



L'AFEST comme hypothèse de réingénierie de la fonction accompagnement à la création d'entreprise

L'accompagnement à la création d'entreprise a de très nombreux visages. Un certain nombre des structures qui accompagnent les porteurs de projet s'appuient fortement sur des « mises en situation », considérées comme particulièrement bénéfiques aux apprentissages. Divers types de situations s'invitent alors dans l'accompagnement, de façon « naturelle » ou plus « travaillée », et dont certaines relèvent de « situations de travail » accompagnées : ces « situations entrepreneuriales » (Fayolle, 2004 ; Schmitt, 2009) se présentent après l'immatriculation de l'entreprise, ou au démarrage de l'activité lorsque celle-ci s'engage – de façon très encadrée – avant que l'entreprise ne soit formellement créée. La frontière classiquement identifiée entre l'amont et l'aval – l'immatriculation – semble ainsi plus poreuse qu'elle n'est le plus souvent décrite¹. Dans tous les cas, la mise en activité ouvre la possibilité d'un certain type d'accompagnement, considéré comme particulièrement fécond en termes d'apprentissages, et dont les conditions de mise en œuvre s'approchent des modalités instituées par l'AFEST.

La question des apprentissages et du développement des compétences est une préoccupation forte de certains réseaux d'accompagnement à la création. Parce qu'il y a beaucoup à apprendre sur le chemin vers la création, mais aussi parce qu'un « parcours de créateur » peut s'avérer très bénéfique pour ceux qui, in fine, ne créeront pas. Certains réseaux ont investi dans la création de certifications pour permettre aux personnes ayant suivi ce parcours de faire reconnaître les compétences acquises (boutiques de gestion, Union nationale des couveuses) et les valoriser par la suite.



SOLVEIG GRIMAUTL, chercheure à l'Institut de recherches économiques et sociales (solveig.grimault@ires.fr).

1. L'accompagnement à la création d'entreprise s'organise généralement selon différentes phases, qualifiées d'« amont/aval » ou « *ante/post*-création », entre lesquelles intervient le moment de l'immatriculation. C'est également autour de cette distinction qu'avait été conçu le dispositif « Nouvel accompagnement à la création-reprise d'entreprise » (NACRE), dédié aux demandeurs d'emploi créateurs d'entreprise.



Les parcours de création paraissent ainsi singulièrement « apprenants ». Cette intuition a certainement fondé la réunification récente des trois fonctions d'accompagnement, de formation et de conseil, développées dans le cadre des appuis à la création – notamment désignées à l'article L. 6323-6 du Code du travail – à travers leur éligibilité au CPF². Si les apprentissages « en situation » y paraissent aussi féconds en termes de développement de compétences, on peut se demander s'ils ne pourraient pas irriguer davantage l'ensemble du parcours de création. N'y a-t-il pas lieu en effet, dès l'engagement du parcours, de préparer sur un mode expérientiel à l'exercice des compétences liées à la fonction de chef d'entreprise (article D. 6323-7 du Code du travail), qu'il s'agisse, selon la partition proposée par Pastré (2008), d'apprentissages par « construction d'un milieu » ou d'« apprentissage par tutorat » lorsque des « situations grande nature » s'offrent au créateur ? Il y a, de notre point de vue, un enjeu fort à soutenir continuellement l'activité des créateurs « avec, dans et sur les situations » (Mayen, 2012) qu'ils rencontrent, qu'ils ont peu à peu à transformer et à maîtriser, pour préparer dans un même mouvement leur devenir « chef d'entreprise » et la concrétisation de leur projet. Cette perspective n'est pas absente des pratiques en vigueur dans les différents réseaux. Mais elle peine parfois à se formuler et à intégrer les trois fonctions précédemment évoquées. Selon nous, elle est indissociable d'une perspective expérientielle et pédagogique, souvent revendiquée par les réseaux. Cela amène à formuler une hypothèse qui constituera le cœur de l'article. La référence au cadre des AFEST ne pourrait-elle pas inspirer, tout au long d'un parcours de création, des pratiques d'accompagnement, formation et conseil misant effectivement sur le déploiement d'une « vraie expérience » (Paul, 2017), ajustées à chacune des situations traversées ? L'AFEST pourrait-elle fonctionner comme hypothèse de réingénierie de la fonction accompagnement à la création d'entreprise ?

Cette hypothèse est mise à l'épreuve à partir d'une enquête exploratoire réalisée auprès de quelques responsables de réseaux d'accompagnement à la création d'entreprise, et de quelques structures d'accompagnement issues de ces réseaux. L'enquête s'est inscrite dans le cadre d'une réflexion collective initiée par la DGEFP³ « relative à la valorisation de la dimension pédagogique et expérientielle de l'accompagnement à la création d'entreprise, en vue notamment d'explorer les liens qu'il est possible d'établir entre les « parcours de création » et le cadre de l'action de formation en situation de travail » (DGEFP, 2020). Il s'agit de « réfléchir, avec les intéressés, à la façon dont l'intégration de démarches AFEST pourrait améliorer la qualité des parcours proposés aux créateurs » (*ibid.*). Quatre entretiens ont été réalisés auprès de directions générales de réseaux d'appui aux créateurs⁴ –

2. Précisons d'emblée que cela ne signifie pas que le compte personnel de formation puisse devenir la modalité de financement du service proposé par les structures d'accompagnement, puisqu'il est un droit de la personne.


3. Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle.

