'ils sont très nombreux à la charge du père. Après avoir suivi l'enseignement sur le module Insertion professionnel par le Conseiller d'orientation de son Lycée,

Désigné chef du groupe ayant été retenu parmi ceux qui ont présenté un business plan de la culture d'un produit consommé dans le Nyong et Mfoumou, mais moins ou pas du tout cultivé, Anaëlle a été retenue pour prendre part à la présente étude. Précisément, son groupe de huit membres a présenté un business plan de la culture de la pomme de terre. Elle a organisé les membres de son groupe autour de plusieurs thèmes dont celui de la culture de la pomme de terre a eu l'adhésion de la majorité. Dans un document théorique portant le maximum de détails et répondant aux prescriptions du Conseiller d'Orientation, le Groupe d'Anaëlle a été choisi comme meilleur groupe compte tenu des critères retenus. C'est pourquoi elle a été retenue pour participer à cette étude.

4.2. ANALYSE DES DONNÉES

Après avoir suivi l'enseignement sur le module Insertion professionnel, Nadine a lancé une activité de transformation de tubercules en farine. Elle détient aussi un plan d'affaire de pâtisserie artisanale. Mais par étapes et difficultés est-elle arrivée là ? Il est toujours important de s'intéresser à l'historique et aux péripéties à travers lesquelles une personne vient à la reprise ou à la création d'entreprise. Ainsi, dans cette sous partie nous nous attelons à présenter les résultats par l'entremise d'une analyse de contenu thématique, C'est-à-dire en fonction des différentes modalités du phénomène.

4.2.1. Pédagogie (l'apprentissage) par projet

Les élèves ont été soumis à l'apprentissage par projet. Elle consiste à apprendre à apprendre. Ce type d'apprentissage en faisant augmente la motivation, la conscientisation, la capacité et les résultats. Cette démarche selon Condor et Hachard (2014, p. 94) permet de « s'inscrit dans l'objectif de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité ». Ce qui implique concrètement que l'élève se fixe un but et progresse avec ses camarades dans un temps déterminé - grâce à l'accompagnement de l'encadreur – vers la réalisation d'une production concrète qui sera présentée, à la fin de la démarche, à un auditoire préalablement sélectionné.

Dans cette étude, les élèves inscrits au focus groupe témoignent de l'accent mis par le Conseiller pour la construction objective, par chaque élève d'un projet collectif ou individuel. Le Conseiller leur a laissé la latitude de présenter le titre et l'idée du projet en un paragraphe. Chaque élève a présenté l'idée de son projet. Le Conseiller a orienté certaines idées de projet avec les avis des camarades après avis des Camarades. Ainsi le témoigne Nadine :

Le projet de mon projet a été présenté et acclamé par les camarades compte tenu des critères de son utilité et de sa faisabilité. Certains camarades se disaient déjà être mes futurs clients. J'ai répondu à toutes les questions comme si j'étais un professionnel. Tout ceci parce que j'avais bien compris le cours sur la création d'entreprise et surtout que je flirtais déjà avec le milieu des affaires.

(Aa+)

Le conseiller a ainsi présenté l'ensemble de la démarche et les gains pour les apprenants. Donc, les premières activités à faire étaient : le choix d'un projet (faisabilité du projet, qu'est-ce qu'on désire faire etc.), ensuite la planification de la logistique (utilisation d'ordinateur, voyage etc.) et enfin l'organisation du travail (clarification des objectifs et préparation d'un bon plan). Le cas Francis témoigne :

Le conseiller a suggéré à chacun ou à chaque groupe les grandes lignes du plan de préparation des projets en fonction de leurs particularités. Il a insisté sur la préparation du projet, notamment le plan de réussite. On y a passé plus d'un mois, en faisant des retouches nécessaires compte tenu des recherches sur les produits, le marché, les moyens logistique et autres facteurs. (Aa+)

Ces propos de Francis montrent que les apprenants ont reçu un encadrement permettant de proximité, les permettant de murir et de préparer le projet.

Lorsque les plans de réussite du projet ont été valisés, les élèves ont été conviés à peaufiner, les actions de réalisation, ils recherchent, transforment et créent de l'information en prenant toujours des notes. Ils font des choix et utilisent diverses stratégies de lecture. Ensuite, ils réunissent les données, effectuent des expériences (aller au marché, à un centre d'étude, dans une librairie...), rencontrent des personnes ressources, analysent, comparent, écrivent, dessinent, discutent. Ils ont réalisé des plans de tâche et d'étape. Le cas Francis affirme :

Le Conseiller nous a convié à des simulations et théâtralisations avant de passer à la réalisation de nos projets. Il nous disait toujours qu'une bonne préparation conduit à une bonne réalisation. Ce qui a rendu la réalisation très simple. Il m'a fallu 5 semaines alors que Karim par exemple a réalisé son projet en 4 semaines. (Ab+/-)

Les apprenants ont été conviés à présenter leurs réalisations de sorte à ce que leur camarade constate et réalisent la possibilité et la faisabilité d'être très tôt entrepreneur avec peu de moyens mais beaucoup de stratégies déployées. Il doit présenter l'idée initiale, les péripéties diverses et la prise de cops du projet avec au besoin les premiers produits. Ils se préparent d'abord bien en dressant un, un plan de présentation et prépare et les contenus de sa présentation. Pendant cette phase, l'enseignant appelle les élèves à mettre un accent sur les difficultés rencontrées et les efforts et ressources déployées pour les dépasser. Le cas Flavie affirme :

Je suis allé en classe ce jour-là avec un mélange de légumes et fruits que j'ai distribué aux enseignants présents. C'était émouvant. Je me suis senti admiré et spéciale. J'ai fait ma présentation en commençant par rappeler ce que le Conseiller disait chaque avant les communications sur l'insertion professionnelle. "La fonction publique n'est pas une fin en soi, même si tel est le, elle s'étrangle et se referme sur elle-même, préparez-vous à devenir vos propres patrons". (Ab+/-)

Les apprenants ont été instruits sur l'évaluation des projets. Chaque activité, chaque étape de la réalisation doit être évaluée, de même que la production ; proportionnellement à l'investissement se fait généralement après la dernière période (discussions) de la phase de la présentation. Ils savent dès lors évaluer, anticiper et s'autoévaluer. Le cas François firme :

Notre encadreur nous a suggéré la prudence, la prévision et la logique d'anticipation en ce qui concerne les cas de changements qui peuvent survenir au cours de la réalisation du projet. Il nous a prescrit la flexibilité, l'adaptation et l'auto-évaluation récurrente. Au départ, j'avais pris pour thème "l'élevage des canards ". Après plusieurs essais de plan de réussite, j'y ai renoncé. Je commence d'abord par le Secrétariat Bureautique. Peut-être plus tard je reviendrais sur l'élevage des canards. (Ab+-)

Il est évident au final que l'utilisation de l'approche de l'apprentissage par projet(s) donne du dynamisme à l'apprentissage/enseignement. Encourageant l'action des apprenants, elle devient une occasion de faire quelque chose personnellement. Comme les intérêts des apprenants sont respectés, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage et réalise plusieurs productions (spectacles, vidéos, présentations). Nous pouvons dire que l'approche par projet(s) encourage l'autonomie et la responsabilisation des élèves.

Avec l'apprentissage par projet, l'apprenant se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. C'est que ressent le cas Francis.

Depuis que j'ai lancé mon projet, je commence à comprendre l'utilité de l'école. Notamment les mathématiques et la philosophie. Durant l'année scolaire, j'ai commencé à plus intervenir en classe et à être plus assidu. Parce

que j'ai pris conscience que les connaissances servent à créer à accoucher des idées, des projets et même des richesses. (Ab+-)

Dans la pratique, l'apprentissage par projet met un accent sur les étapes et procédés de préparation et de réalisation. Dans rôle d'accompagnateur, de guide, le conseiller assure la bonne mobilisation par l'élève des ressources appropriées et des attitudes convenables aux différentes phases du projet. En ce qui concerne la « signifiante », l'élève cerne le sens du projet dans ses dimensions cognitive et affective. Il choisit lui-même l'objet ou le thème de son projet. Le projet est ainsi signifiant pour l'élève dès lors qu'il répond à ses intérêts. C'est ce que Legrand (1983) nomme *valeur affective pour l'élève*. Anaëlle témoigne :

Lors de la séance de communication sur l'insertion socio professionnelle, nous avons discuté et noté les différentes orientations et critères d'un bon projet. Le Conseiller a par la suite encouragé chacun de nous à penser un projet, à le mettre en théorie selon les règles et étapes édictées. Le conseiller a insisté sur les éléments de la faisabilité et la mise à nus des moyens demandés et des moyens disponibles. A(a+)

En ce qui est de la participation active et responsable de l'élève comme le recommande Proulx (2004, p. 10), la communication était centrée sur l'élève. Il s'agit de susciter l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de la formation et pour l'enseignant comme son vigileur ». Dès lors, les élèves ont eu la liberté de discuter sur les critères du projet porteur et faisable et penser eux-mêmes leur projet. Cependant le Conseiller a suggéré à chacun de rester ouvert et de soumettre ses difficultés aux camarades à lui-même. Le projet à construire ne peut être arrêté dans l'absolu et clos dans la planification et la faisabilité. Il peut subir des révisions ou alors substituer par un autre en cours d'année car les récits de vie et les situations spontanées, imprévus. Le projet doit se construire en permanente. Le cas Rose témoigne :

Les discussions m'ont éclairé sur mon idée de projet. J'ai été édifié et j'ai revu mes plans et mes projections. J'ai d'ailleurs pris l'habitude de discuter avec mes camarades sur les problèmes ou besoins de mon business. Je me suis rendu compte que tout le monde peut me donner une bonne idée. (Aa+)

L'apprentissage par projet a plongé les apprenants dans une démarche de co-construction des savoirs. L'élève s'investit dans une production individuelle ou collective – réalisable à court terme - avec l'obligation méthodique de collaborer avec les pairs et le superviseur. Il s'enrichit dès lors de

l'intelligence collective et du partage d'expériences. C'est ce que Arpin & Capra (2001, p. 10) appelle « partage de talents et de ressources. Les projets ont abouti à la réalisation c'est-à-dire à « un produit fini tangible pour reprendre les mots de » pour reprendre Proulx (2004, p. 36). Ce produit final est à la fois une preuve de capabilité et de créativité des élèves. Cette réalisation doit être évaluée en fonction des difficultés et des techniques déployées par l'élève pour les dépasser ; son caractère contextuel ; sa valeur usuelle et son authenticité. Nadine témoigne :

Je suis fier d'être parmi les élèves qui ont pu réaliser leur projet en six mois comme nous le prévoyions les discussions avec le Conseiller. Je n'ai pas encore beaucoup d'argent mais j'ai une activité qui sera rentable d'ici peu. Je pars de rien à une petite entreprise. Je suis arrivé à ce que le Conseiller prédisait, le développement intégral. Je me comprends mieux, je sais qui je suis et ce que je vau, je comprends mieux comment la société fonctionne. (Aa+)

La réalisation du projet conduit au développement des facultés cognitives, métacognitives ; des compétences usuelles ; de la confiance en soi. L'élève consolide en même temps les ressources plurielles et les habilités à la reproductivité, à la réalisation de nouveaux projets divers, avec ou sans supervision de l'enseignant.

Au bout du processus, certains élèves sont devenus ce que Proulx (2004, p. 31) appelle « un produit fini évaluable ». Il a appris le travail en groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité. François affirme :

Nous avons été formés à nous débrouiller nous-même, à oser à essayer, à prendre des initiatives. Même si on n'atteint pas les résultats escomptés, on ne perd pas, on gagne en connaissance et en expérience. Le fait de comprendre qu'il y a des opportunités partout. Ici à Akonolinga, il y a beaucoup de secrétariats bureautiques mais la demande reste forte. Moi j'ai en idée d'aller au-delà du secrétariat bureautique. Je à développer des applications, à travailler dans l'infographie, la photographie et bien d'autres choses. Donc, l'esprit d'entreprise que j'ai là me suffit, le reste viendra. A(b+/-)

Il ressort au final que l'utilisation de l'approche de l'apprentissage par projet(s) donne du dynamisme à l'apprentissage/enseignement. Encourageant l'action des apprenants, elle devient une

occasion de faire quelque chose personnellement. Comme les intérêts des apprenants sont respectés, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage et réalise plusieurs productions (agriculture, informatique, élevage, sauvette, recyclage... Nous pouvons dire que l'approche par projet(s) encourage l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Paroles de Flavie :

Avant, l'apprentissage sur le projet, je n'avais pas une idée claire sur l'école et les filières. J'aurai dû choisir une autre série plus pratique que la littérature. Une série constituée des disciplines proches de l'agriculture et de l'exploitation forestière, de l'élevage ... Ce serait un avantage pour mes projets d'agriculture et d'élevage. Je me sens épanouie dans ces domaines. Je pense déjà à me former en agriculture et élevage et métiers assimilés. Même en alternance, il me faut le faire car il y a des moments que je fais recours à des tiers, surtout en matière des produits sanitaires. A(b+/-)

Les apprenants ont ainsi développé leur l'autonomie, car ils essayent à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. Ils ont développé la liberté qui leur permet de prendre des décisions sur leur apprentissage et le mettre au centre de l'apprentissage, la résolution des problèmes, l'autonomie et la responsabilisation.

4.2.2. Enseignement orientant

L'enseignement orientant proposé aux élèves est précisément a été axé sur les trois principes de Pelletier (2006) D'abord, la collaboration qui s'applique comme un réseau de partenaires interdépendants. Le Conseiller est entré en communication avec les cas étudiés et leurs parents pour davantage cerner le contexte familial de l'élève et susciter l'accompagnement des parents ou tuteur dans les initiatives de l'apprenant, non sans en prendre les devants.

La collaboration (niveau meso) Ici, le chef d'établissement ou coordinateur fait adhérer l'ensemble de l'équipe au projet d'école orientante et le conseiller pédagogique forme les enseignants. Il y a aussi L'infusion (niveau Meso) : qui, consiste principalement pour les enseignants d'axer leurs actions autour de projets sur lesquels les élèves devront travailler. François affirme :

Mon père a été compréhensif. Il m'a même aidé à louer un espace cultivable non loin de la ville. Lorsque je me suis trouvé en difficulté, il m'a souvent accordé de l'aide. Cependant, il me laisse poursuivre mon projet comme je veux. Et lorsque je suis à l'école, ma mère prend le relai. Dernièrement, mon

père m'a demandé de réfléchir un autre projet agricole pour elle-même. Je me sens considéré et respecté. On prend pour celui qui sait monter les projets.

(Ba+)

La mobilisation (niveau micro) quant à elle implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Il s'agit pour lui de devenir un sujet autonome et de moins s'infantiliser. Dès l'adolescence, l'apprenant doit pouvoir exprimer sa personnalité, se détacher de l'encadrement familial pour faire valoir son soi. Il doit pour entreprendre individuellement certaines activités et affronter le monde du travail pour qu'il y ait une idée précise. Bref, le faible sentiment d'efficacité personnelle conduit à l'irresponsabilité et au flottement. Flavie déclare :

Depuis que j'ai commencé mon affaire. Ma mère me prend pour une grande personne. Elle demande toujours mon avis. Elle cause avec moi de temps en temps. Elle me conseille sur mes activités. Elle m'a même dispensé des travaux domestiques à la maison. Maintenant, j'étudie mes leçons et je gère ma ferme. (B+/-)

Il faut susciter l'auto-apprentissage. L'orientabilité ou compétence orientationnelle devient la clé de voûte des apprentissages dans un monde en perpétuel changement. L'auteur parle alors du « savoir devenir ». Ici, l'apprenant doit être considéré comme la matière de sa propre transformation. Il être disposé des outils informationnels et psychologiques essentiels à sa propre prise en charge. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale. Ces qualités ont été observées chez le cas Flavie qui témoigne.

J'ai appris à m'organiser, à ne pas attendre qu'on me dise ce que je dois faire. Je me suis mis en défi avec moi-même. Je dois réussir. Je suis tout le temps préoccupé de la santé de mes plantes. Je retrouvés mes cours sur la photosynthèse vue en classe de 3è. je les révise de temps en temps, la botanique, le développement des plantes... J'exploite mes notes scolaires pour réussir mon projet en évitant les risques de déformation ou de maladie des plantes. (Bc+)

De même, Budel (2020) propose une *pédagogie d'égalisation* à l'effet de lutter contre les biais de genre comme un facteur de découragement et de limitation des possibilités d'emploi. En effet, l'imagerie véhicule l'idée selon laquelle il y a des métiers pour hommes et des métiers pour

femmes. Chose qui limite les possibilités de choix et stigmatise les vocations. Elle recommande aussi l'évacuation des stéréotypes du milieu social d'origine déterminent les projections que se fait des métiers d'avenir. Ce qui revient à conditionner l'enfant au succès scolaire, professionnelle et partant à l'affirmation de soi. Pour rendre cela possible. De ce fait, l'élève en construction identitaire est plus à même de faire des choix plus pertinents, moins biaisés, qui lui correspondent et qui contribuent au développement de son bien-être.

La mise en pratique de cette approche parait comme une solution à l'hyper dépendance parentale et étatique ; une réponse à l'échec scolaire, au chômage, au sous-emploi et aux comportements irresponsables tels que la délinquance, l'incivisme, l'anti-effort.

