

LAISSEZ PARLER LA SUBJECTIVITÉ POUR APPRENDRE À ENTREPRENDRE LA BRIDE SUR LE COU ! ÉTUDE EXPLORATOIRE DU RÔLE JOUÉ PAR LES PROCESSUS SUBJECTIFS DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ENTREPRENEURIAT



Résumé

Comment faire pour davantage tenir compte des processus subjectifs qui combinent de manière dialogique les savoirs rationnels avec la gestion des émotions dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ? Pour tenter d'explorer cette question nous avons étudié une formation à l'entrepreneuriat qui conduit l'individu à mobiliser ses processus subjectifs. Les participants sont placés en situation d'interagir avec un cheval dans un contexte d'*equicoaching* (technique d'accompagnement des personnes par le cheval). Nos résultats montrent clairement la place prépondérante de la dialogie connaissances rationnelles / capital émotionnel via six clés éducatives (l'erreur et l'auto-critique, l'auto-efficacité, l'apprentissage vicariant, l'apprentissage collaboratif, les capacités métacognitives, la prise de conscience accrue du rôle joué par les processus subjectifs dans l'apprentissage). Ces clés éducatives sont actionnées par trois rouages majeurs qui favorisent la mobilisation des processus subjectifs : la mise en situation de vivre l'expérience, le sentiment d'apprendre en résolvant des problèmes déstabilisateurs en situation d'incertitude, la faculté à prendre du recul sur ce qui a été vécu et appris en vue de dessiner de futures stratégies d'apprentissage.

Mots-clés : entrepreneuriat, éducation, processus subjectifs, apprentissage expérientiel, *equicoaching*

Valérie BALLEREAU, professeure

Groupe ESC Dijon
valerie.ballereau@escdijon.eu

Olivier TOUTAIN, professeur

Groupe ESC Dijon
olivier.toutain@escdijon.eu

Marie-Pierre JACQUIN, professeure

Groupe ESC Dijon
marie-pierre.jacquin@escdijon.eu

LAISSEZ PARLER LA SUBJECTIVITÉ POUR APPRENDRE À ENTREPRENDRE LA BRIDE SUR LE COU! ÉTUDE EXPLORATOIRE DU RÔLE JOUÉ PAR LES PROCESSUS SUBJECTIFS DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ENTREPRENEURIAT

Quand les choses ont une signification pour nous, nous donnons une signification (une intention) à ce que nous faisons. Quand elles n'en ont pas, nous agissons aveuglément, inconsciemment, sans utiliser notre intelligence

— Dewey (1916)

Introduction

Pour développer l'esprit entrepreneurial des jeunes, les formations sont relativement nombreuses et hétérogènes (Verzat et Toutain, 2016 ; Béchard et Grégoire, 2005) avec pour critères principaux : 1/ une durée variable (allant d'un module d'initiation de quelques heures jusqu'à une majeure de plus de 160 heures); 2/ une visée professionnelle adossée éventuellement au dispositif d'accompagnement proposé par un incubateur interne ou externe dans l'école ; 3/ une ouverture plus ou moins importante vers l'intégration d'acteurs extérieurs.

Les pédagogies plébiscitées aujourd'hui relèvent, quant à elles, surtout de la pédagogie par projets (virtuels ou réels), de la résolution de problèmes, de la mise en situation d'agir des participants dans des contextes scolaires ou hors scolaires, créatifs et ludiques, du *coaching* / conseil / accompagnement, des témoignages, tables rondes et des conférences qui connectent l'école et les étudiants avec des acteurs de la société civile extérieurs à l'école. Beaucoup d'initiatives pédagogiques sont créatives et originales. Elles rompent de plus en plus avec des modèles plus normatifs d'apprentissage centrés sur la transmission et l'assimilation passive des connaissances. Toutefois ces formations tendent à maintenir une distinction trop nette entre savoirs rationnels d'une part et gestion des émotions de l'autre.