4. Association nationale des groupements de créateurs ; BGE Réseau ; Union des couveuses d'entreprises.



entretiens auxquels ont été fréquemment associés le/la responsable de l'offre de service ou responsable pédagogique du réseau concerné – et d'un réseau de promotion de l'entrepreneuriat collectif⁵. Deux entretiens ont été réalisés auprès de responsables de coopératives d'activité et d'emploi (CAE)⁶. Nous mobiliserons également le matériau d'une enquête plus ancienne, réalisée dans le cadre d'une étude conduite avec le cabinet *Amnyos* pour la DARES (Grimault *et al.*, 2014) sur la mise en œuvre du dispositif « Nouvel accompagnement à la création-reprise d'entreprise » (NACRE).

Accompagner le test et le développement de l'activité : des « situations de gestion » accompagnées

L'épreuve de la mise en activité intervient plus ou moins rapidement dans le parcours de création. Les couveuses et les coopératives d'activité et d'emploi, qui réalisent l'accompagnement des porteurs de projet principalement dans le cadre du contrat d'appui au projet d'entreprise (CAPE)⁷, permettent un démarrage de l'activité sécurisé avant que l'entreprise ne soit formellement créée : des « situations de travail de chef d'entreprise » se présentent donc rapidement pour constituer la matière de l'accompagnement. Dans la plupart des autres réseaux, l'activité ne démarrante qu'après l'immatriculation de l'entreprise, c'est dans l'accompagnement « post-crédation » que se logent ces modalités d'accompagnement. C'est le cas au sein du réeau des boutiques de gestion  encore d'*Initiative France* à travers la mise en œuvre de la fonction de parage notamment. Dans tous les cas, au moment de cette épreuve qu'est le démarrage de l'activité, même modeste, l'accompagnement peut tirer profit de « mises en situation professionnelles » pour soutenir le développement des compétences des créateurs. Le cadre de l'AFEST paraît compréhensif pour décrire les modalités d'intervention déployées à ce stade. Peut-il contribuer à mieux les qualifier, à mieux comprendre les ressorts des apprentissages qu'elles soutiennent, et à préciser le « processus » qui est à l'œuvre tant du côté du créateur que de celui ou ceux qui l'accompagnent ?

3

EDUCATION PERMANENTE n° 227/2021-2

■ Le premier client et l'épreuve du réel : découvrir et penser l'action en « situation de gestion »


Le premier client et les premières données chiffrées signent la « bascule dans l'action commerciale et la confrontation au réel, et créent une situation nouvelle » (*réseau A*). Pour certains, c'est « l'un des cœurs de l'accompagnement », qui permet à la personne de « tester son marché, [d'être] dans l'action : c'est parce qu'elle est

5. Coopérer pour entreprendre.

6. *Cap services ; Elycoop.*

7. Le contrat d'appui au projet d'entreprise est défini par les articles L5142-1 à L5142-3 du Code du travail.

en situation qu'elle va apprendre », charge à la structure d'accompagnement de lui « donner toutes les clés pour apprendre de son action ». Et « entrer en action, c'est le fait de vendre », ajoutent-ils. Ainsi s'entame « ce parcours itératif » au long duquel « le projet s'incrémente de la confrontation au réel » (*réseau A*).

Pour le créateur, faire le bilan et évaluer la rentabilité d'une première mission, c'est installer une « situation de travail », orientée en termes d'intention et d'équipement vers l'évaluation et la production d'un résultat – le rééquilibrage ou la consolidation de son modèle d'affaire. Nous proposons de considérer cette « situation de travail » comme une « situation de gestion » (Girin, 1990 ; Schmitt, 2017), une interaction  drée avec un environnement, devant conduire à un résultat susceptible d'être évalué. La situation de gestion est « construite par [le créateur] en fonction de son intentionnalité et du futur souhaité » (Schmitt, 2017). Qualifier ainsi la situation permet de préciser ce qui s'engage. Le créateur qui fait l'expérience de son premier client entre en transaction avec un « environnement », cette part du monde susceptible d'entrer dans ses activités (Dewey, 1993). L'environnement constitue un « partenaire » (Quééré, 2006) des situations de gestion que l'entrepreneur a à structurer, y compris lorsqu'elles paraissent « solitaires ». En lien avec sa première mission, ou face à tout autre moment marquant, aider le créateur à « structurer des situations de gestion, c'est transformer les événements qui émaillent la vie [...] du créateur et/ou les situations qu'il traverse en “objets” de sa gestion. Ces situations et ces événements produisent [...] des résultats dont il [convient] de pouvoir juger : [...] le créateur [doit] être capable de leur donner une valeur, [s'il veut] pouvoir orienter et développer [son] activité. [Mais ce] qui doit relever d'une gestion à ce niveau n'est pas donné [...] cette structuration [peut alors être] la source d'un apprentissage » (Duclos, 2018), et l'objet d'un accompagnement.