4.2.3. Apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif dispensé dans le cadre de l'apprentissage entrepreneurial a permis d'organiser un travail en équipe portant sur le thème « Production d'une composante vivrière de consommation à grande échelle par les populations de la ville d'Akonolinga, mais non cultivé dans localité et ses environs ». Les groupes ont travaillé sur la construction d'un business plan selon les critères édictés par le tuteur, à présenter dans un délai de quatre semaines. Le conseiller encourage la variation des thèmes de projet mais peut tolérer la coïncidence d'un même thème étant donné que l'objectif était : le *business plan* d'un produit de consommation non cultivé dans la localité. Les critères d'évaluation des plans d'affaires ont principalement été axés sur l'originalité, la cohérence, la faisabilité et la maîtrise du sujet par les membres du groupe. Le cas Anaëlle semble avoir intégré ces qualités.

Nous sommes entrés en application de l'apprentissage entrepreneurial en réalisant un business plan. La première difficulté a été le choix du thème. Nous avons d'abord pris « la culture de la pomme verte », les discussions en groupe ont montré que ce produit bien qu'absent dans l'agriculture locale, n'est pas grandement consommé par la population locale. C'est alors que nous avons opté pour « La culture de la pomme de terre ». Notre thème a ainsi été validé. (Ce+)

L'application de l'apprentissage collaboratif a renforcé l'esprit de concertation et le niveau d'analyse des élèves. Certaines activités ont été orientées dans le travail en groupe. Le mode de regroupement des apprenants était mixte et inclusif. Ce qui a stimulé l'esprit d'équipe et renforcé le dialogue interindividuel, l'intégration et le sentiment d'appartenance des élèves à une même vision.

Il a été observé que tous les apprenants se sont impliqués dans les différents travaux. Dans les différentes tâches et étape de la réalisation du projet en groupe, les apprenants ont développé l'esprit de stimulé la concurrence et la compétitivité, chacun se mettant et mettant ses ressources à contribution pour une meilleure prestation du bloc équipe. Ce modèle de travail les prépare à affronter le marché du travail et de la production économique qui montre souvent le visage d'un champ de bataille. Cet esprit de compétition est percevable dans les récits d'Anaëlle.

Je me suis senti intégré on dirait une famille. J'ai donné tout ce que je pouvais pour que notre projet soit le meilleur en tout point. Et pourtant, avant ce travail en groupe, j'étais solitaire et parfois je jugeais mal certain camarades. Nous avons respecté les principes fixés par nous-mêmes et le Conseiller. Malgré le léger retard accusé dans la réalisation de notre plan d'affaire, je suis satisfait. (Ce+)

Le rôle du tuteur dans l'apprentissage collaboratif a été d'encadrer la composition des groupes et d'assurer l'adoption et la répartition des thèmes de recherche. Il supervise aussi les différentes démarches communes ou spécifiques et participe par conséquent, directement ou indirectement à la construction ou la co-construction des savoirs. Notamment orienter les apprenant dans la recherche des informations pouvant contribuer au développement du thème. Conduire les apprenants à explorer les différentes pistes d'explicitation de leurs thèmes respectifs. Ils rencontrent les spécialistes, faire des recherches via internet, consulter les documents et même les revendeurs de la ville. Ce processus interactif, appelé *appropriation* donne du sens à l'action des autres en fonction de son propre cadre culturel de référence. Le cas Anaëlle relate :

Après que nous ayons défini les articulations du plan d'affaire (le plan du plan), nous nous retrouvions deux fois par semaine, le lundi et le jeudi à la pause de 12H20 pour synthétiser nos informations et meubler le plan du plan d'affaire. Cette tâche qui paraissait difficile au départ – puisqu'on de nous n'avait encore pris part à la culture de pomme de terre – s'est plutôt avérée facile. Nous avons obtenu l'essentiel d'information en deux semaines. (Ce+)

A la fin des délais impartis à la tâche du projet du projet, il est organisé par l'enseignant une séance plénière où les différents groupes de travail viennent exposer et défendre leur plan d'affaire devant leurs camarades, sous la supervision du Conseiller. Dès lors, les élèves produisent des argumentations, des points de vue explicitant et défendant leur projet. La réussite de ses préalables aboutit à l'engagement de l'élève à prendre ou à poursuivre des initiatives créatrices. La parole est accordée aux jeunes pour leur donner une place centrale dans les prises de décisions, les engager à l'entraide,

à la collaboration, la concertation et la tolérance. Anaëlle relate les émotions déployées lors de sa présentation.

Le jour de l'exposé, j'étais très excité, enthousiasmé. Mon groupe était très bien organisé. Dans l'espace-temps à nous accorder (10 minutes), il me revenait de présenter les différentes étapes de la culture de la pomme de terre. Je l'ai fait sans lire support écrits, je connais tout ça en tête, et j'ai pris part aux échanges avec assurance. Je me prépare à mettre ses ressources en valeur. (Ce+)

Il ressort que le modèle d'apprentissage collaboratif a façonné l'acquisition du sens critique et de l'esprit de recherche, de concertation et de tolérance bref du travail en équipe. Allant dans ce sens, Lowe (2002) a choisi de traiter ce volet sous l'angle de l'interdisciplinarité en accentuant les avantages d'intégrer les matières tout en conservant l'identité de chacune. Elle a d'ailleurs énuméré des conditions pédagogiques qui contribuent aux bénéfices de l'approche interdisciplinaire. Les élèves y ressortent transformés. Prêt à s'engager dans un projet porteur, collectivement ou individuellement.

Le capital humain se présente comme la mise à disposition par l'individu de ses propres potentialités dans leur diversité. Le processus d'éducation entrepreneuriale déployé dans le cadre cette étude a permis au sujet de venir à cette disposition de ses propres capacités et de les mettre à son actif pour des fins d'auto production. Ainsi, les élèves ont développé des ressources appliquées, des savoirs agir pour transformer des produits réalités brutes en produits finis. Ces ressources transformantes résultent d'abord de la transformation de l'élève en ressources de production (capital humain) et prédisposent ce dernier à la transformation sociale. Cette double transformation s'est montrée évidente chez les élèves ayant participé à l'apprentissage entrepreneurial par leur capacité de production des valeurs humaines, des valeurs socioéconomiques, et de la transformation générale. Le cas Nadine déclare :

Je me suis rendu compte que j'avais du potentiel. Sans une formation professionnelle je pouvais déjà agir et produire. Me rendre utile à ma famille. Il suffisait de réfléchir et mettre mes idées en théorie. Je me sens grande et capable. Maintenant, je ne vais plus à l'école juste pour aller, je cherche à enrichir mon potentiel. J'ai déjà beaucoup d'ambitions. (Cf+)

L'éducation entrepreneuriale a permis au aux apprenants d'éveillé leurs compétences et de devenir leur propre main d'œuvre, de se donner la capacité de mettre en œuvre les savoirs,

l'éducation formelle, acquérir des habiletés (know-how) la formation et la pratique (physique et mentale). Si ces connaissances recouvraient le côté théorique, les habiletés engrangées ont constitué sa contrepartie pratique qui a été développée grâce aux expériences pratiques. Rose se dit être situé dans cette logique.

Lorsque j'ai lancé l'élaboration de mon plan d'affaire je m'attendais à emprunter l'expertise externe. Mais sur le champ, à force d'essayer je pu faire réaliser de tâches qu'avant je n'imaginai pas apte à effectuer. Je ne peux plus rester bras croisés. J'ai envie d'essayer des choses, non pour réussir, mais pour apprendre. (Cf+)

Les ont développé des qualités professionnelles à partir de l'expérience, des fautes et des succès du passé. Ce qui a conduit *au développement des attitudes*, aux affects précis, à une cognition (une pensée ou une conviction) et à un comportement (une action) et des *Capacités* ou agilités intellectuelles au sens de (Roos, Dragonetti, Edvinsson, 1998). Les qualités développées, notamment la capacité concerne l'autonomisation et l'identité, la capacité collective, leur ont affectés un état de potentialités manifestes à l'auto emploi, et par ricochet la création de valeur publique. Le cas Flavie déclare :

Aujourd'hui, je me sens plus intégré, plus utile à la société. Je suis une femme capable, je ressens une fierté personnelle. Avant cette activité, j'étais comme une enfant qui quémande l'argent des beignets et même les sous les besoins de femmes. Je ne suis plus exposé aux hommes profiteurs et j'aimerais que les autres filles fassent comme moi. Ne pas attendre l'argent des parents ou des hommes. Mon affaire ne donne pas encore, mais je produis déjà quelque de consommable, c'est l'essentiel. Il ne me manque plus que du temps et un meilleur capital. C(f+)

Au cours de cette étude, les élèves se sont prêtés à l'expression des qualités professionnelles dans les domaines choisis pour entreprendre. Ils développèrent l'employabilité en se formant eux-mêmes par l'apprentissage par projet en particulier. La vision de Loufrani-Germes (2013), pour qui l'employabilité serait la nouvelle condition nécessaire au développement d'un avantage compétitif durable pour l'entreprise et du succès de carrière de l'individu a été observée et démontrée par les participants. Il s'agit aussi, de la disposition par ces élèves des qualités à obtenir un premier emploi et surtout en le créant soi-même. A la sortie Lycée, une employabilité initiale est garantie à chacun. Dès lors, l'employabilité des participants à transformer des activités souvent marginales en activités

intégrées et ainsi garantir un travail décent aux élèves car, « le plein emploi productif est un travail est un travail décent pour tous » (OMD). Mais il est mieux de s'auto employer si les circonstances permettent. Francis déclare :

Je ressens plus de liberté à travailler en indépendant. Moi-même je planifie et j'exécute. Je perçois l'argent des ventes et j'investi comme je veux, je transforme comme je veux. J'imagine qu'en travaillant pour un tiers, on a aucune liberté. Dans cette activité de production, je me suis retrouvé plus mature et plus entreprenant. (Cf+)

L'employabilité comme une performance d'individus a permis de tester les variables capables d'expliquer les différences entre eux. Elle distingue donc les effets de l'employabilité (les performances retenues) de ses déterminants (l'employabilité). Par exemple, l'employabilité intrinsèque comme la capacité d'exploitation des ressources en soi a conduit au développement des ressources qui permettent la performance professionnelle et la réalisation des tâches. Les élèves se sont montrés intégrés dans un ou plusieurs métiers et capables de production et d'auto production. Chaque apprenant est entré dans un processus d'autorégulation. Il a été observé, la gestion autonome de soi et la capacité à se donner un objectif et un plan d'actions.

L'employabilité intrinsèque comme capacité d'auto régulation a également été développé. En effet, les élevés ont développé des attitudes de gestion autonome de soi. Ce qui présage que trouver un l'emploi chez soi ou chez un tiers ne leur sera guère difficile. La gestion des transitions leur sera facile. En cherchant un emploi plus valorisant, ils réussiront à s'auto employer ou peut-être qu'ils trouveront l'occasion de s'auto employer définitivement. Toujours est-il que ces élèves sont prédisposés à l'efficacité et à l'efficience en entreprise. A cet effet, François déclare :

Le but de mon entreprise est de travailler pour moi-même ; mais depuis j'ai lancé mon exploitation, les tiers demandent à m'embaucher. Ils vu mon travail et cherche à me prendre pour main d'œuvre. C'est là que je me suis rendu compte qu'il me sera difficile de rester sans emploi. (Cf+)

La polyvalente ou polycompétences renvoie au fait de disposer des capacités efficaces dans plusieurs secteurs d'activités. Cette polyvalence des compétences est un facteur important du succès en entrepreneuriat et de performance en entreprise. Ainsi pour Leroux & Maupin (2012), cette possibilité de mobilité et d'efficacité des personnes polycompétentes est un atout pour l'adaptation au travail et pour la reconstruction de carrière en cas de rupture. Francis affirme :

Les conseils de notre encadreur m'ont poussé à être polyvalent. Voilà pourquoi je fais à la fois l'élève et l'agriculture. Je m'apprête aussi à faire une formation en maintenance informatique. (Ce+)

L'un des apports de l'accompagnement entrepreneurial est le développement de l'autonomie socio-économique. Cette autonomie est manifeste par l'inflexion, la créativité, la productivité et la responsabilité.

La créativité des jeunes s'exprime en cinq dimensions. Le facteur cognitif se rapporte aux dimensions telles que la pensée divergente, la flexibilité mentale, la pensée convergente, la capacité à associer, pensée analogique. Le facteur conatif quant à lui se rapporte à l'ouverture, la tolérance à l'ambiguïté, la pensée intuitive, la propension à oser, la motivation à créer. Mais le potentiel créatif d'une personne, même s'il est latent peut être mesuré et amélioré (Lubart & al. 2013) par l'accompagnement entrepreneurial. La créativité s'inscrit ainsi dans le développement professionnel comme un facteur de changement car, chaque personne présente un profil particulier qui est susceptible d'évoluer ou de changer en fonction du domaine où s'exprime la créativité. Rose témoigne :

J'ai l'esprit ouvert à toute opportunité. En dehors du recyclage des objets usés, j'ai en projet de m'intéresser aux matières plastique et la fabrication du charbon. Bref, au fil des expériences, je découvre d'autres pistes, d'autres idées me viennent en relation avec le développement durable. J'ose croire qu'un jour j'aurais un financement important pour participer à l'avènement d'un développement écologique. (Cf+)

Selon BIT (2005a, p. 5), « La productivité exprime le rapport entre la quantité la quantité produite et la quantité de facteurs utilisés pour obtenir cette production. Elle augmente lorsque la production augmente plus que les facteurs ou lorsque la même production est obtenue avec moins de facteurs ». La productivité peut être mesurée par l'exploitation rationnelle des ressources, entraînant des résultats égaux ou supérieurs à l'investissement. Elle dépend du management des facteurs relatifs à la personne tels que « Les améliorations de la productivité peuvent s'étendre à différents niveaux. La productivité des *personnes* peut se refléter dans l'augmentation du taux d'emploi, des taux de salaire, la stabilité de l'emploi, la satisfaction au travail ou l'aptitude à

l'emploi dans divers métiers ou diverses industries » (*Conférence internationale du travail*, 97^e session, 2008). Flavie témoigne :

Je produis des condiments et je dessers une partie du marché locale. Cela n'était pas pensable il y a un an. Après des ventes je réalise des bénéfices. Je commence à penser à étendre mon exploitation. J'ai déjà des acquis presque sécurisés, une liste de clients. D'ici quelques années, les revendeuses n'iront plus à Yaoundé pour chercher les légumes verts et les condiments. (Cf+)

La productivité des personnes participe à l'augmentation de la compétitivité du marché à l'emploi ou par un transfert des emplois de secteurs à faible productivité vers des secteurs à productivité plus élevée. La productivité participe au développement des politiques économiques nationales et « *favorise la macroéconomie, la concurrence, des stratégies de croissance économique, des politiques de maintien d'un environnement professionnel durable et des investissements publics dans les infrastructures et dans l'éducation* ». (*Conférence internationale du travail*, 97^e session, 2008). Incidemment, les politiques du marché du travail peuvent créer un environnement propice au partage équitable et effectif des gains, au dialogue social, à l'amélioration de la politique salariale, et salaires minimaux... Ce qui conduit à plus de justice et de sécurité sociale, et à l'épanouissement des travailleurs.

En ce qui est de la responsabilité, Boucher et Morose (1990) développent les conditions de possibilité d'un projet éducatif prenant pour objectif le sentiment d'appartenance, l'attachement des élèves aux valeurs de l'école, et la responsabilisation de ces derniers, les conditionnant aux comportements citoyens. Il reste à retenir que « La conscientisation de l'élève aux responsabilités d'un citoyen devait être au cœur du projet éducatif » (Boucher et Morose, 1990, p 428). François est le manifeste de cette idée :

Je vais prendre la responsabilité de m'installer en individuel et voir comment poursuivre mes études en alternance avec mon business. Actuellement je pense pour moi et je me bats pour assumer mes décisions et mes choix. Les jeux et les balades sont très occasionnels maintenant. J'ai des défis à relever. (Cf+)

Tous ces récits montrent que l'éducation entrepreneuriale, par l'apprentissage par projet, l'approche orientatante et l'apprentissage collaboratif bien déployée est capable de façonner chez les apprenants, l'esprit d'entreprise, le capital humain et produire des auto-employeurs. Les cas étudiés sont unanimes sur l'apport de chacune des approches dans l'autonomisation des élèves

finissant de l'enseignement secondaire Général. Tandis que l'explicitation infuse les savoirs, la mise en processus conduit à l'essai, à l'expérimentation, la création d'entreprise conduit à l'autonomisation.

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Il ressort de cette analyse que l'éducation entrepreneuriale se présente comme école de l'autonomie et de la responsabilité. Ceux qui reçoivent un enseignement entrepreneurial développent l'esprit d'entreprise ou de prise d'initiative productrice. Il s'agit d'un l'espace par lequel l'apprenant développe des aptitudes professionnelles et construit le sens de sa vie. Les différents participants à cette étude se disent tous convaincu qu'il leur sera difficile ne manquer les moyens de subsistance et de prise en charge de soi.

L'expérience de l'enseignement entrepreneurial a persuader les participants que ce mode d'enseignement est nécessaire pour l'école et la société camerounaise grandement sous-employée et vivant dans le désœuvrement et la précarité. Les élèves qui pratiquent l'apprentissage entrepreneurial infèrent à chaque leçon un contenu pratique dessiné dans une perspective. Dès lors, les connaissances sont intégrées comme des ressources qui façonnent la personnalité et son vécu socio-professionnel.