L'individu et l'environnement social interagissent en permanence autour du projet. Ils participent à la construction d'un sens commun qui invite à considérer l'acquisition de l'esprit entrepreneurial comme un processus complexe au sein duquel raison et émotion apparaissent indissociables et dialogiques (Morin, 2005). En réalité, il est bien difficile de déceler les formations qui combinent ces deux dimensions comme un ensemble indissociable de l'apprentissage de l'« esprit entrepreneurial ». Pourtant, la nature même de l'entrepreneuriat qui repose sur le développement de capacités humaines pour prendre l'initiative et agir dans la société oblige à considérer comme déterminant l'actualisation permanente des savoirs intériorisés et la formation des facultés de l'esprit lui-même (Dewey, 1916).

Alors comment faire pour davantage tenir compte de ces processus subjectifs qui combinent de manière dialogique les savoirs rationnels avec la gestion des émotions dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ?

Pour tenter d'explorer cette question, et suivant nos intuitions de chercheur et d'enseignant en entrepreneuriat, nous avons étudié une formation à l'entrepreneuriat qui conduit l'individu à mobiliser ses processus subjectifs pour mener ses activités au sein de son groupe d'apprentissage. Les participants sont placés en situation d'interagir avec un cheval dans un contexte d'*equicoaching* (technique d'accompagnement des personnes par le cheval).

L'étude qui suit est exploratoire dans une logique de recherche inductive avec pour but d'identifier des hypothèses de travail à tester dans des recherches complémentaires. Durant quatre ans, nous avons ainsi collecté des données variées dans le but de suivre les apprentissages des étudiants et de comprendre ce qu'ils tiraient de cette formation. Nos résultats montrent clairement la place prépondérante de la dialogie connaissances rationnelles/capital émotionnel (Cardon et al., 2012; Gendron, 2013) via cinq clés éducatives (l'erreur et l'auto-critique, l'auto-efficacité, l'apprentissage vicariant, l'apprentissage collaboratif, les capacités métacognitives). Ces clés éducatives sont actionnées par trois rouages majeurs qui favorisent la mobilisation des processus subjectifs dans l'apprentissage : la mise en situation de vivre l'expérience, le sentiment d'apprendre en résolvant des problèmes déstabilisateurs en situation d'incertitude, la faculté à prendre du recul sur ce qui a été vécu et appris en vue de dessiner de futures stratégies d'apprentissage.

Dans la première partie de notre article, nous introduisons les éléments théoriques relatifs à l'éducation à l'esprit d'entreprendre et aux enjeux actuels. La prise en compte de ceux-ci a structuré notre expérience pédagogique qui a permis, d'une part, aux étudiants de travailler tant sur leurs processus subjectifs que sur leurs processus objectifs et, d'autre part, d'expérimenter en réel la combinaison de ces éléments. Dans la seconde partie de notre article, nous présentons notre méthodologie qui repose sur le traitement de 98 sources de données qualitatives traitées en deux étapes à partir d'un logiciel de traitement des données (QSR NVivo 11). Enfin, dans la troisième partie, nous exposons nos résultats et discutons leur contribution dans la compréhension du rôle joué par les processus subjectifs dans les décisions d'action.

1. Cadrage théorique

Nous commençons cette première partie en replaçant la formation à l'esprit entrepreneurial dans la définition élargie d'un contexte éducatif qui peut le permettre. Dans une seconde section, nous présentons la formation que nous avons lancée il y a maintenant quatre années auprès de publics variés.

1.1 Éduquer à l'esprit d'entreprendre

1.1.1 Former à l'esprit entrepreneurial, un processus collaboratif

Former de futurs entrepreneurs pour innover, relancer la croissance, contribuer à créer de la valeur économique ou sociale, ou bien former de futurs citoyens capables de collaborer pour entreprendre des améliorations de fond dans le fonctionnement de nos sociétés... rarement un phénomène tel que l'éducation à l'entrepreneuriat n'a été autant plébiscité dans tous les coins de la planète, qu'ils soient riches ou pauvres, académiques ou professionnels. Apparue en 1947 à Harvard, l'enseignement de l'entrepreneuriat a véritablement pris racine dans les écoles supérieures à partir des années 2000.