Les modalités d'accompagnement mises en œuvre par les réseaux interrogés sont proches, avec des intensités variées : « L'entrepreneur met en œuvre des actions sur le terrain, en fait l'analyse avec son accompagnateur qui l'aide à comprendre, prendre du recul, challenger, apporter des correctifs et replanifier l'action suivante » (*réseau A*). L'accompagnateur peut ainsi intervenir dans une situation de travail du créateur visant à faire le bilan d'une première mission, par exemple. Il y insère une « parenthèse intellectuelle » (Mayen, 2014a), qui permet un « débrayage » dans le cours même de l'action. Dans cette « situation de gestion accompagnée », l'activité de travail du créateur et son activité réflexive soutenue par l'accompagnateur sont distinctes, mais presque « superposées ». La parenthèse intellectuelle s'ouvre dans le continuum de l'action mais la suspend, même « très brièvement » (*ibid.*). Un bénéficiaire du dispositif NACRE évoquait les bénéfices de cette « extraction de l'action » qui fait entrer dans un autre régime d'activité : « [Mon accompagnateur] me fait prendre du recul sur mon entreprise. Sinon, on ne voit pas qu'on n'a pas pris la bonne décision. » Aider ainsi le créateur à structurer et à penser une situation de gestion, en l'accompagnant, c'est lui donner la possibilité de la reconnaître et de



savoir à nouveau « y faire » lorsqu'il rencontrera une situation voisine. Comme le disait ce même créateur à propos de son accompagnateur : « C'est la seule personne avec qui je parle de problèmes délicats. Ensuite, plus ça va, plus on a vécu des situations similaires. » Former de nouvelles habitudes, acquérir de nouveaux « interprétants » (Peirce, 2003) des situations, fait peu à peu de ces dernières une ressource avec laquelle devenir plus compétent. Il faut une certaine discipline pour « rencontrer » (Fleury, 2015) ces situations d'abord inconnues, et une attention soutenue par l'accompagnement. Une créatrice bénéficiaire du dispositif NACRE, ancienne éducatrice spécialisée reconvertie dans l'accompagnement social à domicile de personnes atteintes de maladies neurodégénératives, en témoignait : « Quand un médecin m'appelait pour un accompagnement très difficile, [mon accompagnateur] m'alertait sur sa rentabilité, ou me suggérait de compenser par un autre plus rémunérateur. Ça remet un peu sur les rails. » Cela renvoie à cette dimension essentielle des processus formatifs « [qu'est] la "construction de [nouvelles] significations" » (Mayen, 1999). Cette créatrice doit apprendre à donner une nouvelle signification aux propositions de son environnement : accepter un accompagnement difficile n'a pas les mêmes conséquences pour le salarié d'une structure ou un chef d'entreprise. Dans ce dernier cas, cela suppose d'interpréter la situation à installer comme « situation de gestion », pour la penser et y agir efficacement.

■ La situation de « l'entretien commercial » et les formes de réflexivité ajustées

L'entretien commercial, interaction essentielle par laquelle le créateur établit un contact avec le monde extérieur et qui doit produire un résultat, apparaît comme une situation de gestion typique, et délicate. Comme l'indique un responsable de structure, « la partie commerciale fait peur en général, donc on intervient fréquemment sur cette question ». Réalisé seul, l'entretien commercial ne peut constituer une situation de travail tutorée. Parfois déstabilisé, le créateur peut peiner à en restituer le déroulement précis. Cela crée une difficulté dans l'accompagnement : « C'est difficile de trouver ce qui ne marche pas dans un entretien client, parce qu'on ne le voit pas. On se base sur son retour d'expérience » (*responsable de structure*), parfois tenu. Les réseaux organisent des temps pour « préparer l'entretien terrain », puis « débriefer pour s'améliorer pour le suivant ». Ces interventions autour d'une situation éminemment importante pour le développement de l'activité signifient que différentes formes de réflexivité sont mobilisées. Bien que souvent associé à un « après-coup », on sait que le travail réflexif « peut se conduire avant, pendant et après l'action » (Gagneur et Mayen, 2017) : en amont pour développer une attention ; en aval pour mettre en relation les conditions, les fins et les conséquences (*ibid.*). On peut faire l'hypothèse qu'une AFEST pourrait articuler ces différentes phases réflexives, nécessitées ici par la spécificité de la situation d'entretien

commercial. On peut également penser que renforcer le travail réflexif amont, qui vise à développer une attention aux caractéristiques de la situation, pourrait accroître la capacité du créateur à consigner, *in situ*, des traces de son déroulement, pour les restituer de façon plus détaillée en aval. La situation d'entretien commercial pourrait ainsi devenir le matériau, « plus praticable », d'une AFEST, à partir duquel consolider les apprentissages⁸ et l'acquisition de nouvelles compétences.

Aujourd'hui, face à la difficulté des créateurs à revenir sur les conditions d'un entretien commercial, les réseaux développent diverses stratégies. Certains proposent au créateur « [d'appeler] le fournisseur en face [d'eux] » (*réseau C*). L'un des réseaux envisagerait de faire de l'entretien commercial un terrain d'expérimentation de l'AFEST (Coopérer pour entreprendre, 2020) en mobilisant les pairs : « L'entrepreneur novice pourrait accompagner un entrepreneur aguerri dans ses rendez-vous client, pour voir ce qui s'y passe, débriefer » (*réseau B*). L'AFEST pourrait-elle inspirer des pratiques plus collectives, au-delà du seul binôme créateur/accompagnateur ? Dans tous les cas, si l'accompagnement direct des situations dans lesquelles l'entrepreneur est en transaction avec une partie prenante de son environnement (client, fournisseur, partenaire, etc.) est difficilement envisageable, il nous semble que la nécessité d'apprentissages situationnels demeure, tant la maîtrise de ces situations est essentielle au développement de l'entreprise. Nous faisons l'hypothèse que, dans ce champ comme dans d'autres, « la rencontre de l'expérience [du créateur] et de l'expérience de [la création] déposée dans les programmes [des réseaux] exige [...] de ménager des aires d'expérience » (Fabre, 2015) dans les parcours. Une mobilisation ajustée de l'AFEST devrait faire place aux apprentissages expérientiels utiles à ces « situations-clés ».