Premièrement l'apprentissage entrepreneurial stimule la motivation scolaire. Celui qui suit une leçon, e met en idée que les idées reçues doivent participer à sa transformation. Ainsi, le fait d'étudier sous la bannière d'un résultat concret est un élément qui pousse à l'effort et au déploiement des moyens nécessaires pour atteindre le résultat : un produit fini, concret et usuel. Ainsi l'exprime Karim :

« C'est à partir de cet enseignement que j'ai éprouvé la plus grande envie d'aller encore à l'école, d'apprendre autant que possible, dès lors que cela conduit à la création de quelque chose de concret. Je me sentais pressé d'étudier, de découvrir, d'avancer. »

La plupart des participants ont exprimé leur engagement à appliquer les techniques et approches entrepreneuriales proposé par le Conseiller. Cet enseignement éveille en eux la prise de conscience et stimule le dynamisme, le désir de comprendre, d'appliquer : c'est l'interaction de l'explicitation.

« J'ai pris conscience que je suis assez grande pour produire et contribuer aux dépenses de vie et de la formation », affirme Nadine. Nadine

Depuis que j'ai lancé mon projet, je commence à comprendre l'utilité de l'école. Notamment les mathématiques et la philosophie. Durant l'année scolaire, j'ai commencé à plus intervenir en classe et à être plus assidu. Parce que j'ai pris conscience que les connaissances servent à créer à accoucher des idées, des projets et même des richesses. (Ab+-)

La mise en processus des élèves révèle que si les apprenants sont motivés à créer une entreprise, ils trouveront la possibilité de la lancer. Le travail en groupe a permis aux participants de développer le sens de la collaboration, de la concertation et de communauté de pratique.

Deuxièmement, la pédagogie entrepreneuriale développe le capital humain. L'éduqué par les méthodes expérientielles développe de nouvelles qualités et attitudes. Il acquiert de nouvelles compétences. Il lui devient aisé d'agir sur la nature et incidemment, se donne le pouvoir de la transformer. C'est cette faculté d'action et réaction dans l'optique impacter son milieu qui constitue le capital humain. Cette faculté a été observée dans le caractère des participants, notamment leur tendance à la production. Le cas Nadine par exemple a déclaré que

Je me suis rendu compte que j'avais du potentiel. Sans une formation professionnelle je pouvais déjà agir et produire. Me rendre utile à ma famille. Il suffisait de réfléchir et mettre mes idées en théorie. Je me sens grande et capable. Maintenant, je ne vais plus à l'école juste pour aller, je cherche à enrichir mon potentiel. J'ai déjà beaucoup d'ambitions. (Cf+)

Troisièmement, l'éducation entrepreneuriale favorise l'esprit d'entreprise. Le fait de d'étudiant en faisant des activités concrètes nous habitue à essayer des choses nouvelles. Par cette habitude, l'apprenant devient entreprenant, dynamique. Ainsi, en faisant, il expérimente et intègre mieux les savoirs autant qu'il aiguise un appétit de continuer de faire. Cet appétit, stimule l'envi de créer, de s'affirmer par des réalisations concrètes. Il s'assoit alors dans la personnalité de l'éduqué une personnalité : l'auto entrepreneur.

Par ailleurs, plus on essaie des choses, plus on découvre, plus on se découvre car ces entreprises constituent des épreuves qui enrichissent l'apprenant. Dans cette mouvance, on entreprend pour apprendre et, plus on apprend, mieux on entreprend. C'est pourquoi les cas étudiés

occupent de bon rang dans leurs classes respectives, en même temps qu'ils mettent en œuvre les concepts et en exploitent leur matérialité. L'envie de faire, de produire une valeur devient état d'esprit manifeste, non sans négliger les risques d'échec.

Il ressort que l'éducation entrepreneuriale est un stimulateur d'action de production. L'éduqué se perçoit alors comme une intelligence, une force et un agent de transformation matériel et sociale. Par ailleurs, les premiers succès, stimulent le sentiment d'efficacité personnelle ? Ils sont eux-mêmes source de motivation pour de nouvelles entreprises. Il en est de même de l'atteinte des résultats qui suscite un engagement singulier à l'auto-entreprise, à la continuité et à la résilience et à l'innovation. L'auto-entrepreneur se conçoit dès lors comme un agent de transformation et son milieu comme un potentiel transformable. C'est pourquoi, il s'éloigne de l'oisiveté, de l'ennui et même du besoin. Il atteint alors le statut d'agent de développement et parvient à ce que Montesquieu nomme la participation citoyenne au progrès.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté les données par rapport aux objectifs de la recherche, on dispose désormais des données suffisamment riches qui méritent d'être interprétés. Cette étude a porté sur l'apport de l'apprentissage entrepreneurial dans le développement de l'auto-employabilité des élèves des classes de terminale littéraire. Nous avons cherché à mettre une emphase, principalement, l'apprentissage par projet et la stimulation de la création d'entreprise des élèves finissant. Ce chapitre se donne aussi pour tâche de restituer la cohérence des récits et la discussion des résultats. Il s'agit d'une étude de cas sur la base non seulement compréhensive, mais aussi didactique des éléments saillants qui sont contenus dans le récit n'importe quand et n'importe comment. La démarche consiste à dégager la signification des résultats et de procéder à leur discussion au regard des prédictions formulées.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Cette étude s'appuie sur le concept d'apprentissage entrepreneurial qui a guidé notre réflexion. La lecture de ce concept est élaborée sur la base de la théorie du lien avec l'auto-emploi. L'éducation entrepreneuriale renvoie selon la notion d'apprentissage entrepreneuriale renvoie aux différents travaux qui n'ont pas porté spécifiquement sur des petites entreprises ou entreprises en création, mais qui se sont intéressés aux questions de transferts de compétences et de construction de connaissances pertinentes pour agir dans un environnement évolutif.

La conception cognitive (Simon, 1991) insiste sur les processus individuels qui conduisent à l'acquisition de savoirs, leur construction et leur transformation. Un accent est mis sur l'interaction interindividuelle, formelle ou informelle, est au centre de la dynamique d'apprentissage (Nonaka et Takeuchi, 1995) qui s'enrichit de façon complémentaire des différents apprentissages réalisés au plan individuel et organisationnel (Argyris, 1995) et des connaissances tacites et explicites. Plusieurs approches ont été mises en concours.

L'objectif primordial de la pédagogie de projet est l'acquisition de la confiance de soi à travers l'engagement et de l'autonomie personnelle. D'un côté, elle renforce l'apprentissage, aide à diffuser la solidarité et le respect entre les élèves en les habituant à écouter les points de vue des autres. D'un autre côté, elle développe l'autonomie de l'enfant, car il essaye à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. C'est-à-dire lui donner la liberté qui va lui permettre de prendre des décisions sur son apprentissage et le mettre au centre des préoccupations didactiques. Selon Nezahat Tepedelenli (2003), il s'agit pour lui d'une démarche d'enseignement/apprentissage qui permet à l'élève de réaliser un projet concret en développant sa

créativité et respectant son style d'apprentissage. Cette démarche selon Condor et Hachard (2014, p. 94) permet de « s'inscrire dans l'objectif de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité ». Le constructivisme est une théorie qui s'intéresse à l'activité du sujet. Il advient que la pédagogie du Projet peut être considérée comme un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage (Huber, 2012).

En ce qui concerne l'approche orientante Pelletier (2006) avait déjà résumé l'approche orientante par une démarche trilogique interdépendante. D'abord, la collaboration 1 (niveau macro) qui s'applique à l'école orientante comme un réseau de partenaires interdépendants ; et la collaboration (niveau meso) Ici, le chef d'établissement ou coordinateur fait adhérer l'ensemble de l'équipe au projet d'école orientante et le conseiller pédagogique forme les enseignants. Il y a aussi L'infusion (niveau Meso) : qui, consiste principalement pour les enseignants d'axer leurs actions autour de projets sur lesquels les élèves devront travailler. La mobilisation (niveau micro) quant à elle implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Il s'agit pour lui de devenir un sujet autonome et de moins s'infantiliser. L'orientabilité permet de disposer à l'apprenant les compétences d'auto-orientation et d'être autonome sur ses choix et leur conséquence

Il faut susciter l'auto-apprentissage. L'orientabilité ou compétence orientationnelle devient la clé de voûte des apprentissages dans un monde en perpétuel changement. L'auteur parle alors du « savoir devenir ». Ici, l'apprenant doit être considéré comme la matière de sa propre transformation. Il être disposé des outils informationnels et psychologiques essentiels à sa propre prise en charge. Ce qui implique nécessairement le savoir apprendre devrait être une priorité des pratiques pédagogiques. Point Carré ne conçoit le savoir apprendre comme un "ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale.

Il s'agit davantage de stimuler l'autoapprentissage pour prédisposer l'enfant à l'attitude de prise d'initiative, d'entreprise, d'autodétermination. Ce qui revient à conditionner l'enfant au succès scolaire, professionnelle et partant à l'affirmation de soi. Pour rendre cela possible, Budel (2020) juge que l'orientation, toujours rabattue au rôle du conseiller d'orientation doit donc devenir un psychologue de l'éducation impliqué dans la conception et l'application des enseignements. Il s'agit de soumettre les élèves à des activités d'exploration professionnelle afin qu'ils acquièrent une meilleure

connaissance du marché du travail, de ses réalités, des professions et des formations pour y accéder. A cet effet, l'auteur estime que l'infusion doit être intégrée très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, si possible dès l'école maternelle.

En ce qui concerne l'apprentissage coopératif, Nizet (1997), l'apprentissage entrepreneurial s'opère dans une situation d'interactions sociales. Encore appelé apprentissage collaboratif, cette méthode se réfère à trois approches à savoir : l'approche socioconstructiviste, l'approche socio culturelle et l'approche de la cognition distribuée. *L'approche socioconstructiviste* met un accent sur les interactions entre les apprenants. En agissant avec les autres et en confrontant son point de vue à celui des autres qu'une personne apprend.

Ce processus d'apprentissage collaboratif est considéré comme un conflit cognitif qui aboutit au façonnement de la maturité réflexive et actionnelle de l'apprenant. Inspiré des travaux de Vygotsky (1932) s'intéresse à la relation causale qui existe entre les interactions sociales et les changements cognitifs individuels. Ce processus interactif est appelé *appropriation* car, chaque partenaire donne du sens à l'action des autres en fonction de son propre cadre culturel de référence. L'apprentissage ici est considéré comme un processus d'enculturation et met ainsi en évidence l'importance de l'authenticité du contexte, qu'il soit social ou matériel, dans lequel un apprentissage est réalisé.

Gamble (2002) aborde dans le volet pédagogie de la coopération mettant en lumière l'idée que l'éducation est avant tout une expérience sociale, elle propose un questionnement sur le rôle et les effets de la compétition à l'école et dans la société. Accorder la parole aux jeunes, leur donner une place centrale dans les prises de décisions, les engager à l'entraide, à la collaboration, et à la résolution de conflits par la non-violence, ce sont des démarches pédagogiques qui visent à créer un « réflexe communautaire » et à faire de la classe une communauté bienveillante d'apprenantes et d'apprenants.

5.1.2. Rappel des données empiriques

L'auto employabilité vise à éclairer et à renforcer les formes et les usages économiques et sociaux de l'auto-emploi comme un mode d'exercice du travail ou comme voie d'insertion dans un champ professionnel donné ; les articulations entre auto-emploi, chômage et salariat dans les trajectoires professionnelles. La promotion de l'auto-emploi est aussi porteuse d'une vision émancipatrice du travail, réalisé pour son propre compte, à son rythme, sans lien de subordination (juridique) à un employeur

Pour stimuler une économie socialiste et épanouir les familles et les familles, il faut développer l'auto-emploi sous l'angle de l'auto-entrepreneuriat, et contribuer ainsi à la connaissance de cette forme croissante de mobilisation du travail en groupe ou en individuel indépendant. Il s'agit de situer de l'auto-emploi entre émancipation et position dominée, entre porte d'entrée ou de réinsertion vers l'activité salariée et maintien (souhaité ou redouté) dans une activité «indépendante» pérenne mais risquée.

Trois profils idéaux-typiques sont dégagés et étudiés dans cet article : « salarié indépendant », « chômeur entreprenant », « indépendant converti ». Levratto et Serverin, (2012) interrogent le régime de l'auto-entrepreneur au prisme des *risques* pris par les affiliés et la manière dont ils sont couverts ou non par ce régime. En effet, la création et la popularité du régime de l'auto-entrepreneur reposent sur l'absence de risque associée à ce régime.

L'auto-entrepreneuriat s'avère être un bon analyseur de l'auto-emploi dans un contexte de transformations structurelles du travail et de l'emploi. L'attention pourrait être utilement portée sur les formes d'organisation visant à accompagner la création de ces microentreprises, à mutualiser les protections face aux risques et à favoriser la pérennité de l'activité : couveuses, pépinières, hôtels d'entreprises, SCOP d'indépendants, coopératives d'activité... La nature et le rôle effectif de ces structures d'une part, les usages que les auto-entrepreneurs peuvent en faire et leurs attentes vis-à-vis de ces formes d'organisation (formation par exemple) d'autre part, pourraient faire l'objet d'analyses ultérieures. Pour tout dire, l'auto-employabilité vise à éclairer et à renforcer les formes et les usages économiques et sociaux de l'auto-emploi.

Pour tout dire, L'employabilité se présente comme une performance en soi, exploitable pour servir ou rendre service. L'employabilité intrinsèque est la capacité d'exploitation des ressources en soi pour agir efficacement dans une organisation. L'employabilité intrinsèque se conçoit aussi comme la capacité de régulation. Elle débouche généralement à la polyvalence des compétences.

Le capital humain dans son acception courante, correspond à l'ensemble des aptitudes productives des individus, à leurs qualités physiques et intellectuelles, à leurs qualifications et compétences. Bontis, Dragonetti, Jacobsen et Roos (1999) présentent le capital humain sous l'angle d'un facteur humain de l'organisation de l'intelligence, incluant les compétences et l'expertise combinées qui confèrent à l'organisation son caractère distinctif

Le capital humain fait principalement appel aux compétences. Dans ce sillage, L'OCDE conçoit le capital humain comme le savoir, les compétences, et les attributs incarnés chez les individus qui facilitent la création d'un bien-être personnel, social et économique. Dans ce sens,

Sveiby (1997) affirme que les compétences individuelles peuvent être considérées comme l'ensemble de cinq éléments mutuellement dépendants

Le capital humain intègre aussi les attitudes. En psychologie sociale, l'attitude fait référence à une disposition envers ou contre un phénomène, personne ou chose » (p. 473). Ainsi, une attitude est bipolaire. Elle peut être positive ou négative, favorable ou défavorable. Deuxièmement, une attitude est une réponse à une personne, un objet, ou situation. Ce qui signifie que les capacités est une dimension des caractéristiques individuelles qui figure à son tour à côté des compétences, des attitudes, de l'agilité intellectuelle, des expériences et de l'éducation.

Le capital humain intègre aussi les expériences et expertise. L'expérience est un phénomène subjectif et holistique³ dans lequel les utilisateurs construisent l'expérience éventuelle dans les paramètres offerts par l'environnement en nous mettant en jeu nous-mêmes, nous modifie profondément, de manière à ce qu'après l'avoir traversée, endurée, traversée, nous ne serons plus jamais les mêmes : Souffrir de maladie, de deuil, de joie, aimer, voyager, écrire un livre, peindre sont des « expériences » au premier sens philosophique, certes simples, mais néanmoins triviales. Scardamalia et Bereiter (1991) ont constaté que les définitions de l'« expertise » établies dans la littérature étaient incomplètes et ont donc créé une nouvelle définition basée sur leur discussion.

Les indicateurs du Capital humain sont : l'esprit d'entreprise, qui se caractérise par le sens de la créativité et de l'innovation. Le capital humain induit aussi l'investigation sur les plans d'affaire, le développement personnel et professionnel. Du point de vue de l'apprentissage en général, développement la motivation, volontaire, être dévoué et engagé. Ce qui conduit Sentiment d'auto efficacité. Ex : être entreprenant, aimer se donner.

Dans cette étude, les participants ont eu un apport de l'accompagnement entrepreneurial est le développement de l'autonomie socio-économique. Cette autonomie est manifeste par l'inflexion, la créativité, la productivité et la responsabilité. L'inflexion induit fortement gestion du contexte sans le rabattre à soi. Mais il ne s'agit pas de vaincre les déterminismes ambiants pour affirmer son autonomie. La personne doit plutôt construire l'équilibre entre elle et les instances déterministes. Auzoult (2005) propose une autre conception de l'autonomie centrée sur l'inflexion. C'est la capacité pour un individu de gérer rationnellement son environnement, sans se compromettre, sans le dénaturer. Il s'agit d'user de sa libre pensée pour réaliser les attentes de son environnement. Il faudrait d'abord rendre manifeste « *la créativité et la productivité* ».

La productivité est prise comme la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Lubart *et al.* 2015). La pensée créative requiert une combinaison particulière de deux types de facteurs, cognitifs et conatifs, comprenant

chacun cinq dimensions et entraîne à la pauvreté. *La productivité*, Un projet éducatif fonctionnel est source de productivité du point de vue humain, social et économique. Cette productivité se décline en plusieurs niveaux de croissance observable à la croissance de la personne, la croissance de la société, la croissance nationale.