Aujourd'hui, cet enseignement apparaît incontournable, illustrant également un appétit institutionnel certain pour revêtir une image dynamique, proche d'une société en recherche d'innovations et de solutions face à l'emploi. Créer sa start-up a ainsi le vent en poupe chez les plus diplômés, comme chez les « décrochés » du système. Ce phénomène, infusé dans les sphères éducatives, politique, économique de la société, offre également un objet de recherche particulièrement riche. C'est la raison pour laquelle l'éducation entrepreneuriale est un objet de recherche pluridisciplinaire qui intéresse les sociologues, les psychologues, les historiens, les gestionnaires ou les chercheurs en sciences de l'éducation.

Dans le champ des sciences de gestion, des chercheurs soulignent l'abondance croissante de la production d'articles scientifiques centrés sur l'éducation entrepreneuriale (Byrne et al., 2014; Fayolle, 2013; Naia et al., 2014; Verzat and Toutain, 2016). Le résultat de cette activité scientifique nous permet aujourd'hui de savoir que les manières d'éduquer à l'entrepreneuriat dans les écoles poursuivent deux types d'objectif didactique.

Pour tendre vers le premier objectif, la formation des étudiants repose sur le développement d'un projet entrepreneurial : celui-ci constitue le but de l'apprentissage. Dans ce contexte, la dispense d'informations et de connaissances techniques spécifiques concernant l'étude de faisabilité et la mise en œuvre du projet entrepreneurial est plébiscitée. La réalisation d'une étude globale de qualité, le développement d'un réseau de soutien autour du projet, son financement et, surtout, la validation des premières affaires constituent quelques critères de réussite de la formation. Le seuil de la création d'entreprise représente alors le rite de passage transformant socialement le porteur de projet en entrepreneur.

Pour tenter d'atteindre le second objectif, le recours à la créativité et à l'accompagnement au changement est privilégié afin d'agir sur la transformation du comportement et de l'état d'esprit de l'individu. À la différence du premier objectif didactique décrit précédemment, le projet, qui est très souvent présent dans ces formations, constitue le moyen -et non le but- d'apprentissage (Verzat et Toutain, 2016). Dans cette approche, la prise de conscience par l'individu -et le groupe qui l'environne- de ses propres ressources (ses savoirs, son expérience, son réseau), de sa vision du monde et du risque, de son potentiel créatif, d'initiative, ou encore de sa capacité à dialoguer, partager l'information et mobiliser les acteurs du monde qui l'environne, constituent quelques-unes des compétences visées. Dans ce contexte, les émotions jouent un grand rôle d'arbitrage dans les processus de décision et d'action de l'individu (Cardon et al., 2012). La mobilisation d'une éducation de type « progressive », qui met l'accent sur une « actualisation permanente de l'intérieur et sur la formation de facultés résidant dans l'esprit lui-même » (Dewey, 1916) apparaît incontournable.

Malgré la différence d'objectifs opérationnels visés et des moyens mis en œuvre, la grande majorité des acteurs impliqués dans la formation à l'entrepreneuriat plaident de manière consensuelle pour l'acquisition d'un « esprit entrepreneurial », lequel se définit comme « le pouvoir de comprendre les choses en fonction de l'usage qu'on en fait dans des situations communes ou partagées » (Dewey, 1916). Dans ce sens, éduquer l'esprit d'entreprendre est un processus hautement social qui guide et relie les individus au sein d'une même communauté d'intérêts.

La théorie éducative sous-jacente rejoint, en premier lieu, la définition platonicienne de l'éducation selon laquelle l'individu possède des aptitudes qui ne demandent qu'à être développées pour contribuer utilement au développement de la société à laquelle il appartient. En second lieu, l'étude du processus d'apprentissage qui résulte de cette théorie éducative est d'ordre socio-constructiviste. Ainsi, bien que l'apprenant attire toutes les attentions dans ce type d'apprentissage, l'individu conduit son apprentissage avec les membres de son entourage : son cheminement et sa progression se produit dans son environnement social de proximité, ce que Vygotsky (1934) nomme la "zone proximale de développement".