■ Accompagner l'agencement de situations de gestion et le développement de l'activité

Le développement de l'activité offre ensuite de nouvelles situations de travail critiques, telles que la prise de décision et l'analyse de la situation : « Les entrepreneurs ont besoin de temps stratégiques sur ces deux axes. [...] La prise de recul et l'effet miroir les aident dans leur réflexion et leur décision [...] Nous construisons ensemble une carte mentale, pour formaliser leur réflexion » (responsable de structure). Un autre réseau souligne que cette « aide au recul [permet de] contextualiser une décision à prendre : "J'ai fait un calcul pour une quatrième embauche, quel est le risque ?" [...] L'entrepreneur est dans sa fonction de décision [...] il quitte l'action et débrieife avec un tiers pour réussir à prendre une décision » (*réseau C*). Ces propos renvoient au fait, essentiel ici, que le travail réflexif doit aussi s'intéresser à des « séries de situations » (Gagneur et Mayen 2017) de gestion, articulées entre elles.

8. Selon les termes de l'article D. 6313-3-2 du Code du travail définissant l'AFEST.



Un outillage spécifique peut soutenir ce travail réflexif plus « étendu » : travailler avec une carte mentale, contextualiser une décision à prendre en l'inscrivant dans une perspective plus large, sont des façons de construire un point de vue réflexif sur une situation permettant de la penser « dans ses relations avec d'autres situations » (Mayen, 2014b). Les « effets visuels » (Latour, 1987) produits par le rapprochement des traces de plusieurs situations suscitent la réflexion. L'effet miroir également, qui « [forme] une perspective différente » et permet à celui qui expérimente de « voir ce qui se passe » (Dewey, 2020) autrement.

Enfin, les outils comptables de certaines structures (couveuses, CAE) peuvent également contribuer à la structuration et à l'équipement de situations de gestion, et constituer un support de l'activité réflexive, en enregistrant les traces de l'activité : « Les encaissements et décaissements passent par nous. Nous pouvons sortir un compte d'exploitation, travailler avec lui sur ses résultats [...] construire des outils qu'il pourra réutiliser pour décortiquer son prix de revient, etc. Ce matériau sert le travail d'accompagnement » (*réseau A*). Cela suppose toutefois que cette délégation des opérations comptables soutienne bien l'acquisition d'une capacité propre de gestion et ne l'inhibe pas, à l'instar des pratiques d'« externalisation » du « travail d'organisation » qui peuvent toujours freiner « le développement des compétences réellement nécessitées par la création d'activités économique » (Duclos, 2018).

Une image se précise peu à peu qui nous permet de mieux qualifier le « parcours itératif » qu'évoquent les réseaux. Il forme un « continuum expérimental » (Dewey, 2011) ou expérientiel, par lequel le créateur – dans le meilleur des cas – fait une « expérience éducative » (Mayen, 2014a) du fait des « activités intellectives » (*ibid.*) qui la ponctuent. Ces dernières permettent au créateur de comprendre et de maîtriser l'action dans, avec et sur des situations de gestion, appréhendées dans leurs articulations. Par ce processus expérientiel, le créateur apprend à construire progressivement la cohérence et la solidité de son modèle d'affaire, et de cet agencement singulier de situations de gestion par lequel il se concrétise.

Enfin, ce « continuum expérimental » peut s'enrichir de situations de travail plus collectives « [ouvrant] de nouveaux espaces d'activités à investir » (Mayen, 2008), au bénéfice par exemple d'un projet de réponse à un appel d'offre collectif : « L'interconnaissance entre les entrepreneurs [peut donner] accès à des nouveaux marchés, [conduire à] faire l'expérience d'une diversification » (*réseau B*). L'engagement dans un appel d'offre collectif est « générateur de compétences [...] parce que le créateur sera sur quelque chose [de] plus large que lui-même » (*réseau B*), souligne cet organisme, qui réfléchit à une expérimentation AFEST autour de la construction d'une réponse collective à un appel d'offre (Coopérer pour entreprendre, 2020). Dans cette configuration, la mobilisation d'une AFEST supposerait sans doute un équipement spécifique des chargés d'accompagnement et des pairs, susceptibles de devenir tuteurs.



■ Le développement du projet comme mode de développement des compétences utiles

À la lumière de ce qui précède, il nous semble que les parcours de création sont particulièrement apprenants en ce que le développement des compétences s'opère « à même » le processus d'émergence de l'entreprise : « Il n'y a pas de séparation [des] capacités [...] par rapport au [matériau] sur lequel elles agissent » (Dewey, 2011). Les capacités ne sont pas « entraînées » indépendamment du projet pour lequel elles sont requises (Grimault, 2021). Nous avons déjà constaté que les parrains sollicités dans le cadre du dispositif NACRE insistent sur le fait que le créateur acquiert une capacité à être dirigeant dans l'exercice de cette capacité à diriger son entreprise naissante (Grimault, 2018). Ce chemin n'est pas linéaire et l'erreur est permise ; elle fait partie du processus expérientiel, qui en permet l'exploitation dans les phases réflexives. Ces singularités de l'accompagnement des créateurs renforcent la pertinence de « l'hypothèse AFEST », qui pourrait sans doute les conforter, au bénéfice des créateurs et de leurs projets : lorsqu'il s'approche des modalités de l'AFEST, l'accompagnement œuvre au développement des compétences parce qu'il n'établit pas de « séparation [...] entre les activités et les capacités, d'une part, et l'objet, d'autre part » (Dewey, 2011), ces situations de gestion qu'il s'agit progressivement de structurer, de maîtriser, d'articuler. L'agencement lui-même, comme fait d'agencer – des situations de gestion – et comme produit final – l'agencement productif – devient l'objet à partir duquel se développent les compétences qu'il appelle. Cela nous semble essentiel : le développement du projet est le mode de développement des compétences entrepreneuriales « utiles ». Comme dans le schéma de l'AFEST, « les “mises en situation de travail” ne sont [plus] des phases applicatives de savoirs reçus par ailleurs mais des moyens de produire le matériau pédagogique » (Duclos, 2021). Ajoutons que les activités visant la structuration de situations de gestion sont larges ; « elles impliquent la coordination de nombreux facteurs [...] des changements et des réajustements continus » (Dewey, 2011) pour faire face à la complexité et au développement des situations de gestion. Les compétences entrepreneuriales acquises sont larges, comme en témoignent les référentiels de certification développés par certains réseaux d'accompagnement. Or les AFEST sont particulièrement adaptées à ce type d'apprentissages, plutôt qu'à celui de tâches spécifiques (Duclos, 2021).