- Croissance de la personne

Selon BIT (2005a, p. 5), « La productivité exprime le rapport entre la quantité la quantité produite et la quantité de facteurs utilisés pour obtenir cette production. Elle augmente lorsque la production augmente plus que les facteurs ou lorsque la même production est obtenue avec moins de facteurs ». La productivité peut être mesurée par l'exploitation rationnelle des ressources, entraînant des résultats égaux ou supérieurs à l'investissement.

- La croissance de la société

Les avantages que tire la société d'une plus grande productivité des personnes et de l'entreprise peuvent se traduire par une augmentation de la compétitivité et de l'emploi ou par un transfert des emplois de secteurs à faible productivité vers des secteurs à productivité plus élevée.

- La croissance nationale

La productivité participe au développement des politiques économiques nationales et « favorise la macroéconomie, la concurrence, des stratégies de croissance économique, des politiques de maintien d'un environnement professionnel durable et des investissements publics dans les infrastructures et dans l'éducation ». (Conférence internationale du travail, 97^e session, 2008).

La responsabilité est à la fois individuelle et collective d'après Boucher et Morose (1990). LeMoigne (1977) quant à lui estime que la conscientisation à la responsabilisation doit être prise comme un système ayant ses finalités et son contexte. L'étude menée a d'abord permis de vérifier dans quelle mesure les jeunes ont développé leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur responsabilisation au rôle de citoyen et, ensuite d'examiner la nature du lien entre le sentiment d'appartenance et la responsabilisation.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Les résultants seront interprétés sur la base de la corrélation entre les approches pédagogiques de l'entrepreneuriat et le développement de l'auto-employabilité pour mieux cerner la pédagogie du capital humain, de la productivité et de l'autonomisation.

5.2.1. De l'apprentissage par projet à l'auto-employabilité

L'apprentissage par projet a été appliqué aux participants selon les principes de Nezahat Tepedelenli (2003) comme une démarche d'enseignement/apprentissage qui permettant à l'élève de réaliser un projet concret en développant sa créativité et respectant son style d'apprentissage. Cette démarche selon Condor et Hachard (2014, p. 94) permet de « s'inscrire dans l'objectif de développer l'esprit d'entreprendre notamment le travail de groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité ».

Dans cette étude, les élèves participants avaient été soumis à un enseignement sur l'insertion socioprofessionnel tel que recommandé par le cahier des charges du Conseiller d'orientation au Cameroun. L'accent a été mis sur la construction objective, par chaque élève d'un projet collectif ou individuel. Le conseiller a également présenté l'ensemble de la démarche et les gains pour les apprenants. Les apprenants ont été conviés à présenter leurs réalisations de sorte à ce que leur camarade constate et réalisent la possibilité et la faisabilité d'être très tôt entrepreneur avec peu de moyens mais beaucoup de stratégies déployées.

Bontis, Dragonetti, Jacobsen et Roos (1999) ont défini le capital humain comme étant le facteur humain de l'organisation de l'intelligence, les compétences et l'expertise combinées qui confèrent à l'organisation son caractère distinctif. Dans ce sens, Francis dit :

Depuis que j'ai assimilé la leçon sur la création d'entreprise, mon esprit est ouvert. Je sais joindre les apprentissages à des activités que je peux mener. Je me suis rendu compte qu'il y a des opportunités partout. Les idées de projet pleuvent dans ma tête. Je dois avouer que je serai obligé de décrocher les études après le Baccalauréat. (Aa+)

Comme les intérêts des apprenants sont respectés, l'apprenant devient l'acteur principal de son apprentissage et réalise plusieurs productions (spectacles, vidéos, présentations). Il choisit lui-même l'objet ou le thème de son projet. Le projet est ainsi signifiant pour l'élève dès lors qu'il répond à ses intérêts. Au-delà, *les compétences d'œuvre* L'OCDE a défini le capital humain comme étant le savoir, les compétences, et les attributs incarnés chez les individus qui facilitent la création d'un bien-être personnel, social et économique. Après avoir reçu un apprentissage par projet, François remarque un changement en lui.

Je comprends mieux le monde du travail et de l'entrepreneuriat. Je dispose des idées claires sur ce que je peux faire. Ce que je peux réussir en fonction des capacités. Je suis informé sur les exigences en terme de capacité et de

moyens matériels. En fait, je me sens capable de réussir des projets. Si je rencontre une difficulté, je sais comment me comporter. (Aa+)

Il s'agit de susciter l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de la formation et pour l'enseignant comme son vigile. Les projets ont abouti à la réalisation c'est-à-dire à « un produit fini tangible » pour reprendre Proulx (2004, p. 36). Ce produit final est à la fois une preuve de capabilité et de créativité des élèves.

Les apprenants ont ainsi développé leur l'autonomie, car ils essayent à chaque fois de trouver des solutions à des problèmes pour les résoudre. Ils ont développé la liberté qui leur permet de prendre des décisions sur leur apprentissage et le mettre au centre de l'apprentissage, la résolution des problèmes, l'autonomie et la responsabilisation. Flavie déclare à cet effet :

Les travaux sur l'autonomisation ont développé en moi le sens de l'effort et de l'indépendance. J'ai appris à prendre de initiatives, à essayer des choses. J'ai de moins en moins besoin de mes parents quand je veux faire quelque chose. Je peux dire que j'ai compris comment devenir autonome et moins mendiant. J'ai commencé à me prendre en charge à la surprise de mes parents. (Aa+-)

L'étude menée a d'abord permis de vérifier dans quelle mesure les jeunes ont développé leur sentiment d'appartenance envers l'école et leur responsabilisation au rôle de citoyen et, ensuite d'examiner la nature du lien entre le sentiment d'appartenance et la responsabilisation des élèves. En psychologie sociale, « l'attitude » fait référence à une disposition envers ou contre un phénomène, personne ou chose.

La productivité se définit comme la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Lubart *et al.* 2015). Ce qui signifie que les capacités est une dimension des caractéristiques individuelles qui figure à son tour à côté des compétences, des attitudes, de l'agilité intellectuelle, des expériences et de l'éducation. Nadine évoque :

L'apprentissage entrepreneurial m'a transformé. J'ai après à penser à transformation. Je pense plus à produire qu'à consommer. Pour l'instant, je suis préoccupé à alléger les problèmes de consommation alimentaire des personnes. Je pense à nourriture les gens par de nombreux produits

alimentaires. Mon esprit est tourné vers la transformation des tubercules produits localement. (Bd+)

Pour tout dire, l'apprentissage par projet recommande d'abord une démarche d'explicitation de l'esprit du projet avec un travail construction du sens du travail et de l'entreprise. Cela suppose à la fois la signifiante de l'élève et la participation active de celui-ci. Il est également recommandé l'administration du bilan de compétence à l'effet de dégager des intérêts professionnels, de susciter la polyvalence et de rechercher chez chacun l'appariement, pour un meilleur épanouissement au travail. Ce qui suppose des activités de mise en processus des apprenants, dans une situation d'incubation ;

L'apprentissage par projet potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité dans le sens où cette pédagogie stimule et enrichit le capital humain par le développement de l'esprit d'entreprise, la culture du sens de la créativité et de l'innovation. Elle met les apprenants dans un processus d'investigation sur les opportunités d'affaire, l'élaboration des plans d'affaire. Cet ensemble d'activité conduit au développement personnelle et professionnel des apprenants, au développement la motivation, du sentiment d'utilité et d'efficacité avec la stimulation de la volonté d'exploiter ses connaissances, le don de soi, l'engagement à la production.

5.2.2. De l'enseignement orientant à l'auto-employabilité

Pelletier (2006) avait déjà résumé l'approche orientante par une démarche trilogique interdépendante. D'abord, la collaboration 1 (niveau macro) qui s'applique à l'école orientante comme un réseau de partenaires interdépendants. Il a été observé l'implication des acteurs pluriels.

Cette démarche recommande ensuite par l'application du principe de collaboration (niveau meso) Ici, le chef d'établissement ou coordinateur fait adhérer l'ensemble de l'équipe au projet d'école orientante et le conseiller pédagogique forme les enseignants. Un projet entrepreneurial n'a de sens que si l'ensemble des partenaires concernés y adhèrent pleinement. Ici, le soi familial est mis à contribution pour co-construire et accompagner l'éducation entrepreneuriale de l'élève. Dans ce sens, Pinto et Soares (2004) affirme d'intervention/influence/ingérence des parents dans la maturité vocationnelle des enfants. La *connaissance de l'enfant*, comprend les éléments du discours des parents concernant les caractéristiques personnelles et leur rôle dans le développement vocationnel (aptitudes, intérêts, valeurs, traits de personnalité, santé, etc.). François affirme :

Les apprentissages faisaient intervenir d'autres enseignants et même les parents. C'est par l'entremise de notre conseiller d'orientation et de mon

professeur d'informatique que mon père à accepter de m'acheter mon Destoop. Depuis lors, c'est moi qui saisis les exposés de la classe et je gagne les marchés les weekends. Sans être formé en bureautique, je crée déjà des montages et réalise de multiples taches. (Bc+-)

Dans le même sillage, Gagnon et Blackburn (1982) jugent que l'école est un lieu de réalisation des volontés plurielles devenues une. Ainsi, chaque décision doit viser le mieux-être de l'élève pour que chaque intervenant puisse l'aider, à l'intérieur de ses responsabilités, à devenir un citoyen responsable. Il s'agit de la socialisation par l'apprentissage entrepreneurial. C'est une préoccupation et pratiques éducatives concernant la dimension sociale du développement (l'intégration de l'enfant dans des groupes qu'on considère utiles à son développement, les relations d'amitié ou de voisinage, l'ouverture de la famille à l'extérieur en même temps que la protection face aux risques de l'autonomie).

L'auto-entrepreneuriat se présente ainsi comme un bon catalyseur de l'auto-entrepreneur dans un contexte de transformations structurelles du travail et de l'emploi. Toutefois, les objectifs du projet éducatif doivent être mis en contexte par les éducateurs en fonction des valeurs et des besoins du milieu dans l'optique de réaliser l'adéquation entre les actions et le milieu, les actions et le niveau de maturité et même la mentalité des élèves doit être pris en compte. C'est pourquoi la réalisation du projet éducatif exige une équipe école dynamique, des décisions collectives, synchrones, et des actions coordonnées.

La collaboration éducative aboutit selon Perrenoud (2002) à l'autonomisation. Pour lui, les savoirs scolaires devraient permettre l'émancipation et la prise de pouvoir de l'élève, le pour sur soi et la liberté de s'autoréguler, de s'autodéterminer. C'est plus précisément le processus d'orientabilité qui permet de disposer à l'apprenant les compétences d'auto-orientation et d'être autonome sur ses choix et leurs conséquences.

Il y a aussi l'infusion (niveau Meso) : qui, consiste principalement pour les enseignants d'axer leurs actions autour de projets sur lesquels les élèves devront travailler. La mobilisation (niveau micro) quant à elle implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Il s'agit pour lui de devenir un sujet autonome et de moins s'infantiliser. Il s'agit davantage de stimuler l'autoapprentissage pour prédisposer l'enfant à l'attitude de prise d'initiative, d'entreprise, d'autodétermination. Ce qui revient à conditionner l'enfant au succès scolaire, professionnelle et partant à l'affirmation de soi. Pour rendre cela possible, Budel (2020) juge que l'orientation, toujours rabattue au rôle du conseiller d'orientation doit donc devenir un psychologue de l'éducation impliqué dans la conception et l'application des enseignements.

Ce principe consiste à soumettre les élèves à des activités d'exploration professionnelle afin qu'ils acquièrent une meilleure connaissance du marché du travail, de ses réalités, des professions et des formations pour y accéder. A cet effet, l'auteur estime que l'infusion doit être intégrée très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, si possible dès l'école maternelle.

Le principe de mobilisation (niveau micro) quant à lui implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Il s'agit pour lui de devenir un sujet autonome et de moins s'infantiliser. Il stimule la fécondité de l'intelligence en quatre opérations : clarifier le problème, trouver des idées, développer les solutions et les implémenter. Les programmes d'initiation à la créativité et à l'innovation dans le milieu de l'éducation nécessitent un cadre formel pour évaluer leur impact de façon harmonieuse et objective. Rose consent :

Le cours sur l'orientabilité m'a donné les informations sur le monde de l'emploi. Il m'a permis de lier mes savoirs aux savoirs faire et de les orienter vers un métier précis. Je connais désormais les secteurs porteurs, et les zones de faibles productions. Il me reste à mettre mes savoirs au profit de la créativité et de l'innovation. En plus, je peux travailler dans plusieurs secteurs à la fois. Pour l'instant, j'ai une affaire sur le recalage textile et plastique. (Ab+-)

Il faut susciter l'auto-apprentissage. L'orientabilité ou compétence orientationnelle devient la clé de voûte des apprentissages dans un monde en perpétuel changement. L'auteur parle alors du « savoir devenir ». Ici, l'apprenant doit être considéré comme la matière de sa propre transformation. Point Carré ne conçoit le savoir apprendre comme un "ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale.

5.2.3. De l'apprentissage collaboratif à l'auto-employabilité

Selon Nizet (1997), l'apprentissage entrepreneurial s'opère dans une situation d'interactions sociales. Pour capitaliser les ressources de cet apprentissage, Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996), pose comme conditionnalités opératoires : le mode de regroupement des apprenants, la composition du groupe, le rôle du tuteur et l'argumentation des points de vue de chacun. La réussite

de ses préalables aboutit à l'engagement de l'élève à prendre ou à poursuivre des initiatives créatrices.

Le premier objectif est de co-construire les savoirs professionnels visant l'efficacité au travail à travers la mise en œuvre de l'intelligence collective. Il s'agit ensuite de mettre à profit l'ensemble des indicateurs conceptuels qui caractérisent les savoirs construits et mobilisés par les acteurs en situation d'activité professionnelle, seuls ou en collaboration, voire en coordination, avec des collègues de travail et les pairs d'apprentissage.

Ces savoirs ont pour fonction commune d'aider l'acteur à mieux maîtriser les situations professionnelles qu'il est amené à rencontrer (situations familières et/ou nouvelles). En d'autres termes, l'aider à être moins démuni devant une situation particulière. Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif. Il s'agit de la mise en évidence des formes de conceptualisations implicites et explicites construites par des groupes ou des communautés professionnelles. Nous pouvons évoquer par exemple le modèle du concept pragmatique de Pastré (1999) qui développe chez l'apprenant le sentiment d'efficacité collective défini comme la croyance collective d'un groupe qu'il peut être efficace (Shéa & Guzzo, 1987). Pour Lindsley, Mathieu, Heffner et Brass (1994),

Ainsi, les compétences entrepreneuriales se réalisent dans, un processus qui, au-delà des savoirs et des savoir-faire, fait appel aux comportements des personnes, à leur savoir être, à leurs attitudes éthiques (Grundstein, 1995). Selon Zaccaro et al. (1995), le sentiment d'efficacité collective intègre trois éléments clefs. Une croyance partagée : l'efficacité collective est une croyance partagée par les membres du collectif. Une perception des capacités de coordination du groupe. La chef d'équipe Anaëlle évoque :

Nous travaillions en équipe et le principe était la complémentarité et la mutualisation des intelligences. J'étais chef d'équipe et ce rôle m'a beaucoup construit. Je suis sorti de ma timidité et de mon repli pour participer à la construction de notre projet. J'ai vite appris les valeurs telles que l'esprit d'équipe, l'analyse collective et l'esprit d'écoute. Que ce soit seul ou en groupe, je suis désormais apte à créer et à gérer une affaire. A(b+-)

Pendant le déroulé d'un cours d'apprentissage coopératif, les personnes participant à l'activité d'un groupe partagent un même noyau de connaissance au départ de départ mais également des savoirs et compétences à acquérir. L'apprentissage ici est considéré comme un processus d'enculturation et met ainsi en évidence l'importance de l'authenticité du contexte, qu'il soit social ou matériel, dans lequel un apprentissage est réalisé

Gamble (2002) aborde dans le volet pédagogie de la coopération mettant en lumière l'idée que l'éducation est avant tout une expérience sociale, elle propose un questionnement sur le rôle et les effets de la compétition à l'école et dans la société « qui révèlent l'interdépendance des savoirs et le caractère multiple des réalités physiques et sociales » (FSE 1999, p. 14). Dans la même ligne, la mobilisation de la notion de « communauté de pratiques ». Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils Le développement professionnel peut ainsi être étudié en fonction des connaissances (et de leurs évolutions) associées à la conception et à la maîtrise d'artefacts culturels construits au sein de l'environnement de travail.

Tout ceci abouti à l'augmentation de l'efficacité au travail peut être associée parallèlement à une augmentation ou à une amélioration du répertoire des ressources professionnelles de l'acteur avec la production, dans une perspective instrumentale, comme quelque chose destiné à être fait pour et employé selon un certain but (Wartofsky, 1979, p.204). Cela aboutit aussi au développement du sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi. Faut-il le rappeler, sentiment d'auto-efficacité peut être mobilisé comme un indicateur des ressources professionnelles construites par l'individu pour réaliser efficacement ses tâches de travail. C'est ce que Rose signifie :

Nous avons appris à travailler en commun pour un même objet et un même objectif, mais ayant des tâches séparées. Cet apprentissage nous a permis de développer des aptitudes d'auto-efficacité à travers l'esprit de compétitivité. Les étapes franchies avec succès ont conduit aux premières réalisations qui procurent un sentiment d'utilité et d'estime de soi. Je suis devenu plus méthodique et plus diligent et motivé. C(e+)

En outre, selon Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les organisateurs potentiels des comportements. Le sentiment d'auto-efficacité considéré comme les jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'action requises pour atteindre des types de performance attendues (Bandura, 1986). Ce sentiment est stimulant de nouvelles potentialités et des capacités 'action concrètes. De nombreux universitaires à l'instar de (Coff, 1997) ont également affirmé que les ressources et les capacités pouvaient prendre la forme du capital humain.