D'une certaine manière, comme nous le verrons dans notre étude, l'usage explicite des processus subjectifs interconnectés avec l'environnement social remet en question la vision individualiste de l'éducation. Très répandue aujourd'hui, cette vision a été développée au XVIII^{ème} siècle. Elle se fonde sur l'exacerbation du talent individuel. C'est une vision du monde très proche du mythe de l'entrepreneur à succès qui a construit seul son empire (Jones and Spicer, 2009).

Dès lors que nous considérons l'éducation comme un processus social qui se définit par ses interactions avec les membres du groupe (Gibb, 2011, 2002; Honig, 2004; Löbler, 2006; Mueller and Anderson, 2014; Neck and Greene, 2011; Sarasvathy and Venkataraman, 2011), l'apprentissage implique totalement l'individu et son groupe. L'individu est ainsi appelé à combiner ses ressources internes et externes pour résoudre des problèmes dans des situations incertaines (Cardon et al., 2012, 2009; Toutain, 2007; Verzat and Toutain, 2016). La prise en compte des processus subjectifs, qui repose sur la relation dialogique entre ses connaissances rationnelles et son capital émotionnel, est incontournable.

1.1.2 Former à l'entrepreneuriat par l'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel trouve son intérêt dans la formation et la transformation de l'expérience vécue en connaissances (Kolb, 1984; Piaget, 1975). Il est subordonné à la mise en action et plus généralement à la théorie du savoir actionnable, incarnée originellement par les travaux de Lewin (1946) et reprise notamment par Schön (1983). La mise en action constitue le fer de lance de cette forme d'apprentissage durant lequel l'apprenant, par les activités qu'il conduit, réalise des essais, commet des erreurs, explicite des problèmes en les découvrant et en les résolvant (Deakins and Freel, 1998; Young and Sexton, 1997). Le fondement de cette forme d'apprentissage apparaît donc intimement relié au développement d'une capacité, chez les apprenants, à capitaliser sur des événements, des problèmes, des erreurs, voire des échecs pour acquérir des connaissances nouvelles, utiles et ré-employables afin de mieux prendre en compte de nouvelles situations. Dans le champ de l'éducation entrepreneuriale basée sur l'apprentissage expérientiel, les « événements » créés (Cope, 2005) ou les « épisodes » (Rae and Carswell, 2001, 2000) constituent les déclencheurs des situations d'apprentissage inhérentes à l'activité vécue. Ces instants exceptionnels mettent ainsi en lumière l'importance du rôle joué par les phases non-routinières, souvent imprévues, définies le plus souvent par des périodes de crise, appelées également « incidents techniques critiques » (Flanagan, 1954) ou « moments critiques » (Cope and Watts, 2000).

Ces phases sont particulièrement opportunes pour déclencher des processus de retour d'expérience qui : 1/ révèlent à l'apprenant une part inconsciente de la construction de son propre apprentissage ;

2/ l'aident à développer sa réflexion critique et 3/ lui permettent de prendre conscience des savoirs acquis dans la perspective de les transférer et de les utiliser lors de nouvelles situations problématiques.

Vivre l'expérience permet à l'individu de fabriquer ses représentations sociales : il interprète le monde qui l'environne pour se construire une « réalité imaginaire » (Harari, 2015) qu'il partage avec sa communauté apprenante. Les représentations sociales qui en résultent forment ainsi des préconceptions qui décrivent la partie émergée de l'iceberg ou, dit autrement, les signes éclairants de l'activité cognitive de l'individu qui, depuis son plus jeune âge, apprend en emmagasinant des savoirs et des expériences en interaction permanente avec son environnement social. Dans ce sens il n'y a pas antagonisme mais bien complémentarité dans les expériences accumulées par l'apprenant (Toutain, 2010). Il y a également inter-fécondation entre les connaissances apprises et les expériences vécues. L'individu en situation d'apprentissage construit ainsi ses connaissances et ses perceptions de l'intérieur, par un échange permanent avec son milieu (Dewey, 1916). L'école joue le rôle de guide pour aider le jeune individu à comprendre et s'approprier le fonctionnement social complexe de la société dans laquelle il vit.