■ Quelle « préparation » ? Le « test des moyens » pour réviser les fins

L'un des réseaux explique avoir retravaillé son offre, à l'appui d'une relecture de la façon dont les créateurs parviennent à créer : « La théorie de l'effectuation nous a permis de conceptualiser certains aspects de notre métier [...] : beaucoup d'entrepreneurs qui réussissent n'ont pas de *business plan*, mais construisent le chemin au



jour le jour [...], d'aujourd'hui à demain, pas de demain à aujourd'hui⁹ » (*réseau A*). En prolongeant l'interprétation, nous dirions que si l'accompagnement-formation au métier de chef d'entreprise « doit préparer l'avenir, [il] doit progressivement réaliser les possibilités présentes » (Dewey, 2011) : la « préparation » ne peut détourner l'attention du « stimulant » que sont les situations de travail présentes (*ibid.*). Cette perspective semble être particulièrement féconde pour interpréter le mode opératoire d'une « préparation » à l'exercice des compétences entrepreneuriales. Elle est, elle aussi, directement congruente à la pédagogie de l'AFEST.

La frontière entre fin et moyens devient plus poreuse qu'il n'y paraît. Si le créateur projette une fin en vue, une « situation souhaitée » (Schmitt, 2020), nous faisons l'hypothèse que l'effectuation des moyens est suggestive quant aux fins, évolutives. Un cycle récursif s'installe dans ce que le créateur expérimente concrètement¹⁰ : la mise en œuvre des moyens, « les "effets" possibles de moyens donnés » (Sarasvathy *et al.*, 2011), leur « récalcitrance », peuvent conduire à la révision des fins. On ne peut selon nous « abandonner » ni la fin projetée, ni la « distorsion » des fins qui procède de l'effectuation des moyens – de quelque nature qu'ils soient : moyens matériels, action collective aidant à agir en situation (Mayen, 2008).

■ Le formel et l'informel dans des parcours hybrides

Le « contrat d'entretien » que nous avons proposé aux réseaux les invitait à valoriser les rapprochements entre leurs pratiques d'accompagnement-formation et les AFEST. Cela a pu produire un « effet bonne volonté » qu'il a fallu contrôler dans l'interprétation du matériau. L'accompagnement apprenant se présente en réalité comme un mixte d'alternance classique, relevant d'une conception applicative des savoirs, et de modalités proches de l'AFEST rompant précisément avec cette conception (*cf.* Duclos et Kerbourc'h dans ce numéro) pour faire de la situation de travail le matériau pédagogique de base de l'action de formation, retravaillé dans la séquence réflexive.

Si les réseaux peinent parfois à qualifier de façon synthétique ce qui fait la singularité du processus et du métier d'accompagnement à la création, par-delà la pluralité des postures qu'ils requièrent (Verzat, 2009 ; Paul, 2004), c'est peut-être que s'y cherchent encore une ou des formes qui leur seraient adaptées. Nous faisons l'hypothèse qu'il convient de réinterroger les lignes du formel et de l'informel dans ce processus, de questionner les « degrés de formalisation [...] des apprentissages » (Fabre, 2014) qui interviennent. Lorsqu'il s'appuie sur des situations de travail

9. La théorie de l'effectuation, qui a renouvelé l'analyse du processus entrepreneurial, propose « un modèle de prise de décision dans des situations d'incertitude » (Boissin *et al.*, 2011 ; Sarasvathy, 2011), et remet en cause une conception traditionnelle du *business plan* comme moyen de prédire un futur entrepreneurial (Boissin *et al.*, 2011).

10. Sarasvathy considère que « l'effectuation est à la méthode entrepreneuriale ce que l'expérimentation est à la méthode scientifique » (Boissin *et al.*, 2011 ; Sarasvathy, 2011). Pour certains, cette approche s'intéresse encore insuffisamment à l'action et à l'expérience des entrepreneurs (Schmitt, 2020).

accompagnées, le processus d'accompagnement prend la forme d'une « expérience éducative accompagnée » : le travail réflexif permet l'examen des données issues de la situation de travail, l'élaboration d'une hypothèse pour les clarifier, modifier la situation et en acquérir une meilleure maîtrise. Lorsque cela opère, on y reconnaît le double processus organisant l'AFEST, qui la distingue des apprentissages informels : « Le caractère formel des AFEST renvoie au cadrage de deux processus distincts : un processus de production des données de référence pour la formation, à travers les mises en situation de travail ; un processus de production d'inférences permettant à l'apprenant de formaliser l'interprétation de ces données » (Duclos, 2021). Ce double processus pourrait se distribuer tout au long de cet accompagnement de l'expérience des créateurs « avant, pendant et après » leurs situations de travail, tout au long de ce « continuum expérientiel » que peut être un parcours de création, en une AFEST qui leur serait « coextensive ».