Aussi, la motivation, précisément intrinsèque serait essentiellement régie par l'auto-efficacité perçue. Pour Déci et Ryan (2000) la motivation intrinsèque qui signifie que l'individu va effectuer une tâche uniquement pour le plaisir qu'elle procure. La motivation extrinsèque fait

référence aux situations où l'individu effectue une tâche dans le but d'en retirer quelque chose (récompenses) ou à l'inverse pour éviter quelque chose de déplaisant (sanctions, punitions, etc.). Cela inclut l'expérimentation, la réflexion sur soi-même, l'utilisation des forces individuelles, l'amélioration continue, la pleine conscience et les expériences de connexion mentale acquises dans une situation donnée.

Le concept d'estime de soi est davantage associé à une caractéristique générale du sujet (l'élève a une bonne estime de lui-même à l'école) qu'à une caractéristique liée à une tâche particulière (mais il ne se sent pas compétent en dessin). Il s'agit de la façon dont l'individu s'aime, s'accepte et se respecte en tant que personne (Harter, 1998). La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse est aussi déterminante dans le processus d'apprentissage entrepreneurial. Elle s'appuie sur le présupposé selon lequel les individus, au fil de leur expérience, développent une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques, qui guideront par la suite leur comportement. Rose affirme :

L'apprentissage collaboratif m'a permis de me découvrir, de faire des essais pratiques des activités à revenu. Les expériences traversées au cours des activités de projet (les erreurs et les échecs) développent m'ont donné une certaine maturité. C'est grâce à ces apprentissages que je sorti de l'infantilisation et de l'auto-sous-estimation. C(f+)

Parmi les forces engendrées, il s'agit tout d'abord de la capacité de prévoyance des acteurs. Cette dernière fait référence à la capacité d'un individu à se motiver et à guider ses actions par anticipation des résultats. Elle conduit à l'agilité, à éprouver du plaisir à réfléchir à formuler des problématiques sur les voies et moyens de production. L'habitude de l'analyse rend intelligibles les différentes les visions et potentielles actions. La complexité et la difficulté ne le rebutent, il sait ainsi faire preuve de subtilité.

Les concepts pragmatiques sont d'après cet auteur des concepts mobilisés et développés dans et pour l'action. Ils permettent au sujet de diagnostiquer une situation, d'orienter l'action et de contrôler son déroulement. De même, nous pouvons évoquer la notion d'« habitus » comme indicateur des connaissances implicites socialement partagés par un collectif de professionnel ou d'apprentis. Les travaux sociologiques définissent l'habitus comme un système de dispositions durables et transposables au sein de plusieurs situations d'activité (Bourdieu, 1984, 2002). Francis s'inscrit dans cette lancée :

Après les travaux sur l'entrepreneuriat, je suis devenu plus actif et plus entreprenant. Je sais désormais que chaque activité recommande une théorisation et un plan activité. J'ai développé la clairvoyance et la prévoyance. C'est pourquoi mon affaire présage plus de succès dans l'avenir. Mes perspectives sont rassurantes. D'après mon plan, aucun obstacle ne peut vraiment me faire échouer. (Bd+)

Les caractéristiques individuelles représentent un actif incorporel et un déterminant de la performance, l'éducation et l'apprentissage ne sont qu'une dimension primordiale parmi d'autres qui existent en force parmi l'expérience et l'expertise, l'agilité intellectuelle, les compétences, les attitudes et les capacités. Ce qui engendre développement d'une nouvelle compétence comprenant la loi scientifique et le changement d'attitude avec L'employabilité comme une performance réelle qui déjoue toute possibilité de chômage.

L'apprentissage collaboratif se présente alors comme un processus d'enculturation. Il met l'élève dans une perspective de collaboration constrictive et d'appropriation des changements cognitifs et socioaffectif. Il induit des interactions réciproques entre pairs et stimulation de la maturité réflexive et de la maturité actionnelle. L'apprentissage collaboratif potentialise également l'attachement socioaffectif des participants et stimule l'esprit de coopération innovation.

Par conséquent, les élèves développent mutuellement leurs capitaux humains respectifs avec la polycompétence comme plus-value. Ils forgent l'esprit d'auto-entreprise, développent le sens de la créativité et de l'innovation. Ils s'habituent à investiguer sur les opportunités d'affaires et à investir sur les plans d'affaire. Ces activités génèrent le développement personnel et professionnel et stimulent la motivation et par conséquent la volonté et l'engagement.

En guise synthèse et de façon plus précise, l'apprentissage par projet potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale ESG (HR1) ; l'approche orientante potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale ESG (HR2) et l'apprentissage collaboratif potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale (HR3).

Les résultats de cette recherche permettent de confirmer que l'employabilité est un construit pluridimensionnel à cinq dimensions : l'expertise professionnelle, l'anticipation et l'optimisation, la flexibilité personnelle, l'esprit collectif et l'équilibre. Cette recherche, inspirée par le courant de

pensée conceptualisant l'employabilité par les compétences, illustre l'intérêt et les ambiguïtés de toute mesure du phénomène. Le management s'est engagé avec timidité dans la voie de l'amélioration de l'employabilité. Elle exige la mise en place d'organisations qualifiantes ouvrant à ses collaborateurs des parcours diversifiés et formateurs. Un tel comportement exige une persévérance peu compatible avec les objectifs de mobilité et de flexibilité de la firme réseau du début du XXI^{ème} siècle.

Pour le système éducatif et dans un contexte d'allongement des études, l'analyse de l'employabilité est une question de recherche particulièrement sensible. Avec l'amélioration des conditions d'insertion et la baisse du taux de chômage des jeunes, elle devient même un objectif central dans l'évaluation externe des formations. Notre travail montre que la mesure de l'employabilité ne correspond pas forcément à une évidence empirique objective et consensuelle ; le choix de la méthode peut en effet conduire à une surestimation ou une sous-estimation du taux d'employabilité d'une filière déterminée.

Enfin globalement, une société de pleine employabilité peut seule offrir une garantie active contre les aléas économiques. Elle suppose l'invention d'une ingénierie du lien social qui ne gaspille aucune ressource. Il appartient aux pouvoirs publics de promouvoir la sécurité de la personne plutôt que celle de l'emploi. La mobilité protégée est un bien public. Elle est nécessaire à un objectif social nouveau, l'employabilité durable, innovation nécessaire pour affronter les turbulences de la mondialisation sans laisser au bord du chemin les moins formés et les moins productifs. Il s'agit d'un outil pour renforcer la cohésion sociale et garantir l'accès à la citoyenneté. Il est de plus en plus difficile de méconnaître son utilité. Les pays négligents en cette matière s'exposent à des risques politiques majeurs.

L'apprentissage par projet potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale littéraire (HR1). L'apprentissage par projet potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité dans le sens où cette pédagogie stimule et enrichie le capital humain par le développement de l'esprit d'entreprise, la culture du sens de la créativité et de l'innovation

Elle met les apprenants dans un processus d'investigation sur les opportunités d'affaire, l'élaboration des plans d'affaire. Cet ensemble d'activité conduit au développement personnel et professionnel des apprenants, au développement la motivation, du sentiment d'utilité et d'efficacité avec la stimulation de la volonté d'exploiter ses connaissances, le don de soi, l'engagement à la production.

L'approche orientante potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale littéraire (HR2)

L'approche orientante par l'application du principe de collaboration (niveau meso) conduit à l'auto-entrepreneuriat et s'avère être un bon analyseur de l'auto-emploi dans un contexte de transformations structurelles du travail et de l'emploi. C'est pourquoi la réalisation du projet éducatif exige une équipe école dynamique, des décisions collectives, synchrones, et des actions coordonnées. La collaboration éducative aboutit selon Perrenoud (2002) à l'autonomisation. Dans ce cas, les savoirs scolaires devraient permettre l'émancipation et la prise de pouvoir de l'élève, le pour sur soi et la liberté de s'autoréguler, de s'autodéterminer. L'infusion (niveau Meso) est le principe qui permet à un sujet de devenir autonome et de moins s'infantiliser. A cet effet, l'infusion doit être intégrée très tôt dans le parcours scolaire de l'élève, si possible dès l'école maternelle.

Le principe de mobilisation (niveau micro) quant à lui implique un investissement personnel de l'élève dans la construction de son projet d'orientation. Les programmes d'initiation à la créativité et à l'innovation dans le milieu. Il advient que l'éducation nécessite un cadre formel pour évaluer leur impact de façon harmonieuse et objective. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale.

L'apprentissage collaboratif potentialise et favorise le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale littéraire (HR3).

L'apprentissage collaboratif se présente alors comme un processus d'enculturation. Il met l'élève dans une perspective de collaboration constrictive et d'appropriation des changements cognitifs et socioaffectif. Il induit des interactions réciproques entre pairs et stimulation de la maturité réflexive et de la maturité actionnelle. L'apprentissage collaboratif potentialise également l'attachement socioaffectif des participants et stimule l'esprit de coopération innovation.

En conséquence, les élèves enrichissent mutuellement leurs capitaux humains respectifs avec la polycompétence comme plus-value. Ils construisent l'esprit d'entreprise, développent le sens de la créativité et de l'innovation. Ils s'habituent à investiguer sur les opportunités d'affaires et à investir sur les plans d'affaire. Ces activités génèrent le développement personnel et professionnel et stimulent la motivation et par conséquent la volonté et l'engagement.

5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PEDAGOGIQUES

Les trois d'application de l'apprentissage entrepreneurial tirés du cadre théorique de cette recherche à savoir l'apprentissage par projet, l'approche orientante et l'apprentissage collaboratif sont vérifiés avec un point d'orgue sur la première modalité. L'apprentissage par projet est plus directement conséquent à l'esprit et à la création d'entreprise. La considération de ces résultats permet de suggérer quelques pistes de réflexion sur les plans théoriques et pédagogiques.

5.3.1. Perspectives théoriques

Si l'apprentissage par projet a vocation à potentialiser le développement de l'auto-employabilité, elle serait une option contre la crise de l'emploi et l'indétermination de l'« après bac ». Dans la présente étude, nous avons questionné l'apport de l'apprentissage entrepreneurial dans le développement de l'auto-employabilité des adolescents et jeunes adultes des classes de Terminale. À l'issue de l'analyse et l'interprétation des données collectées auprès de nos participants, il ressort que via l'apprentissage par projet en particulier, l'apprentissage entrepreneurial, potentialise et favorise le développement des aptitudes d'

5.3.2. Perspectives professionnelles

Dans le cadre de ce projet dans lequel le CIRAD est impliqué, il est proposé d'apporter des éclairages sur les dynamiques entrepreneuriales innovantes et responsables qui existent actuellement afin de mettre en lumière les besoins d'accompagnement des entrepreneurs et la façon dont le système d'innovation national y répond ou pas.

Il s'agit de mettre en place des cadres institutionnelles propres à la situation historique, politique, économique et culturelle qui est la leur. Il s'agit d'établir et de promouvoir des dispositifs institutionnels qui puissent donner aux décideurs, aux formateurs et aux écoles les moyens durables de répondre efficacement à l'évolution des besoins de qualification et formation et de jouer un rôle stratégique et ouvert qui puisse faciliter les progrès technologiques, économiques et sociaux et assurer leur pérennité.

« Sans le soutien des politiques et institutions publiques, le développement des compétences ne pourra, par la seule intervention des marchés, se traduire

par des effets positifs sur la productivité l'emploi et le développement »
(Conférence internationale du travail, 97^e session, 2008)

Il faudrait favoriser une meilleure coopération entre les divers prestataires de formation qualifiantes : administratifs, écoles, familles, élèves et entreprises à l'effet de favoriser la cohérence des parcours de formation. Il s'agit aussi d'assurer la coordination entre le développement des compétences les besoins des entreprises à l'effet d'ajuster la demande de qualification à la production et l'offre des compétences.

Il y lieu de coordonner les politiques de développement des qualifications avec les politiques industrielles, et en matière d'investissement, de commerce, de technologie et de macroéconomie afin de les intégrer de façon pertinente dans les stratégies de développement national. L'acquisition des qualifications, compétences et capacités au sein de la société est un processus à long terme dont on ne peut sauter les étapes. Ce qui requiert une « *stratégie tournée vers l'avenir* » (Conférence inter du travail, 97^e session, 2008)

Les organismes doivent encourager la coopération entre les différents ministères, assurer un échange efficace de l'information et anticiper les besoins de formation. De plus, une gestion des ressources humaine efficace permettrait certainement de dynamiser la carrière des enseignants en permettant la mise place de critères de performance plus significatifs que le seul taux de réussite à l'examen des élèves, la notation annuelle administrative et la notation pédagogique incertaine. Des bilans de compétences annuels ainsi que la possibilité de travailler en alternance en entreprise ou bien en établissement scolaire favoriseraient une mobilité professionnelle actuellement fortement réduite permettant de mieux cerner les intérêts davantage perçus comme convergents des enseignants, des élèves et des entreprises.

Au demeurant, cette étude voudrait donc suggérer la conversion du jacobinisme systémique dont dénonce Bomda (2021) vers le managérialisme libéral, de l'orientation prescriptive à l'orientation tout au long de de la vie ; souhaiter l'inversement des tendances en effectif entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et donc une meilleure application du cahier des charges du conseiller d'orientation ; le passage du modèle professionnalisant à l'éducation entrepreneuriale, de l'approche par les compétences à l'approche par projet.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'est articulée autour du problème de l'inefficacité des pratiques éducatives scolaires au Cameroun. Une grande partie des diplômés n'arrivent pas à s'affirmer socialement et professionnellement après l'école. Ces nombreux diplômés sans emploi et sans fonction sociale sont une charge supplémentaire pour l'Etat. Ainsi, cette recherche a été inspirée de la situation de sursis des diplômés camerounais en proie au chômage et au sous-emploi. Rappelons que cette situation tire sa source, d'une part au système d'enseignement principalement théorique et généraliste ; le mythe du diplôme et du matricule finance qui s'est développé dans les mentalités, conduisant la plupart des jeunes à préférer la fonction publique.

Le phénomène étant plus observable chez les diplômés de l'enseignement général, les élèves de l'ESG qui, selon les dispositions curriculaires ont le moins de compétences professionnelles, sont toujours les plus nombreux et recouvrent incidemment la grande majorité des chômeurs et sous-employés. Même lorsqu'il y a une bonne formation et donc aussi des compétences, l'Etat est incapable de recruter le dixième de ces potentiels bacheliers. En outre, le modèle adéquationniste ne semble plus correspondre aux formations professionnelles spécialisées. Et la multiplicité des Instituts universitaires Privées ne pouvant résorber la crise. Il s'avéré judicieux de proposer d'autres voies.

C'est répondant à cela que cette étude s'engage à 'analyser l'apport de l'éducation entrepreneuriale dans le développement de l'auto-employabilité des élèves des classes terminales de l'Enseignement Secondaire Général. Il s'est agi de penser des techniques éducatives pour pallier

à l'incapacité de l'économie de l'Etat et même de l'économie informel à recruter les formés. Ainsi, l'auto-entreprise se présente comme la garantie pour un diplômé d'obtenir une situation valorisante. C'est sous cet angle que l'éducation entrepreneuriale en tant que système d'incubation et capacitation des élèves à l'auto-employabilité s'est inscrit comme une option.

Il s'est aussi agi de renchérir les objectifs préconisés par *Le cahier des charges du Conseiller d'Orientation*, malheureusement très peu appliqué.

L'axe principal de cette étude a été la volonté réelle de promotion de l'emploi décent et de développement de l'entreprise privée. Au bout du processus éducatif entrepreneurial, l'élève doit devenir ce que Proulx (2004, p. 31) appelle « un produit fini évaluable ». Cette approche favorise le travail en groupe, la prise d'initiative, l'autonomie, l'auto-organisation et la créativité et peut conduire à la polyvalence professionnelle. Il s'agit de révolutionner le jacobinisme hyper centralisée du système éducatif, de dépasser les insuffisances de l'approche par les compétences

Par l'éducation entrepreneurial, nous voulons rechercher la volonté d'accroître les créateurs et repreneurs d'entreprises qui relève d'une logique à court terme axée sur la valeur ajoutée économique. Il s'agit d'inciter les personnes à l'auto-emploi par l'inventivité et la créativité. Ce qui prédispose aux plus jeunes la capacité de s'auto-construire et de cultiver l'esprit d'autodétermination, de s'adapter aux situations complexes et s'imposer comme sujet, sujet producteur se produisant.

L'étude menée a d'abord permis d'appréhender comment les élèves ont développé l'esprit d'entreprise et les techniques par lesquelles ils se sont mis en processus et, ensuite d'examiner la nature du lien entre le sentiment d'appartenance et la responsabilisation des apprenants. Pour se faire, l'approche qualitative qui guide cette recherche s'inscrit dans une vision holistique, globale du contexte étudié. Pour obtenir l'échantillon de l'étude, il a été appliqué la technique de l'échantillonnage non probabiliste, précisément l'échantillonnage typique (ou par *choix raisonné*). C'est une méthode qui se veut plus rationnelle qu'essentiellement fondée sur le bon sens et l'expérience commune ;

Dès lors, une étude de cas a été menée auprès de 06 adolescents sur la base des entretiens semi-directifs. Les entretiens menés pour cette recherche étaient sous la forme d'une étude d'exploration finalisée ou d'approfondissement avec des rencontres mensuelles sur le campus du lycée Mixte d'Akonolinga et parfois sur les lieux des exploitations des participants. Les données recueillies et les investissements observés ont conduit à l'affirmation de notre hypothèse générale selon laquelle « L'éducation entrepreneuriale induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général.