Les théories de l'éducation qui alimentent pour une large part l'apprentissage expérientiel reposent sur la notion de changement définie d'un côté par l'observation et la description de changements visibles de l'extérieur, et de l'autre par le décryptage plus complexe d'une transformation opérée de l'intérieur, dans la « boîte noire de l'individu ». La mesure de la progression dans l'apprentissage par l'observation du changement trouve ses sources dans le béhaviorisme incarné par les travaux de Skinner (Skinner, 1965) portant sur le « stimulus-réponse » et la théorie du « conditionnement opérant » ainsi que les apports des cognitivistes conduits par Piaget et ses disciples. Apprendre en modifiant son comportement relève davantage d'un apprentissage qui n'implique pas de transformation interne fondamentale de l'individu. Cela se manifeste généralement par une simple adaptation à un stimulus physique, ce qui n'est pas une activité cognitive en soi. En d'autres termes, l'adaptation comportementale de l'apprenant face à un événement nouvellement rencontré ne suffit pas pour favoriser un changement structurel de ses connaissances. L'utilisation constructive de l'expérience permettant d'accéder à un apprentissage de second niveau permet en revanche d'agir sur la transformation structurelle des connaissances. Cela suppose d'être en mesure de s'auto-analyser et de s'auto-critiquer, et d'accepter ainsi la remise en question de ses savoirs en luttant notamment contre les « routines défensives » (Argyris, 2003).

1.2 Présentation de l'objet d'étude

La nécessité de former au leadership de l'entrepreneur au travers d'un prisme systémique, socio-constructiviste et expérientiel (mobilisant les rouages expliqués ci-dessus) constitue la genèse conceptuelle de cette formation. D'autre part, l'importation des techniques mises en œuvre dans l'accompagnement des individus par le cheval (Antoine et Dorsi, 2006) a constitué le fil rouge pédagogique conduisant les participants dans la réalisation des exercices d'apprentissage.

Dès le début de cette formation, nous avons souhaité suivre et guider les apprentissages des étudiants via la notion d'auto-efficacité entrepreneuriale, c'est-à-dire la croyance des participants en leur propre capacité à lancer avec succès un projet entrepreneurial. La recherche montre que cette

conviction personnelle du futur entrepreneur peut être améliorée par la formation (Florin et al., 2007; Mueller et Goić, 2003; Zhao et al., 2005). Il existe de nombreux modèles du sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale depuis Chen, et al. (1998) jusqu'à McGee, et al. (2009). Nous avons choisi pour évaluer notre dispositif de revenir aux fondamentaux de l'auto-efficacité, telle que proposé à l'origine en psychologie par Bandura (1977). Il existe quatre sources de renforcement du sentiment d'auto-efficacité lors d'une formation, selon Bandura, et al. (2001) : 1) Par l'autonomisation dans la gestion des moyens d'atteindre un but; 2) Par une expérience dite "*vicariante*", c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent, 3) Par une persuasion verbale (encouragement et soutien des enseignants), et 4) Par la stimulation de ressentis émotionnels. Tant la structuration de la formation elle-même, que notre grille d'analyse des données, s'appuient sur ces quatre éléments.

Parallèlement la formation contient également trois objectifs didactiques expérientiels. Le premier consiste à placer les étudiants en situation réelle de ressentir leur comportement dans un environnement incertain (donc inconnu) et d'avoir dans ces circonstances particulières à prendre des décisions.

Le deuxième objectif est de permettre aux apprenants de prendre des décisions de leadership conformes à celles qu'ils seront amenés à prendre un jour en tant qu'entrepreneur. Nous avons structuré les exercices avec les chevaux afin qu'ils permettent aux étudiants de décider sur les thèmes managériaux suivants :

- la gestion et l'optimisation des ressources ;
- le management de l'équipe ;
- la prise de risque et la gestion des émotions.

Le troisième objectif consiste à renforcer l'auto-efficacité entrepreneuriale (Chen et al., 1998). Elle se manifeste par la satisfaction finale de l'apprenant qui a le sentiment d'avoir su accomplir de manière efficace des tâches -qu'il ne savait réaliser avant la formation- en mobilisant toutes les ressources cognitives et en mettant en œuvre toutes les actions nécessaires à la réalisation de son projet (Wood et al., 1990).