Mais l'« aire d'expérience » (Fabre, 2015) et l'expérience accompagnée ne peuvent-elles s'ouvrir avant le démarrage de l'activité, pour soutenir d'autres apprentissages situationnels ? On sait que les situations d'apprentissage peuvent être des situations de travail « réelles » ou être « artificiellement construites » (Pastré, 2008). Des situations construites et des situations de gestion « en émergence » ne peuvent-elles pas intervenir dès l'engagement du parcours de création ?

Accompagner l'expérience de l'émergence de situations de gestion

Les parcours d'accompagnement-formation à la création s'entament fréquemment par des sessions de formation collectives, qui font place au matériau des projets des créateurs. Des simulations, des jeux de rôle, des situations de travail artificielles construites à des fins d'apprentissage (Pastré, 2008) peuvent les compléter, pour le training commercial notamment.

■ « Apprendre » l'équipement d'une situation de gestion

Faire émerger une situation de gestion peut s'entamer par l'appropriation d'outils susceptibles de l'équiper. L'un des réseaux a développé un simulateur qui permet au créateur de générer son *business plan* (*réseau C*). Simple d'usage, il permet la progressivité des apprentissages : « Une carte heuristique permet de visualiser le "système entreprise", d'emblée "ouvert" ou [sous quelques] thématiques à travailler. [Il faut] acquérir un réflexe : changer un tarif, un type de clientèle, à quelle incidence sur le modèle imaginé ? » Intégrant les données réelles du projet, l'outil permet de tester des hypothèses : « Le créateur modifie des variantes pour trouver la bonne combinaison permettant d'équilibrer le plan de financement [...] Il prend en main les éléments de son *business plan* [...] Il acquiert une maîtrise de son



projet ». Le créateur apprend à penser les choses d'après leurs conséquences, et peut y revenir avec le conseiller à partir des traces produites par le simulateur. Cet outil doit pouvoir contribuer à ce que « des correspondances se développent » (Mayen, 2012) entre de nouvelles façons de penser, et des situations de gestion projetées. Il construit une articulation entre la situation de simulation, situation d'apprentissage artificiellement construite (Pastré, 2008), et une situation à venir, a fortiori si le créateur le conserve « pour simuler ensuite une logique de développement » (*réseau C*).

■ Accompagner la « découverte » de problèmes

Former un projet de création, c'est souvent entrer dans l'inconnu : « Quand on est employé et qu'on veut créer, on arrive dans un monde où on ne connaît rien » (*bénéficiaire NACRE*). Tout ce qui pourra constituer les composantes de situations de gestion, avec lesquelles le créateur pourra (apprendre à) agir de façon efficace, est indéterminé : de quel agencement précis de ressources attendre un résultat ? Cela suppose de découvrir ce qui, dans l'environnement, peut constituer une ressource. Quelle valeur donner à ce résultat pour pouvoir orienter et développer l'activité (Duclos, 2018) ? Comment savoir ce qui doit devenir un objet de gestion délibéré ? Cela suppose une délibération sur l'objet pour parvenir à l'identifier, dans le cadre d'une relation didactique. Comment appréhender ce sur quoi et avec quoi agir, ce qui « fait problème » dans la situation présente, pour la transformer ? La situation est d'abord trop indéterminée pour être véritablement problématique (Fabre, 2006). Plutôt qu'à résoudre un problème déjà donné, il y a à déterminer le problème (*ibid.*) qui trouble la situation, créant une difficulté à agir.

Cette distinction peut inspirer de nouvelles pratiques formatives dans le champ de l'entrepreneuriat ou du management, où il s'agit de « préparer les [apprenants] à des situations complexes de gestion, qui s'apparentent à de la "découverte de problèmes" » (Martineau *et al.*, 2019). Revisitant la méthode du maître ignorant (Rancière, 2004), certains considèrent que la compréhension d'un objet ou d'une situation de gestion, d'abord inconnus, suppose une « exploration du monde », dont l'enseignant doit « organiser la nécessité » : l'enquête, dont il faut soutenir l'effort à force de questions, doit apprendre à juger « par expérience » du « pertinent et [du] négligeable » pour pouvoir déterminer un problème, ou les contours d'une situation (Martineau *et al.*, 2019). L'un des réseaux interrogés, qui accompagne de jeunes créateurs en phase d'émergence, développe des pratiques voisines, soutenant un « processus de questionnement » (*réseau D*) : pour « transformer le rêve en un projet de création, il y a beaucoup de questions à découvrir par soi-même », un environnement à explorer, des ressources à révéler. L'accompagnateur ignore ce que l'enquête de terrain permettra de découvrir, mais il sait que les créateurs « pensent souvent à un chemin auquel [il n'avait] pas pensé ». Ce « savoir caché dans la question » (Fabre, 2015) fait progresser l'enquête, soutenue par des séquences réflexives



– « dès qu'ils amènent quelque chose, on le traite ». L'enquête transforme la situation indéterminée en une situation progressivement mieux identifiée (Dewey, 1993) et documentée : par l'enquête, requise par le projet, le créateur identifie des ressources pour des fins ajustables chemin faisant, fait des hypothèses sur ce que cet ensemble de conditions peut produire. Il découvre les problèmes à prendre en charge, et les voies praticables pour les résoudre. Il fait donc « doucement » l'expérience d'une émergence : celle d'« ingrédients », de problèmes, de moyens et de fins qui, à mesure qu'ils s'assemblent, donnent peu à peu forme à une situation qui se singularise, et achemine vers la concrétisation du projet. Il y a là l'« embryon » de situations de gestion, pour reprendre une image traversant le champ de la création, si l'on en juge aux dénominations de certains réseaux – couveuses, incubateurs. L'enquête, qui amorce ce « processus expérimental » qu'est un parcours de création, fait émerger des situations de gestion « en devenir ».