Les hypothèses spécifiques quant à elles sont venues à affirmer l'apport des différentes modalités de l'éducation entrepreneuriale dans le développement de l'auto-employabilité. Il en ressort que :

- L'apprentissage par projet induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général.
- L'enseignement orientant induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général.
- L'apprentissage collaboratif induit le développement de l'auto-employabilité des élèves finissants de l'enseignement secondaire général.

Il ressort de cette étude que, l'éducation entrepreneuriale se présente comme un entraînement à l'auto production et à l'autonomie. Elle consiste à soumettre l'élève à un ensemble d'activités théoriques et surtout pratiques ayant pour effet de stimuler son sens de la créativité, de l'innovation et de la productivité. Elle se déploie par l'apprentissage par projet qui potentialise et favorise le développement de l'esprit d'entreprise et du capital humain, la culture du sens de la créativité et de l'innovation. Elle met les apprenants dans un processus d'investigation sur les opportunités d'affaire, l'élaboration des plans d'affaire.

Dans le même sens, l'éducation entrepreneuriale fait aussi appel à l'approche orientante qui se présente comme un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle. L'apprenant doit s'apprendre et apprendre à apprendre. Ce qui renvoie à l'acquisition des aptitudes à l'autonomisation que ce soit dans le domaine scolaire ou dans la vie sociale. L'éducation entrepreneuriale se réalise aussi par l'apprentissage collaboratif qui se présente alors comme un processus d'enculturation en collégialité. Il met l'élève dans une perspective de collaboration constructive et d'appropriation des changements cognitifs et socioaffectif. Il induit des interactions réciproques entre pairs et stimulation de la maturité réflexive et de la maturité actionnelle. L'apprentissage collaboratif potentialise également l'attachement socioaffectif des participants et stimule l'esprit de coopération et d'innovation.

Par ricochet, l'éducation entrepreneuriale développe chez l'élève des habiletés plurielles axées sur l'activité et la productivité. Il produit le capital humain, l'ensemble des aptitudes productives des individus, à leurs qualités physiques et intellectuelles, à leurs qualifications et compétences. Il vise la mise à disposition par l'individu de ses propres potentialités dans leur diversité. Le capital humain intègre précisément les compétences, les attitudes, capacités, agilité

intellectuelle, apprentissage et éducation, expériences et expertise. L'éducation entrepreneurial aboutit à l'augmentation de l'auto-employabilité c'est-à-dire la capacité à obtenir et à observer un emploi, à intéresser des employeurs, à développer un itinéraire professionnel. L'employabilité est à la fois une performance, une capacité d'exploitation des ressources, qui génère la capacité de régulation, la polyvalente ou polycompétences.

Par ailleurs, l'éducation entrepreneuriale développe l'autonomisation socioéconomique. Il permet l'inflexion de l'élève qui prend emprise sur le contexte, la créativité, et la productivité. La productivité des personnes peut se refléter dans l'augmentation du taux d'emploi, des taux de salaire, la stabilité de l'emploi, la satisfaction au travail ou l'aptitude à l'emploi dans divers métiers ou diverses industries, la croissance de la société, la croissance nationale, la responsabilité. C'est pourquoi les décideurs politiques pourraient y trouver un instrument efficace de réduction du chômage et d'autres déviances de la jeunesse.

Les résultats nous ont aussi permis de confirmer que l'employabilité est un construit pluridimensionnel à cinq dimensions : l'expertise professionnelle, l'anticipation et l'optimisation, la flexibilité personnelle, l'esprit collectif et l'équilibre. Cependant, cette recherche, inspirée par le courant de pensée conceptualisant l'employabilité par les compétences, illustre l'intérêt et les ambiguïtés de toute mesure du phénomène. Le management s'est engagé avec timidité dans la voie de l'amélioration de l'employabilité. Elle exige la mise en place d'organisations qualifiantes, d'éducateurs qualifiés, et de cadres appropriées. Elle exige aussi des moyens financiers et matériels suffisants pour qu'après formation, les élèves soient mis en processus. Il faut réunir les conditionnalités qui permettent le changement de comportement, les moyens de mobilité et de flexibilité d'un auto-entrepreneur.

Or, l'un des problèmes du système éducatif camerounais est l'insuffisance des faut-il souligner la centralisation systémique des politiques éducatives que Bomda (2021) décrit ouvertement à savoir le jacobinisme de l'administration de l'éducation. Ce management concentré et prescriptif est pour lui un obstacle à la contextualisation curriculaire et pédagogique que recommande l'éducation entrepreneuriale. En effet, Bomda (20021) souligne que le jacobinisme qui tutelle le système éducatif est un frein à la flexibilité des mécanismes requis pour implémenter l'éducation entrepreneuriale.

Pour le système éducatif et dans un contexte d'allongement des études, l'analyse de l'employabilité est une question de recherche particulièrement sensible. Si elle peut améliorer des conditions d'insertion et baisser le taux de chômage des jeunes, elle devient même un objectif central dans l'évaluation externe des formations. Cette étude montre que la mesure de l'employabilité ne

correspond pas forcément à une évidence empirique objective et consensuelle ; le choix de la méthode peut en effet conduire à une surestimation ou une sous-estimation du taux d'employabilité d'une d'un élève déterminé.

Globalement, une société de pleine employabilité peut seule offrir une garantie active contre les aléas économiques. Elle suppose l'invention d'une ingénierie du lien social qui ne gaspille aucune ressource. Il appartient aux pouvoirs publics de promouvoir la sécurité de la personne plutôt que celle de l'emploi. La mobilité protégée est un bien public. Elle est nécessaire à un objectif social nouveau, l'employabilité durable, innovation nécessaire pour affronter les turbulences de la mondialisation sans laisser au bord du chemin les moins formés et les moins productifs. Il s'agit d'un outil pour renforcer la cohésion sociale et garantir l'accès à la citoyenneté. Il est de plus en plus difficile de méconnaître son utilité. Les pays négligents en cette matière s'exposent à des risques politiques majeurs.

Les élèves/adolescents de l'étude ont développé des potentialités de production à partir du sentiment d'utilité et d'efficacité personnelle. Cela a abouti au développement du capital humain et social, de l'esprit d'entreprise et des initiatives palpable d'auto-entreprise. Il advient donc qu'une éducation centrée sur l'entrepreneuriat est source d'auto emploi, d'autonomisation et de responsabilisation. C'est pourquoi une étude prenant pour objet l'éducation entrepreneuriale en lien avec l'auto-employabilité paraît judicieuse.

En guise de perspective, il certes judicieux d'encourager la culture de l'Enseignement Technique et professionnel, de réduire les affectifs des élèves de l'enseignement général. Mais l'action la plus urgente, est d'entraîner, d'éduquer les élèves de l'Enseignement Secondaire Général en particulier à l'entrepreneuriat et à toute initiative d'autoproduction. Car, de principe, cet enseignement est particulièrement axé sur la formation des futurs employés de l'administration de l'Etat, qui, faute de recrutement, converti ces apprenants en chômeurs. Or, un système d'apprentissage mettant un accent sur la disposition par ces élèves des outils de création d'emploi et d'auto-prise en charge leur permettra de créer des emplois, de s'autonomiser et de participer au développement socio-économique ; au lieu d'en devenir des inconditionnels parasites. Si tel est le cas, la formation devrait prendre une vocation entrepreneuriale.

La présente étude se propose donc de canaliser l'enfant vers des professions précises, d'attiser en lui le sens et le goût du travail dans une perspective d'éducation continue. L'accompagnement entrepreneurial s'inscrit dans la ligne des pédagogies réalistes et pratiques. Il est employé comme stimulateur de l'esprit d'entreprise chez les plus jeunes et recherche le développement de l'économie par l'auto emploi des personnes. Ce qui incidemment propulsera les adolescents vers l'auto-construction et la responsabilisation.

Au-delà des dispositions du cahier des charges, au-delà de l'attractivité de l'enseignement technique et professionnel, au-delà de la recrudescence des IPES, l'éducation entrepreneuriale est une option plausible pour agir efficacement sur les adolescents en faveur de leur préparation à une insertion socio-professionnelle réussie. Cette révision paradigmatique n'est pourtant pas une négation de l'approche par les compétences, mais un renforcement des pratiques orientantes et une filiation de chaque discipline à l'entrepreneuriat, directement ou indirectement. L'école tendra alors à devenir l'école du travail et de l'autonomisation, en contradiction à l'école de l'apprentissage arbitraire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdelnour (2017), *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Paris, ACL (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*, Lisboa, Editorial Verbo.
- Alaphilippe, D., (2002). *Les modèles socio-psychologiques de l'autonomie*. Int Bonardi, C.,
- Alberello (2003). *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale ?* Ed. De Boeck Supérieur.
- Aliport, G. W. (1935). *Attitudes*. In *A Handbook of Social Psychology* (P. 798—844). Clark University Press.
- Allonnes, C. R. (1989), *Psychologie clinique et démarche clinique*, in *La démarche clinique en sciences humaines*. Dunod, 2^e édition, Olivier Douville, Eric Bidaud, p ; 17 -33
- Argyris et Schön, (1978). *Apprentissage organisationnel : communautés de pratiques, entreprise apprenante*, Boucles.
- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human Resource Management Practice*. 10th Edition, Kogan Page Publishing, London.
- Arpin, L, et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- Ashford S.J., Taylor M.S. (1990). *Adaptation to work transitions: An integrative approach*. In G.R. Ferris et K.
- Aubret J., Blanchard s. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris, Dunod.
- Auzoult, L., 2005. *Conception situationniste de l'autonomie en orientation*. Questions d'Orientation 2, 49—58.
- Becker, G. S. (1993). *Nobel lecture: the economic way of looking at behavior*. Journal of human sciences.
- Bergek, A., Norrman, C. (2008). *Incubator best practice: A framework*, *Technovation*, 28, p.20—28.
- Berger et Luckman (1996). *La construction sociale de la réalité*. Masson, Armand Colin, Paris.
- Bertrand, A.-M., (1993). *Apprentissage Située*, Edu Tech Wiki pp. 126-127, Université de Genève.
- BIT, (2005a). *Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation*. p.3.
- Biya P. (2022). *Discours du Chef de l'Etat à la Jeunesse du 10 février 2022*, CRTV.

- Bomda, J., (2021). *Le droit à l'information et à l'orientation scolaire et professionnelle (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française*, International Multilingual Journal of Science and Technology, Vol. 6 Issue 1, January.
- Bontis N., Dragonetti N.C., Jacobsen K, Roos a, (1999). *Les Indicateurs De l'immatériel*, *l'expansion management review*, N°95, Décembre, p 37-46.
- Boucher, L.-P. & Morose, J (1990). *Responsabilisation et appartenance : la dynamique d'un projet éducatif*. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(3), 415-431-431.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinction critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.
- BPIfrance, (2017). *La création d'entreprise en France en 2017*. Les échos.fr.
- Brown, J. S. Duguid, P. (1991). *Organizational Learning and Communities-of-Practice : Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation*. *Organization Science*, Vol. 2, N° 1, p. 40-57.
- Brown, J. S., et Duguid, P. (2001). *Knowledge and organizationb : A social-practice perspective*. *organization science*, 12, 40 – 57.
- Budel, S. M. (2020), *Intégrer l'approche orientante à son enseignement- en détail*. Thot cursus.
- Canzittu Canzittu, D.& Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* Guides pratiques, De Boeck Supérieur.
- Chabaud, D., Ehlinger, S., Perret, V. (2005). *Accompagnement de l'entrepreneur et légitimité institutionnelle. Le cas d'un incubateur*. Actes du 4^{ème} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris.
- Chabaud, D., Messeghem, K., Sammut, S., (2010a). *L'accompagnement entrepreneurial ou l'émergence d'un nouveau champ de recherche*. *Gestion 2000*, vol. 27, n° 3, p. 15-24..
- Chauchard, J. L., (2003). *Construire le plan de formation d'une équipe*. Editions d'organisation. Chenelière Education.
- Coff, (1997). *Human Assets and Management Dilemmas: Coping with Hazards on the Road to Resource-Based Theory*. University of Wisconsin—Madison April 1997.
- Cohendet et al (2003). *Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linus*. *Revue Française de Gestion*. n° 146, 99 – 121.
- Collerette, P. (1997). *L'étude de cas au service de la recherche*. Dans *Recherche en soins infirmier*. n° 50.

- Condor R., et Hachard, V. (2014). *Apprendre à entreprendre par l'accompagnement d'entrepreneurs en phase de réinsertion : une réflexion à partir des cordées de l'entrepreneuriat*. Académie de l'Entrepreneuriat et de l'innovation. Revue de l'entrepreneuriat. N2 Vol 13, 89 – 114.
- Corbière, M. & Larivière, N. (2004). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixte. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presse de l'Université du Québec.
- Danjou I. (2000). *L'entrepreneuriat : un champ fertile à la recherche de son unité*. Cahier de recherche du CDEE, Centre de Développement des Entreprises et de l'Entrepreneuriat, avril 2000, ESC Lille.
- Darbus, F., (2008). *L'accompagnement à la création d'entreprise : auto-emploi et recomposition de la condition salariale*. Le seuil, actes de la recherche en science sociale, V 5, n° 175, 18 – 33.
- Davidsson, P., (2003). *Continued entrepreneurship: Ability, need, and opportunity as determinants of small firm growth*. Umea University business school, sweden.
- Dawson, S., Richins, M. L., (1992). *A consumer Values Orientation for materialism and its Measurement*. Journal of consumer Research, V19, 303 – 316.
- De Grip, A., Van Loc, J. et Sanders, J., (2004). *The Industry Employability Index : Taking account of supply and demand characteristics*. International Labour Review, Vol. 143, Issue 3, p.211-233.
- Deci, E & Ryan, R. (2000). *The what and Why of goal pursuits: human needs and the selfdetermination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Delors, J. (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir*. UNESCO, Edições ASA.
- Dess, G.G., Picken, J.C. (2000). *Changing Roles: Leadership in the 21st Century*. Organizational Dynamics, 28, 18-34. (Pennings, Lee et Van Witteloostuijn, 1998; Samran Majeed et Qureshi, 2012).
- Dewey J. (1859 - 1952), cité par S. M. Stitlein (2018). *L'apprentissage comme processus social et démocratique chez John Dewey*. Les grandes figures de l'éducation, Revue internationale d'éducation de Sèvres. P. 177-125.
- Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996). *The evolution of research on collaborative learning*. In E. Spada et P. Reiman (Eds) Learning in Humans and machine : Towards an interdisciplinary learning science. (Pp. 189 - 211). Oxford : Elsevier.

- Eichinger, R. W., (2000). *High potentials as High Learners*. Human Ressource management, Winter 2000, Vol. 39, N° 4, Pp. 321 – 330.
- Fabrigar, L. R., Macdonald, T. K., Wegener, D.T., (2005). *The structure of attitudes*. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 796124.
- Faculté des sciences de l'éducation - FSE (1999). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*. Moncton : Université de Moncton.
- Fernandez L., & Catteeuw, M., (2001). *La recherche en psychologie clinique. Actualité et nouvelles perspectives pour la recherche en psychologie clinique*. Nathan, Université.
- Ferré, D. et Quiesse, J., M. (2017). *Approche orientante et apprenance : nouveau paradigme de l'orientation scolaire et professionnelle*. Apprendre à s'orienter, Yvette Mottin.
- Finot, A, (2000). *Développer l'employabilité*, 1^{ère} édition, Editions INSEP CONSULTING. .
- Forrier, A., et Sels, L., (2003). *Le concept d'employabilité : une mosaïque complexe*. Revue internationale de développement et de gestion des ressources humaines. V3 : 102 – 124.
- Fort, F., Bories-Azeau, I., Noguera, F., Peyroux C., (2016). *Accompagnement entrepreneurial : quelle maille territoriale d'intervention ?* Tiré-à-part, p. 166 - 180.
- Fortin, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche* (3^e éd.). Montréal, Québec :
- Fugate, M., Kinicki, A. J. et Blake, E.A. (2004). *L'employabilité : un concept psycho-social, ses dimensions et ses applications*. Journal du comportement professionnel, 65(1) : 14 – 38.
- Gagnon, C. et L. M Blackburn, (1982). *Appartenance à la communauté Projet*. 1982-1985y Chicoutimi : polyvalente Jonquière, C.S.R.L.
- Gamble, J. (2002). *Pour une pédagogie de la coopération*. In *Éducation et francophonie*. Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française – ACELE.
- Gaudu F. (1998). *Flexibilisation de la vie du travail. Potentialités et défis pour le droit du travail*. in Revue internationale de droit comparé, volume 5, numéro 2, Avril-juin 1998. Étude de droit contemporain [Contributions françaises au 15^e Congrès international de droit comparé (Bristol, 26 juillet^{1er} août 1988)] p. 513-526.
- Gazier, G. (2003). *Tous sublimes. Vers un nouveau plein-emploi*. Flammarion, p. 374.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Editions Armand Colin. U.