L'intérêt d'utiliser le cheval dans ce type d'apprentissage repose sur le fait qu'il est avant tout un être vivant. Cela signifie qu'il réagit instantanément en miroir aux stimuli, qu'ils soient provoqués par les êtres humains ou les éléments de son environnement (vivants ou non vivants). Pour guider le cheval dans sa mise en mouvement afin de réaliser des objectifs attendus, les participants doivent mobiliser les capacités suivantes : 1) gérer ses émotions (stress, peur et frustration); 2) faire preuve d'une grande capacité d'écoute vis-à-vis du cheval et de son environnement; 3) utiliser des processus créatifs pour résoudre des problèmes en situation; 4) faire preuve d'assertivité; 5) travailler sa conviction dans sa capacité à atteindre des résultats (auto-efficacité); 6) travailler son rapport au temps d'apprentissage illustré par les sentiments de patience et de progression.

Ainsi, mettre les étudiants face à un cheval en liberté nous a permis de réunir les conditions propices à l'expérimentation des trois objectifs pédagogiques suivants :

- un environnement incertain et méconnu : un centre équestre à l'extérieur de la ville,
- une prise de risque : un cheval lâché en liberté dans un rond de longe ;

- des ressources à optimiser : vivantes (un ou plusieurs chevaux), humaines (un ou plusieurs individus), physiques (aides classiques pour le travail en liberté des chevaux par l'usage éventuel de sticks et chambrières), environnementales (un rond de longe dans un centre équestre avec tous ses habitants, humains et/ou animaux), météorologiques.

L'ensemble des éléments structurant la formation et qui ont été analysés sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1. Synthèse des éléments analytiques de la formation

Objectifs didactiques de la formation	- Placer les apprenants en situation de prise de décision en zone d'incertitude - Exercer un leadership entrepreneurial (la gestion et l'optimisation des ressources ; management d'équipe ; la prise de risque et la gestion des émotions) - Expérimenter le sentiment d'auto-efficacité des apprenants dans un contexte entrepreneurial (environnement inconnu et incertain, situation de prise de risque)
Compétences visées	- gérer ses émotions (stress, peur et frustration); - faire preuve d'une grande capacité d'écoute; - utiliser des processus créatifs pour résoudre des problèmes en situation; faire preuve d'assertivité; - travailler sa conviction dans sa capacité à atteindre des résultats (auto-efficacité); - travailler son rapport au temps d'apprentissage illustré par les sentiments de patience et de progression.
Support pédagogique	Exercices d' <i>equicoaching</i> s'appuyant sur le pouvoir réflexif émotionnel brut du cheval

2. Présentation de l'étude terrain

Cette formation au leadership de l'entrepreneur accompagné par le cheval a été suivie depuis quatre ans par une centaine d'étudiants de cursus universitaire, préparant des niveaux de diplômes allant du master 1 au doctorat.

Tableau 2. Présentation de l'échantillon

Niveau de formation	Master	93	95%
	Doctorat	5	5%
Age	22-23	56	57%
	24-25	38	39%
	> 25	4	4%
Nationalité	Française	94	96%
	Internationale	4	4%
Genre	Femme	43	44%
	Homme	55	56%
Projet entrepreneurial	Oui	98	100%
	Non	0	0%
Expérience professionnelle	Oui (*)	93	95%
	Non	5	5%

(*) Essentiellement sous forme de stage long (6 mois mini) ou apprentissage

Notre démarche de recherche est purement qualitative, exploratoire et s'inscrit dans une logique inductive dès le départ. Ainsi dès le départ de cette formation; nous avons choisi de collecter différents types de données de 2012 à décembre 2016, tout au long des différentes sessions de la formation : questionnaires en ligne dispensés à tous les étudiants; des entretiens semi-ouverts; extraits de journaux de bord. Notre base de données qualitative est composée de 98 sources au total.

Tableau 3. Synthèse des sources traitées

Profil d'étudiants	2012	2013	2014	2015	Total
master 2	9	21	19	40	89
Doctorants			5		5
master 1			4		4
Total	9	21	28	40	98

Ces données ont été traitées à partir d'un logiciel de traitement des données (QSR NVivo 11). L'analyse des données a été réalisée en deux étapes.