■ Des apprentissages situationnels dès les prémices du parcours

Certains réseaux développent des formes de « simulation de situations de gestion », au moyen « d'expériences de création » collectives autour d'un projet commun (*réseau B*). Définis et hébergés par la structure d'accompagnement, ces projets se déroulent sur une semaine, et vont de la production à la vente d'un produit rapidement réalisable, en passant par la rencontre avec un environnement – pâtisseries, traiteur, comptable, financeurs, etc. (Coopérer pour entreprendre, 2021). Dédiés à des « publics vulnérables », ils font émerger des capacités, des appétences (*réseau B*). Ils offrent des situations de travail collectives « habilitantes » (Stroobants, 1993). C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'un des réseaux envisage d'expérimenter ce type de projets dès la phase d'émergence, pour « créer des opportunités d'expérience », à la fois tremplin et matériau du travail réflexif pour le projet de chacun (*réseau D*). Ces réseaux assurent ici la « construction d'un milieu » (Pastré, 2008) propice aux apprentissages.

Enfin, l'enquête « fondatrice » précédemment évoquée peut transformer ce qui apparaît souvent comme un « contexte » extérieur, auquel il faudrait s'adapter, en un « environnement » au sens de « l'ensemble des conditions qui interviennent dans le développement [des] capacités [du créateur] au titre de moyens ou de ressources » (Zask, 2008). Réévaluant la limite entre contexte et environnement du projet, l'enquête soutient le développement d'une compétence de transformation d'un contexte en un environnement. Cette capacité à aller chercher dans l'environnement les ressources permettant d'ajuster la situation est – au risque de paraphraser la définition même de la compétence – une « compétence environnementale ». L'attention à l'environnement est redoublée, puisqu'il faut en acquérir l'intelligence. Le créateur devient également compétent en ce qu'il parvient à comprendre les conditions – découvertes par l'enquête – qui peuplent et définissent la situation, et sait s'y ajuster



pour adapter son action (Mayen *et al.*, 2006). Il a également su ajuster la situation, en évolution. Si les conditions d'accompagnement s'y prêtent, il nous semble qu'un créateur pourrait faire l'expérience, accompagnée, de l'émergence de situations de gestion, et développer des compétences permettant d'agir « avec, dans et sur » ces situations, pour et avec lesquelles elles ont pu se former. Le processus d'émergence de situations de gestion serait un premier mode de développement des compétences entrepreneuriales utiles.


★

Un représentant d'un réseau expliquait « permettre une expérience transitionnelle de changement » aux personnes accompagnées, qui « ne se découvrent pas entrepreneur subitement, [mais] se transforment et développent des compétences » progressivement. Cette transformation, ou « métamorphose [du créateur] est la conséquence [d'une] expérimentation » (Fleury, 2015), par laquelle celui-ci concrétise pas à pas son projet et acquiert, dans le même mouvement, une capacité à construire, penser et maîtriser les situations de gestion utiles au développement de son activité. De ce point de vue, le processus d'« individuation » que peut favoriser un parcours de création ne suppose pas de centrer l'accompagnement sur l'individu, mais sur son expérience (*ibid.*). Un accompagnement à la création misant sur le développement d'une « expérience éducative » pourrait sans doute prendre le parti de construire, précocement, des situations et des milieux apprenants pour que le créateur puisse bénéficier de cette relation expérientielle et didactique dès les prémices de son parcours. Le cadre de l'AFEST y inviterait, et pourrait ainsi soutenir, d'emblée, l'instauration et la continuité de ce processus expérientiel si bénéfique aux créateurs et à leurs projets, venant nuancer par la même occasion la partition usuelle *ante* et *post* création qui organise le plus souvent les parcours d'accompagnement. ◆

Bibliographie

- BOISSIN, J.-P ; FAYOLLE, A. ; MESSEGHEM, K. 2011. « L'institutionnalisation de la Revue de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'entrepreneuriat*. N°3, p. 7-11.
- COOPÉRER POUR ENTREPRENDRE. 2020. *Mise en place d'AFEST au sein de collectifs d'entrepreneur-es*. Projet d'expérimentation. Mars.
- COOPÉRER POUR ENTREPRENDRE. 2021. *Flashcoop, la coopérative éphémère pour déclencher des ambitions professionnelles*. Bilan d'expérimentation nationale. Janvier.
- DGEFP. 2020. *Séminaire CréAfest : développement des compétences entrepreneuriales par AFEST*. Paris, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, note de la sous-direction des parcours d'accès à l'emploi. Décembre.