- Gibb, A., (2002). *Créer des environnements propices à l'apprentissage et à l'entrepreneuriat : vivre avec, gérer, créer et profiter de l'incertitude et de la complexité*. Industrie et enseignement supérieur, 16(3) : 135 – 148.
- Girandola, E, Roussiau, N. et Soubiale, N. (Eds.), *Psychologie Sociale appliquée*. In Press
- Girard, Y. (2004). *Le vide « habité »*. Québec, Editions Anne Sigier, p. 237.
- Gravel, H., Vienneau, R. (2002). *Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie*. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française – ACELE.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. 11^{ème} édition. Sciences politiques, Dalloz.
- Guichard, J., Huteau, M., (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- Hackett, S M., Dilts, D. (2004). "A Systematic Review of Business Incubation Research", *Journal of Technology Transfer*, vol. 29, p. 55—82.
- Harter, S. (1998). *Le développement de l'auto-représentation*. Dans Damon, W. and Eisenberg, N., *Manuel de Psychologie de l'enfant, 5^e Edition : Vol 3, Développement social, émotionnel et de la personnalité*, John wiley et Sons, Chichester, 518 – 553.
- Hayes, E. R., & Darkenwald, G. G. (1990). *Attitudes toward adult education: An empirical-based conceptualization*. *Adult Education Quarterly*, 40, 158—168.
- Heintz, M. (2011). *Des concepts à la pratique de l'innovation responsable*. Londres, Séminaire de mai 2011.
- Hillage, J. et Pollard, E., (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Research Report No. 85, Department for Education and Employment, London, DFEE.
- Holland J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environment* (éd. 3^e). Odessa, FL, Psychological Assessment Ressource.
- Huber. M, (2012). *Transmettre par la démarche de projet : Analyse des effets indirects sur les dix coauteurs de la réalisation d'un ouvrage collectif "Travailler l'écrit et le mémoire professionnel en formation"*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris.
- INS. (2010). *Annuaire statistique du Cameroun*. Chap 5 : Education et recherche. Institut National de la statistique.

- INS. (2010). *Annuaire statistique du Cameroun*. Chap 6 : Education. Institut National de la statistique.
- INS. (2018). *Recensement général des entreprises 2016 (RGE-2)*. Institut National de la statistique.
- INS. (2019). *Rapport général, (RGE-2)*. Institut National de la statistique.
- INS. (2020). *Rapport général, Evaluation des effets du Corona virus (RGE-2)*. Institut National de la statistique.
- INS. (2021). *Rapport des comptes nationaux*. Institut National de la statistique.
- Jaouen, A., Loup, S. et Sammut, S. (2006). *Accompagnement par les pairs, confiance partagée et résilience* : Illustration au travers du cas Voiles d’Oc. *Revue de l’Entrepreneuriat*, 5(1).
- Jonas H. (1979). *Le principe Responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*. Traduction française, Ed du Cerf.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, P., et Borght, V. (1999). *Créer les conditions d’apprentissage : Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck-université. Fernand Gervais.
- Kalchik, S., Oertle, Kathleen M., (2010). *The theory and application of contextualized teaching and learning in relation to programs of study and career pathways, Transition Highlights*, n° 2, 2010, pp. 1-5.
- Kuratko, D., La Follette, William R. (1987). *Small Business Incubators for Local Economic Development*. *Economic Development Review*, Vol. 5, N° 2, p. 49—55.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C, et Deci, E. L. (2000). (Sous presse). *Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Landry, R. (2002a). *Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante*. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d’éducation de langue française – ACELE.
- Lave, J., Lemke, J. (1997). *Cognition située : perspectives sociales, sémiotiques et psychologiques*. 1^{ère} édition, David Kirchner, James A, Withson, Routledge.

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning :Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Léger-jarniou, C. (2005). *Quel accompagnement pour les créateurs qui ne souhaitent pas se faire aider ? Réflexions sur un paradoxe et propositions*, Actes du 4^{ème} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris.
- Legrand, L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- LeMoigne, J. L. (1977). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lent, R. W. (2008). *Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques*.
- Leroux, S. et Maupin, T., (2012). Le développement des compétences passe-t-il aussi par la polyvalence professionnelle au sein d'un pôle ? Chapitre 88.
- Levratto, N., Serverin É., (2017). *L'auto-entrepreneur, instrument de compétitivité ou adoucissant de la rigueur ? Bilan de trois années de fonctionnement du régime. Revue de la régulation [en ligne]*, 12, 2^e semestre/Autumn 2012.
- Lewis, T. (1997). *Lutte chimique*. Dans Lewis, T., *Thrips as Crop Pests*, CAB International, Wallingford, 567-594.
- Loufrani, S. et Germes, E., (2013). *L'engagement durable des parties prenantes dans une démarche de GRH territoriale : le cas de la GTEC de Sophia Antipolis*. Dans *Revue des Ressources Humaines* (4) n° 110.
- Lowe, A. (2002). *La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire*.
- Lubart, T. et Maud, B. (2015). *La créativité de l'enfant. Evaluation et développement*. Request, Cognitives sciences.
- Mair, J., Marti, I., (2006). *Social entrepreneurship research : a source of explanation, prediction, and delight*. *Journal of World Business*, Vol. 41, N° 1, p. 36-44.
- Menger, P.M., (2003). *Les intermittents du spectacle*. in *Espaces Temps*, 82-83, continu/Discontinu. Puissances et impuissances d'un couple. p. 51-66.
- MEQ, (2001b). *La formation à l'enseignement* - Ministère de l'Éducation du Québec. Ressources center.
- Mgbwa, V. (2009). *Perte d'objet et état dépression de la femme et situation d'AKUS en pays Beti* (mémoire de thèse de doctorat Ph. D, Université de Yaoundé 1).

- Michaud, C. (2002). *Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques*. In Education et francophonie, Vol. XXX (2), Québec : Association canadienne d'éducation de langue française – ACELE.
- Micheau F. (2016). *La reconversion professionnelle, l'entrepreneuriat et le travail indépendant ?* Étude réalisée par l'Union des Autoentrepreneurs en partenariat avec Opinion Way, janvier, p.34.
- MINEFOP. (2018). *Stratégie nationale de l'orientation professionnelle*. Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.
- MINESEC. (2008). *Cahier des charges du Conseiller d'Orientation*. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.
- MINESEC. (2017). *Annuaire statistique des enseignements secondaires 2016/2017*. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.
- MINESUP. (2017a). *Annuaire statistique du Ministère de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur.
- MINFOPRA (2019). *Annuaire statistique Plus précisément, le chômage des jeunes de 15 à 34 ans*. Ministère de la Fonction Publique et de Réforme Administrative.
- MINFOPRA (2021). *Annuaire statistique du Ministère de la Fonction Publique et de Réforme Administrative*. Ministère de la Fonction Publique et de Réforme Administrative.
- Mione, A. (2006). *L'évaluation par l'accompagnant de la performance d'une structure d'aide à la création d'entreprise*. Management International, vol. II, n^o 1, p. 31—44.
- Muchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Muchielli, A. (2009). *L'art d'influencer, analyse des techniques de manipulation*. Armand Colin.
- Mvesso, A. (2011). *La « vision 2035 », l'éducation et le scénario de l'émergence au Cameroun : les lignes de forces d'un nouveau paradigme éducatif*. Yaoundé : Erico et Brothers presses.
- Mvesso, A. (2011). *La « vision 2035 », l'éducation et le scénario de l'émergence au Cameroun : Les lignes de force d'un nouveau paradigme éducatif*. Yaoundé :Erico et Brothes press.
- Nizet, J., (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Nonaka, Takeuchi, (1995). *The KnowledgeCreating Company : How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York, Oxford University Press.
- OCDE (2017). *Human Capital : How what you know shapes your life*. Chapter 2.

- Okene, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Paris : Harmattan.
- ONEFOP. (2017). *Annuaire statistique de l'emploi et de la formation professionnelle*. Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (Cameroun).
- Pastré, P., (1999). *La conceptualisation dans l'action : Bilan en nouvelles perspectives*. Education permanente, apprendre des situations, n° 139, pp. 13-35.
- Pelletier, D. (2006). *L'approche orientante, une démarche pour le temps présent*. In actes du colloque sur l'approche orientante : l'approche orientante, des changements pour l'école et l'entreprise. Montpellier.
- Perrenoud, P. (2002). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* université de Genève, , en ligne.
- Pinto, H. R., et Soares M. C. (2004). *Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents L'orientation scolaire et professionnelle*. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (NETOP) openedition.
- Pluchart, J.J. (2013). *Les performances des réseaux d'accompagnement entrepreneurial*, Vie & sciences de l'entreprise, vol. 193, no. 1, 2013, pp. 93-113.
- Polanyi. M. (1966) Cité par Festré, A. et Ostbye (2020). Michael Polanyi et la créativité en science. HAL, open science.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2006). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (3^e édition). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Presses
- Proulx, J, (2004). *Apprentissage par projet*, Presses de l'université du Québec.
- Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, France PUE.
- Riverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ?* Dossier d'actualité. Veille et analyse, n° 82.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. 2^e édition. Collection : Pédagogie en développement, De Boeck Supérieur.
- Roos, J., Roos, G., Dragonetti, N.C. and Edvinsson, L. (1998). *Intellectual Capital : Navigating in the New Business Landscape*. UK Basingtoke Macmillan.
- Rouach, Giaume, C., Koulakoff A., Roux L, Holcman D, (2010). *Réseaux Nastrogliaux : un pas de plus dans les interactions neurogliales et gliovasculaires*. Nat Rev Neurosci 11 : 87-99.

- Sammut, S. (2003). *L'accompagnement de la jeune entreprise*. Revue française de gestion, vol. 3, 11⁰ 144, p.153164.
- Savoie –Zajc, (2009). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation*. Revue des sciences de l'éducation.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1991). *Literate expertise*. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (p. 172—194). Cambridge University Press.
- Shéa, G. P., Guzzo, R. A. (1987). *Group Effectiveness : What Reality Matters*. Sloan Management Review, 28, 25-31.
- Simon, H. A. (1991). *Bounded rationality and organizational learning*. Vol. 2, N⁰1, Organization Science, p. 125-134.
- Smith-hunter, Andrea E. (2008). *Toward a multidimensional model of social entrepreneurship : definitions, clarifications, and theoretical perspective*, Journal of Business & Economics Research, Vol. 6, N⁰6, p. 93-112.
- Stake, R.E. (1994). *Case studies. Handbook of qualitative research*. Sages publications.
- Super, D. E. (1969). *Vocational Development Theory*. Cozmseling Psychologist, vol. 1, no 2, p. 2-30.
- Super, D. E. (1980). *A life-span, life-space approach to career development*. Journal of Vocational Behavior, 16, 282-298.
- Super, D.E (1957). *The Psychology of Careerr*. New-York : Harper & Row.
- Super, D.E. (1951). *Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept*. Occupations, vol. 30, no 1, vol. 30.
- Super, D.E., Starishevsky, R. Matlin, M. et. Jordaan, J.P. (1963). *Career Development: self-Concept Theory*. New-York : College Entrance Examination Board.
- Surlemont, B., Kearney, P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprise : Développer les capacités entrepreneuriales dès la classe*. Collection Petites entreprises et entrepreneuriat.
- Sveiby, K. E. (1997). *Le moniteur des actifs incorporels*. Journal des couts et de la comptabilité des ressources humaines (2)1. P. 73-97.

- Teece, David J., Pisano, G., Boerner, C., (2002). *Dynamic capabilities, competence, and the behavioral theory of the firm*. In M. Augier, J.G. March (eds), *The Economics of Choice, Change and Organization: Essays in Honor of Richard M. Cyert*, Edward Elgar.
- Temri, L. (2018). *Entrepreneuriat et innovation – contexte et concepts*, Sophie Boutellier, Bruxelles, Peter Lang.
- Tepedelenli, (2003). *Une approche méthodologique récente dans l'enseignement/apprentissage des langues : Apprentissage par projet*. Philosophy.
- Tonglet, P. (2004). *Les cycles Kondratieff : une philosophie critique*. Innovation (1) n° 19, p. 9-36.
- Van Dam, K., (2004). *Antecedents and consequences of employability orientation*. European Journal of Work and Organizational Psychology, Vol. 13, Issue 1, p. 29-51.
- Van Den Berg, P. T. et Van Der Velde, M. E. G. (2005). *Relation de la flexibilité fonctionnelle avec les facteurs individuels et de travail*. Journal des affaires de la psychologie, 20(1), 111-129.
- Van Der Heijde, CM. et Van Der Heijden, B.I.J.M., (2004). *Indicator: A cross-cultural study on the measurement and enhancement of employability among ICT-professionals working in small and medium-sized companies*. Deliverable 2.1 Report on Main Pilot Study.
- Van Der Heijden et Van Der Heijde (2006). *A la recherche de pratiques de gestion des âges adaptés pour l'employabilité tout au long de la vie et la réussite professionnelle*. TS Rocco et JGL Thijssen, p. 70-81.
- Van Der Velde, M.E.G., Van Den Berg, P.T., (1999). *Willing and ability as two dimensions of employability: antecedents and work outcomes*, Conference Human Resource Management: Confronting Theory and Reality.
- Vergnaud et Samurçay (2000). *Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences*. In G. Figari & M. Achouche (Ed.) *L'activité évaluative réinterrogée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Verzat, C., Gaujard, C., François, V., (2010). *Accompagner des futurs entrepreneurs en fonction de leurs besoins à chaque âge de vie. L'accompagnement entrepreneurial ou l'émergence d'un nouveau champ de recherche...* Gestion, 27(3), pp.52-77.
- Verzat, C., Saulo-Dubard-B-arbnsa, Stephane-Eoliard, Mohsen Tavakoli (2019). *Evolution de l'éducation entrepreneuriale : mythe ou réalité ? Quatre tendances à suivre*. 3 42-43 | pages 5 à 11.

- Vincens J. (2006a). *Universités : un diplôme et un emploi pour chaque étudiant*. Note du Lirhe, n° 437, p 47.
- Vygotsky, L. (1932). *L'approche socio-culturelle*, Paris : La Dispute.
- Wartofsky, M. (1979). *Models: Representation and scientific understanding*, Dordrecht, Reidel.
- Weil, D., (2014). *The Fissured Workplace. Why Work Became So Bad for So Many and What Can Be Done to Improve It*. Harvard University Press.
- Wenger, E., (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press.
- Wernerfelt, B. (1984). *Une vision de l'entreprise basée sur les ressources*. *Stratégic Management Journal*, vol 5, p. 171-180.
- Wilson, S. (2008). On the research Journey. In *Research is ceremony: indigenous research methods*. pp. 22-42.
- Zaccaro, S.J., Blair, V., Peterson, C., Zazanis, M. (1995). *Efficacité collective*. Dans JE Maddux (Ed.), *Auto-efficacité, adaptation et ajustement : Théorie, recherche et application*, pp 305-328.

ANNEXES

Annexe n° 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen
The Dean

N°...473...../22/UYI/FSE/VDSSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

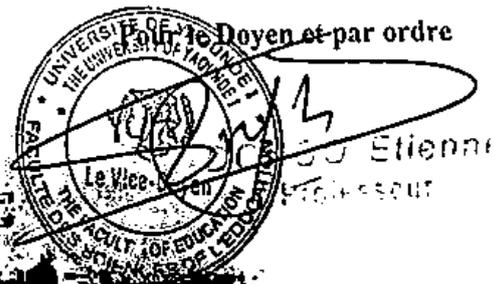
Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant OWONO Jean Nicaise, Matricule 20V3711 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRA-SCOLAIRE*, Option : *ORIENTATION CONSEIL*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Pr. MGBWA Vandelin. Son sujet est intitulé : « *Fonctionnalité du projet pédagogique et simulation des aptitudes d'autonomisation chez l'élève du cycle d'observation : cas des élèves des lycées et collèges de la zone rurale d'Akonolinga* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le 1.3 SEPT. 2022....



Annexe n° 2 : Guide d'entretien

I. THEMES DU GUIDE D'ENTRETIEN

Thème 1 : Insertion socio professionnelle

Sous-thème 1 : Etat de l'économie nationale

Indicateurs 1 : Besoins réels de la croissance

Indice 1 : Transformation ;

Indice 2 : Production

Indicateurs 2 : Métiers porteurs

Indice 1 : Métiers technique et pratiques ;

Indice 2 : Métiers agropastoraux

Thème 2 : Apprentissage entrepreneurial

Sous-thème 1 : L'apprentissage par projet.