La première étape contribue à la structuration de notre encodage à partir d'un lexique relevant de "*concepts spécifiés a priori* " (Eisenhardt, 1989), issus de la littérature (i.e. éléments constitutifs de l'auto-efficacité). Nous avons ainsi établi une liste de concepts (codes) de premier ordre, qui structure la première étape d'analyse des transcrits (*Colonne 1 du Tableau 4*).

La deuxième étape d'analyse des données a consisté en un codage axial (Eisenhardt, 1989) (*Colonne 2 du Tableau 4*). Dans les réponses qualitatives aux questionnaires et dans les entretiens, nous avons cherché les éléments constituant chaque concept de premier ordre, en les qualifiant en concept de deuxième ordre. Nous les avons ensuite regroupés en dimensions théoriques agrégées issues des

éléments du terrain (Corley and Gioia, 2004; Maguire and Phillips, 2008). Cette analyse a été conduite de manière itérative, au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données, dans un aller-retour permanent entre l'observation de nos données et la théorie, et ce jusqu'à obtenir une catégorisation conceptuelle cohérente et pertinente (Eisenhardt, 1989). C'est ainsi que nous avons identifié un concept clé issu des données : le rôle de l'apprentissage expérientiel. La synthèse ainsi obtenue est donc à la fois ancrée empiriquement (dans les données que nous avons collectées) et au plan théorique (dans la littérature).

La structure de données obtenue *in fine* est présentée dans le tableau ci-après, suivant la formalisation proposée par Corley et Gioia (2004).

Tableau 4. Structure des données

Concept de premier ordre	Codage axial	Sources	Verbatims
1 - Global perception of the training		95	300
2- Self Efficacy		97	386
	2-1 - Performance accomplishment	59	95
	2-2 - Vicarious experience	43	66
	2-3 - Verbal persuasion	47	59
	2-4 - Emotive sources of self efficacy	87	166
3 - Apprentissage expérientiel		46	64
	31 - Auto-efficacité par la relation Homme-Cheval	13	13
	32 - Emergence des capacités méta-cognitives	10	10
	33 - Erreur et auto-critique	3	4
	34 - Rôle de l'apprentissage collaboratif	11	12
	35 - Rôle de l'apprentissage vicariant	9	10

3. Résultats

L'apprentissage expérientiel place les apprenants en situation d'agir, ce qui les conduit à mobiliser leurs processus subjectifs. L'utilisation du cheval accélère la prise de conscience de ces processus subjectifs dans l'apprentissage expérientiel, comme illustré ci-dessous :

Nous avons identifié six thèmes-clés lors de notre travail de codage axial des verbatim. Une synthèse sous forme de tableaux est disponible en annexe.

3.1 L'erreur et l'autocritique, éléments clés de l'apprentissage expérientiel

Tout d'abord, la mise en situation expérientielle avec un animal tel que le cheval autorise le tâtonnement par le jeu essai-erreur en réduisant le sentiment d'échec replacé comme une étape de l'apprentissage.

Étudiant 9 : *on se rend vraiment compte à ce moment de la grandeur du cheval, de sa puissance et de notre manque de maîtrise. Nous devons, avec nos propres ressources faire trotter le cheval autour du manège. Pour ma part, j'arrivais à contrôler mes craintes et à aller de l'avant pour faire comprendre au cheval ce que je souhaitais. Malheureusement dans l'ensemble du groupe, moi y compris, nous ne tentions pas assez de choses, nous avions peur de la créativité, des réactions de l'animal voire même du regard critique des personnes qui nous observaient.*

Étudiant 11 : les différentes stratégies mises en place ainsi que le tâtonnement avec lequel elles ont été créées n'ont pas été vécues comme une période de faiblesse durant laquelle nous n'arrivions pas à faire l'exercice mais comme un apprentissage de l'équipe qui s'essayait.