- DEWEY, J. 1967. *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris, Puf.
- DEWEY, J. 2011. *Démocratie et éducation* (1916), suivi de *Expérience et éducation* (1938). Paris, Armand Colin.
- DEWEY, J. 2020. « Logique de l'expérimentation en éducation ». *Pragmata*. N° 3, p. 364-375.
- DUCCLOS, L. 2018. *Soutenir le travail d'organisation du travailleur indépendant et l'agencement de situations de gestion*. Communication au Colloque de l'Observatoire du travail indépendant #FUTUREOFWORK, Paris, Auditorium du Monde, 12 septembre.
- DUCCLOS, L. 2021. « Formalising learning in the workplace. The French experience of AFEST ». *European Good Practices for Competence Development in SMEs*, Workshop OECD, March 25.
- FABRE, M. 2006. « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». *Dans* : M. Fabre, E. Vellas (dir. publ.). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles, De Boeck, p. 13-20.
- FABRE, M. 2014. « La question de la forme en éducation ». *Éducation permanente*. N° 199, p. 9-17.
- FABRE, M. 2015. « Réponse de l'auteur aux recensions ». *Éducation et didactique*. N° 9, p. 175-182.
- FAYOLLE, A. 2004. « À la recherche du cœur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle vision du domaine ». *Revue internationale PME*. Vol. 17, p. 101-121.
- FLEURY, C. 2015. *Les irremplaçables*. Paris, Gallimard.
- GAGNEUR, C.-A. ; MAYEN, P. 2017. « Le potentiel d'apprentissage des situations : une mise en perspective pour la conception de formations en situation de travail ». *Recherches en éducation*. N° 28, p. 70-93.
- GIRIN, J. 1990. « L'analyse empirique des situations de gestion ». *Dans* : A.-C. Martinet (dir. publ.). *Épistémologies et sciences de gestion*. Paris, Economica, p. 141-181.
- GRIMAUULT, S. et al. 2014. « Enquêtes monographiques sur le dispositif nouvel accompagnement à la création-reprise d'entreprise [Nacre] ». *DARES, Document d'études*. N° 179.
- GRIMAUULT, S. 2018. « Accompagner la création d'entreprise. Les conditions d'un  aire apprenant » ». *Éducation permanente*. N° 216, p. 49-59.
- GRIMAUULT, S. 2021. « L'accompagnement comme expérience de l'expérience accompagnée ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. N° 50, p. 93-120.
- LATOUR, B. 1987. « Les "vues" de l'esprit ». *Réseaux*. N° 27, p. 79-96.
- MARTINEAU, R. ; CALCEI, D. 2019. « Apprendre grâce au maître ignorant ». *Revue française de gestion*. N° 280, p. 107-122.
- MAYEN, P. 1999. « Des situations potentielles de développement ». *Éducation permanente*. N° 199, p. 65-86.
- MAYEN, P. 2008. « Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement ». *Dans* : Y. Lenoir ; P. Pastré (dir. publ.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octarès, p. 109-125.
- MAYEN, P. 2012. « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique Professionnelle ». *Phronesis*. N° 1, p. 59-67.
- MAYEN, P. 2014a. « John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience ». *Éducation permanente*. N° 198, p. 9-21.
- MAYEN, P. 2014b. « Apprendre à travailler et à penser avec les êtres vivants ». *Dans* : P. Mayen, A. Lainé (dir. publ.). *Apprendre à travailler avec le vivant*. Dijon, Raison et passions, p. 15-75.



- MAYEN, P. ; PASTRÉ, P. ; VERGNAUD, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*. N° 154, p. 145-198.
- PASTRÉ, P. 2008. « Apprentissage et activités ». *Dans* : Y. Lenoir, P. Pastré (dir. publ.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse, Octarès, p. 53-79.
- PAUL, M. 2004. *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- PAUL, M. 2017. *La démarche d'accompagnement*. Bruxelles, De Boeck.
- PEIRCE, C.-S. 2003. *Pragmatisme et sciences normatives. Œuvres 2*. Paris, Cerf.
- QUÉRÉ, L. 2006. « L'environnement comme partenaire ». *Dans* : J.-M. Barbier, M. Durand (dir. publ.). *Sujets, activités, environnements*. Paris, Puf, p. 7-29.
- QUÉRÉ, L. 2018. *Peirce : l'habitude comme loi de comportement*. Occasional Paper 47. Institut Marcel Mauss.
- RANCIÈRE, J. 2004. *Le maître ignorant*. Paris, 10/18.
- SARASVATHY, S.-D ; GERMAIN, O. 2011. « L'effectuation, une approche pragmatique et pragmatiste de l'entrepreneuriat ». *Revue de l'entrepreneuriat*. N° 3, p. 67-72.
- SCHMITT, C. 2009. « Les situations entrepreneuriales : proposition d'une nouvelle grille d'analyse pour aborder le phénomène entrepreneurial ». *Revue économique et sociale*. N° 3, p. 11-25.
- SCHMITT, C. 2017. « Les situations de gestion : entre intentionnalité et problématisation ». *Projectique*. N° 17, p. 9-24.
- SCHMITT, C. 2020. « Du paradoxe de l'action à l'action entrepreneuriale dans les recherches en entrepreneuriat ». *Revue de l'entrepreneuriat*. N° 3, p. 93-116.
- STROOBANTS, M. 1993. *Savoir-faire et compétences au travail*. Bruxelles. Editions de l'Université.
- VERZAT, C. 2009. « Un seul métier, trois dimensions ». *L'expansion entrepreneuriat*. Mai, p. 60-65.
- ZASK, J. 2008. « Situation ou contexte ? ». *Revue internationale de philosophie*. N° 245, p. 313-328.