Indicateurs 1 : Démarche d'explicitation de l'esprit du projet

Indice 1 : Appropriation

Indice 2 : Esprit d'entreprise

Indicateur 2 : Administration du bilan de compétence

Indice 1 : Intérêts professionnels

Indice 2 : Développement vocationnel

Indicateur 3 : Activité de mise en processus

Indice 1 : Business plan

Indice 2 : Création ou reprise d'entreprise

Sous-thème 2 : L'enseignement orientant

Indicateur 1 : Collaboration

Indice 1 : Accord parental

Indice 2 : Encadrement scolaire

Indicateur 2 : Infusion

Indice 1 : contextualisation

Indice 2 : Développement personnel

Indicateur 3 : Mobilisation

Indice 1 : capital humain

Indice 2 : Proactivité et autodétermination

Sous-thème 3 : L'apprentissage collaboratif

Indicateur 1 : Enculturation

Indice 1 : compétences spécifiques

Indice 2 : Innovation

Indicateur 2 : Interaction

Indice 1 : Maturité réflexive

Indice 2 : Maturité actionnelle

Indicateur 3 : Attachement socioaffectif

Indice 1 : Esprit de coopération

Indice 2 : productivité

II- IDENTITE DU SUJET

Sexe Nationalité

Age Classe

Statut Institution

TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
RÉSUMÉ	vii
SUMMARY	Error! Bookmark not defined.
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
01. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	2
0.1.1. Contexte de l'étude	2
0.1.2. Justification du choix du sujet.....	5
02. Formulation et position du problème	7
0.2.1. Formulation du problème	7
0.2.2. Position du problème.....	9
03. Questions de recherche	11
0.3.1. Question principale de recherche	11
0.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	11
04. Objectif de l'étude	11
0.4.1. Objectif général	12
0.4.2. Objectifs spécifiques.....	12
05. Originalité et pertinence de l'étude	12
0.5.1. Originalité de l'étude	12
0.5.2. Pertinence de l'étude.....	14
06. Délimitations de l'étude	16
0.6.1. Du point de vue spatial.....	16
0.6.2. Du point de vue temporel	18
0.6.3. Délimitation conceptuelle	20
0.6.3.1. Compétence entrepreneuriale.....	20
0.6.3.2. Auto-employabilité	23
07. Plan de rédaction du mémoire	24
CHAPITRE 1 : MODALITÉS DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE DES ÉLÈVES	26
1.1. FONDEMENTS ET MODALITES DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE	27
1.1.1. Fondements de l'éducation entrepreneuriale	27
1.1.2. Modalités de l'éducation entrepreneuriale	29
1.1.2.1. Éducation entrepreneuriale comme un processus d'incubation entrepreneuriale..	29
1.1.2.2. Spécificités de la démarche entrepreneuriale.....	29
1.2. OBJECTIFS DE LA PÉDAGOGIE ENTREPRENEURIALE	33
1.2.1. Acculturation ou désirabilité	34
1.2.2. Création d'entreprise	35
1.2.3. Domaines d'application de l'Education entrepreneuriale.....	35
1.2.3.1. Sphère personnelle ou construction de soi.....	35
1.2.3.2. Sphère professionnelle ou maturité vocationnelle	36
1.3. METHODES DE D'EDUCATION ENTREPRENEURIALE	38

1.3.1.	Apprentissage par projet.....	38
1.3.1.1.	Définition et fondement de la pédagogie par projet.....	38
1.3.1.2.	Objectifs de l'apprentissage par projet	40
1.3.1.3.	Etapes et exigence de l'apprentissage par projet	41
1.3.2.	Enseignement orientant.....	45
1.3.3.	Apprentissage collaboratif	49
1.3.4.	L'apprentissage situé.....	52
1.3.5.	Pédagogie actualisante	53
CHAPITRE 2 : DÉTERMINANTS ET PLUS-VALUE DE L'AUTO EMPLOYABILITÉ..		56
2.1.	FONDEMENTS DE L'AUTO-EMPLOYABILITE	57
2.1.1.	Objectifs de l'auto emploi.....	57
2.1.2.	Pratique de l'auto emploi	59
2.2.	DÉTERMINANTS DE L'AUTO EMPLOYABILITÉ	60
2.1.3.	Attitudes.....	61
2.1.4.	Traits de personnalité.....	63
2.1.5.	Compétences.....	64
2.2.	PLUS-VALUE SOCIALE DE L'AUTO-EMPLOYABILITÉ	67
2.2.1.	Auto-employabilité et augmentation du capital humain	67
2.2.1.1.	Compétences et attitudes pratiques	69
2.2.1.2.	Capacités et agilité actionnelle.....	70
2.2.1.3.	Stimulation de l'esprit d'entreprise et de l'auto-employabilité	71
2.2.2.	Auto-emploi et innovation responsable.....	74
2.2.3.	Autonomisation socioéconomique.....	77
2.2.3.1.	Stimulation de la créativité	77
2.2.3.2.	Réalisations concrètes et productivité.....	78
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE		84
3.1.	RAPPEL ET PRÉCISION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	85
3.2.	HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE.....	86
3.2.1.	Hypothèse générale.....	86
3.2.1.1.	Variables de l'hypothèse générale	86
3.2.1.2.	Définition opératoire des variables de l'hypothèse générale.....	86
3.2.1.3.	Variable indépendante : Accompagnement entrepreneurial.....	87
3.2.1.4.	Variable dépendante : Développement de l'auto-employabilité.	87
3.2.2.	Tableau synoptique des variables	86
3.2.4.	Hypothèses de recherche	88
3.2.4.1.	Hypothèse de recherche générale	88
3.2.4.2.	Hypothèses de recherche spécifiques	88
3.3.	TYPE DE RECHERCHE	88
3.4.	POPULATION DE L'ÉTUDE	89
3.4.1.	Justification de la méthode d'étude de cas	90
3.4.2.	Technique de recrutement des participants.....	92
3.4.3.	Mode de recrutement des participants.....	93
3.4.3.1.	Critères d'inclusion.....	93
3.4.3.2.	Critères d'exclusion.....	94
3.4.4.	Présentation sommaire des participants	95
3.5.	INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	96
3.5.1.	Justification de l'instrument de collecte des données	96

3.5.2. Présentation du guide d'entretien.....	97
3.5.3. Cadre de l'étude	98
3.6. Déroulement des entretiens.....	100
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	101
3.7.1. Grille d'analyse des contenus des entretiens	103
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES.....	104
4.1. CONSTITUTION DE L'HISTORIQUE DES CAS.....	105
4.1.1. Présentation des récits de vie	106
4.1.1.1. Francis	106
4.1.1.2. Rose	107
4.1.1.3. François,	108
4.1.1.4. Flavie	109
4.1.1.5. Nadine.....	110
4.1.1.6. Anaëlle.....	111
4.2. ANALYSE DES DONNÉES.....	112
4.2.1. Pédagogie (l'apprentissage) par projet.....	112
4.2.2. Enseignement orientant.....	117
4.2.3. Apprentissage collaboratif	119
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES.....	126
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	129
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES	130
5.1.1. Rappel des données théoriques.....	130
5.1.2. Rappel des données empiriques.....	132
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	135
5.2.1. De l'apprentissage par projet à l'auto-employabilité	136
5.2.2. De l'enseignement orientant à l'auto-employabilité	138
5.2.3. De l'apprentissage collaboratif à l'autoemployabilité	140
5.3. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PÉDAGOGIQUES.....	147
5.3.1. Perspectives théoriques.....	147
5.3.2. Perspectives Pédagogiques et professionnelles	147
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	149
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156
ANNEXES	169

ESSENTIEL DES DISCOURS

Les discours de Nadine :

« Le projet de mon projet a été présenté et acclamé par les camarades compte tenu des critères de son utilité et de sa faisabilité. Certains camarades se disaient déjà être mes futurs clients. J'ai répondu à toutes les questions comme si j'étais un professionnel. Tout ceci parce que j'avais bien compris le cours sur la création d'entreprise et surtout que je flirtais déjà avec le milieu des affaires. »

« Je suis fier d'être parmi les élèves qui ont pu réaliser leur projet en six mois comme nous le prévoyions les discussions avec le Conseiller. Je n'ai pas encore beaucoup d'argent mais j'ai une activité qui sera rentable d'ici peu. Je pars de rien à une petite entreprise. Je suis arrivé à ce que le Conseiller prédisait, le développement intégral. Je me comprends mieux, je sais qui je suis et ce que je vau, je comprends mieux comment la société fonctionne.»

« Je me suis rendu compte que j'avais du potentiel. Sans une formation professionnelle je pouvais déjà agir et produire. Me rendre utile à ma famille. Il suffisait de réfléchir et mettre mes idées en théorie. Je me sens grande et capable. Maintenant, je ne vais plus à l'école juste pour aller, je cherche à enrichir mon potentiel. J'ai déjà beaucoup d'ambitions. »

Les discours de Francis :

« Le conseiller a suggéré à chacun ou à chaque groupe les grandes lignes du plan de préparation des projets en fonction de leurs particularités. Il a insisté sur la préparation du projet, notamment le plan de réussite. On y a passé plus d'un mois, en faisant des retouches nécessaires compte tenu des recherches sur les produits, le marché, les moyens logistique et autres facteurs.»

« Le Conseiller nous a convié à des simulations et théâtralisations avant de passer à la réalisation de nos projets. Il nous disait toujours qu'une bonne préparation conduit à une bonne réalisation. Ce qui a rendu la réalisation très simple. Il m'a fallu 5 semaines alors que Karim par exemple a réalisé son projet en 4 semaines. »

« Depuis que j'ai lancé mon projet, je commence à comprendre l'utilité de l'école. Notamment les mathématiques et la philosophie. Durant l'année scolaire, j'ai commencé à plus intervenir en classe et à être plus assidu. Parce que j'ai pris conscience que les connaissances servent à créer à accoucher des idées, des projets et même des richesses. »

« Je ressens plus de liberté à travailler en indépendant. Moi-même je planifie et j'exécute. Je perçois l'argent des ventes et j'investi comme je veux, je transforme comme je veux. J'imagine qu'en travaillant pour un tiers, on a aucune liberté. Dans cette activité de production, je me suis retrouvé plus mature et plus entreprenant.»

« Les conseils de notre encadreur m'ont poussé à être polyvalent. Voilà pourquoi je fais à la fois l'élève et l'agriculture. Je m'apprête aussi à faire une formation en maintenance informatique. »

Le discours de Flavie:

« Je suis allé en classe ce jour-là avec un mélange de légumes et fruits que j'ai distribué aux enseignants présents. C'était émouvant. Je me suis senti admiré et spéciale. J'ai fait ma présentation en commençant par rappeler ce que le Conseiller disait chaque avant les communications sur l'insertion professionnelle. 'La fonction publique n'est pas une fin en soi, même si tel est le, elle s'étrangle et se referme sur elle-même, préparez-vous à devenir vos propres patrons ».

« Avant, l'apprentissage sur le projet, je n'avais pas une idée claire sur l'école et les filières. J'aurai dû choisir une autre série plus pratique que la littérature. Une série constituée des disciplines proches de l'agriculture et de l'exploitation forestière, de l'élevage ... Ce serait un avantage pour mes projets d'agriculture et d'élevage. Je me sens épanouie dans ces domaines. Je pense déjà à me former en agriculture et élevage et métiers assimilés. Même en alternance, il me faut le faire car il y a des moments que je fais recours à des tiers, surtout en matière des produits sanitaires. »

« J'ai appris à m'organiser, à ne pas attendre qu'on me dise ce que je dois faire. Je me suis mis en défi avec moi-même. Je dois réussir. Je suis tout le temps préoccupé de la santé de mes plantes. Je retrouvé mes cours sur la photosynthèse vue en classe de 3è. je les révise de temps en temps, la botanique, le développement des plantes... J'exploite mes notes scolaires pour réussir mon projet en évitant les risques de déformation ou de maladie des plantes. »

« Aujourd'hui, je me sens plus intégré, plus utile à la société. Je suis une femme capable, je ressens une fierté personnelle. Avant cette activité, j'étais comme un enfant qui quémande l'argent des beignets et même les sous les besoins de femmes. Je ne suis plus exposé aux hommes profiteurs et j'aimerais que les autres filles fassent comme moi. Ne pas attendre l'argent des parents ou des hommes. Mon affaire ne donne pas encore, mais je produis déjà quelque de consommable, c'est l'essentiel. Il ne me manque plus que du temps et un meilleur capital. »

« Je produis des condiments et je dessers une partie du marché locale. Cela n'était pas pensable il y a un an. Après des ventes je réalise des bénéfices. Je commence à penser à étendre mon exploitation. J'ai déjà des acquis presque sécurisés, une liste de clients. D'ici quelques années, les revendeuses n'iront plus à Yaoundé pour chercher les légumes verts et les condiments. »

Les discours de François :

« Notre encadreur nous a suggéré la prudence, la prévision et la logique d'anticipation en ce qui concerne les cas de changements qui peuvent survenir au cours de la réalisation du projet. Il nous a prescrit la flexibilité, l'adaptation et l'auto-évaluation récurrente. Au départ, j'avais pris pour thème 'l'élevage des canards '. Après plusieurs essais de plan de réussite, j'y ai renoncé. Je commence d'abord par le Secrétariat Bureautique. Peut-être plus tard je reviendrais sur l'élevage des canards. »

« Nous avons été formés à nous débrouiller nous-même, à oser à essayer, à prendre des initiatives. Même si on n'atteint pas les résultats escomptés, on ne perd pas, on gagne en connaissance et en expérience. Le fait de comprendre qu'il y a des opportunités partout. Ici à Akonolinga, il y a beaucoup de secrétariats bureautiques mais la demande reste forte. Moi j'ai en idée d'aller au-delà du secrétariat bureautique. Je à développer des applications, à travailler dans l'infographie, la photographie et bien d'autres choses. Donc, l'esprit d'entreprise que j'ai là me suffit, le reste viendra.

« Mon père a été compréhensif. Il m'a même aidé à louer un espace cultivable non loin de la ville. Lorsque je me suis trouvé en difficulté, il m'a souvent accordé de l'aide. Cependant, il me laisse poursuivre mon projet comme je veux. Et lorsque je suis à l'école, ma mère prend le relai. Dernièrement, mon père m'a demandé de réfléchir un autre projet agricole pour elle-même. Je me sens considéré et respecté. On prend pour celui qui sait monter les projets. »

« Le but de mon entreprise est de travailler pour moi-même ; mais depuis j'ai lancé mon exploitation, les tiers demandent à m'embaucher. Ils voient mon travail et cherchent à me prendre pour main d'œuvre. C'est là que je me suis rendu compte qu'il me sera difficile de rester sans emploi.

« Je vais prendre la responsabilité de m'installer en individuel et voir comment poursuivre mes études en alternance avec mon business. Actuellement je pense pour moi et je me bats pour assumer mes décisions et mes choix. Les jeux et les balades sont très occasionnels maintenant. J'ai des défis à relever. »

Les discours de Rose :

« Les discussions m'ont éclairé sur mon idée de projet. J'ai été édifié et j'ai revu mes plans et mes projections. J'ai d'ailleurs pris l'habitude de discuter avec mes camarades sur les problèmes ou besoins de mon business. Je me suis rendu compte que tout le monde peut me donner une bonne idée ».

« Lorsque j'ai lancé l'élaboration de mon plan d'affaire je m'attendais à emprunter l'expertise externe. Mais sur le champ, à force d'essayer je pu faire réaliser de tâches qu'avant je n'imaginai pas apte à effectuer. Je ne peux plus rester bras croisées. J'ai envie d'essayer des choses, non pour réussir, mais pour apprendre. »

« J'ai l'esprit ouvert à toute opportunité. En dehors du recyclage des objets usés, j'ai en projet de m'intéresser aux matières plastique et la fabrication du charbon. Bref, au fil des expériences, je découvre d'autres pistes, d'autres idées me viennent en relation avec le développement durable. J'ose croire qu'un jour j'aurais un financement important pour participer à l'avènement d'un développement écologique. »

« Depuis que j'ai commencé mon affaire. Ma mère me prend pour une grande personne. Elle demande toujours mon avis. Elle cause avec moi de temps en temps. Elle me conseille sur mes activités. Elle m'a même dispensé des travaux domestiques à la maison. Maintenant, j'étudie mes leçons et je gère ma ferme. »

Les discours d'Anaëlle :

« Lors de la séance de communication sur l'insertion socio professionnelle, nous avons discuté et noté les différentes orientations et critères d'un bon projet. Le Conseiller a par la suite encouragé chacun de nous à penser un projet, à le mettre en théorie selon les règles et étapes édictées. Le conseiller a insisté sur les éléments de la faisabilité et la mise à nus des moyens demandés et des moyens disponibles. »

« Nous sommes entrés en application de l'apprentissage entrepreneurial en réalisant un business plan. La première difficulté a été le choix du thème. Nous avons d'abord pris « la culture de la pomme verte », les discussions en groupe ont montré que ce produit bien qu'absent dans l'agriculture locale, n'est pas grandement consommé par la population

locale. C'est alors que nous avons opté pour « La culture de la pomme de terre ». Notre thème a ainsi été validé.»

« Je me suis senti intégré on dirait une famille. J'ai donné tout ce que je pouvais pour que notre projet soit le meilleur en tout point. Et pourtant, avant ce travail en groupe, j'étais solitaire et parfois je jugeais mal certain camarades. Nous avons respecté les principes fixés par nous-mêmes et le Conseiller. Malgré le léger retard accusé dans la réalisation de notre plan d'affaire, je suis satisfait. »

« Après que nous ayons défini les articulations du plan d'affaire (le plan du plan), nous nous retrouvions deux fois par semaine, le lundi et le jeudi à la pause de 12H20 pour synthétiser nos informations et meubler le plan du plan d'affaire. Cette tâche qui paraissait difficile au départ – puisqu'on de nous n'avait encore pris part à la culture de pomme de terre – s'est plutôt avérée facile. Nous avons obtenu l'essentiel d'information en deux semaines. »

« Le jour de l'exposé, j'étais très excité, enthousiasmé. Mon groupe était très bien organisé. Dans l'espace-temps à nous accorder (10 minutes), il me revenait de présenter les différentes étapes de la culture de la pomme de terre. Je l'ai fait sans lire support écrit, je connais tout ça en tété, et j'ai pris part aux échanges avec assurance. Je me prépare à mettre ses ressources en valeur.»