D'autre part, outre le fait qu'il génère des ressentis chez l'individu et influence par conséquent ses processus subjectifs, le jeu essai-erreur est un processus qui produit des résultats appropriés également à l'échelle de la communauté d'apprentissage, comme le montre le retour du participant suivant qui utilise le « nous » du groupe :

Étudiant 84 : nous avons utilisé la méthode « essai-erreur » qui est une méthode concluante puisque nous avons réussi à atteindre notre but en améliorant notre positionnement par rapport aux chevaux mais également notre communication verbale et plus particulièrement l'intonation de nos voix.

Par ailleurs, l'analyse de ses erreurs est très liée avec l'usage de l'autocritique et plus généralement de la remise en question qui place l'apprenant dans une zone d'inconfort qualifiée par Piaget de « déséquilibre cognitif » (Piaget, 1975). Amplifié par la situation expérientielle, cet aspect de l'apprentissage est souvent vécu dans la difficulté, comme le montre le témoignage suivant :

Étudiant 19 : l'entrepreneur doit également savoir se remettre en question ; en permanence son esprit critique doit rester en éveil et il doit mesurer les écarts entre ses objectifs et ce qu'il a réellement réalisé afin d'en analyser les causes. En équitation, lorsque j'étais au milieu du manège, je me rendais bien compte que je n'arrivais pas à atteindre les objectifs mais il était beaucoup plus difficile de s'auto-critiquer plutôt que de critiquer lorsque j'avais la place de spectateur. Quand on est dans l'action, « la tête dans le guidon », la remise en question n'est pas évidente car on n'a pas de vision globale de la situation.

3.2 Une auto-efficacité favorisée par la création d'une relation « Homme-cheval authentique »

L'analyse de nos résultats montre l'influence de la mise en situation expérientielle sur l'analyse, par l'apprenant, de son auto-efficacité dans l'atteinte des objectifs de la formation. Les participants suivants montrent très bien par exemple dans quelle mesure les expériences accumulées influencent les processus subjectifs et le sentiment d'auto-efficacité :

Étudiant 107 : j'ai su grâce à mes expériences personnelles mettre à profit et calquer cela sur le cheval. Cela n'a pas été toujours productif au début mais grâce à l'adaptation et à plus d'information au fil de l'équicoaching cela a été plus productif.

D'autres ajoutent, au sujet de l'auto-efficacité :

Étudiant 34 : je pense que l'animal est un miroir nous permettant de voir au travers de ses réactions nos propres erreurs.
Étudiant 77 : cet exercice a révélé certaines limites, qui ne l'auraient pas forcément été si j'avais travaillé avec des humains.

Mais le sentiment de succès et d'auto-efficacité est également profondément relié avec la motivation (Bandura, 1977; Carré and Fenouillet, 2011) et la joie (Verzat et al., 2016) comme le soulignent les participants suivants :

Étudiant 52 : quand à la joie, elle a été toujours présente, de la première minute à la dernière. C'est une chance immense de pouvoir travailler de cette manière avec des chevaux.

Étudiant 53 : j'ai pu faire face à ma peur et relativiser par rapport à la situation. Cela m'a donné de la confiance et un sentiment de joie face à cette réussite.

L'élément principal que permet le travail avec un cheval en liberté est l'expérience en temps réel de la qualité des liens relationnels en dehors du tout jugement moral. Le travail en miroir avec le cheval représente un facilitateur puissant de prise de conscience des préférences relationnelles de chacun. Réagissant en temps réel à tous les éléments de communication non-verbale, le cheval nous renvoie en instantané l'incidence de nos propres fonctionnements. La communication des chevaux n'est pas calculée ou biaisée. Ils expriment de façon authentique leur état intérieur et possèdent une faculté fondamentale, développée depuis des millions d'années, car condition de leur survie : ils sont capables de ressentir, avec une acuité particulière, l'état intérieur de tout être vivant qui les approche.

Par ailleurs, la description de cette forme de relation "authentique" entre le cheval et le participant montre l'influence importante du contrôle social du groupe sur la gestion des processus subjectifs du participant. Sa mise en situation devant les membres de sa communauté d'apprentissage exacerbe ainsi la nécessité de maîtriser ses processus subjectifs pour réussir l'exercice demandé et renforcer ainsi le sentiment d'auto-efficacité comme illustré ci-dessous :

Étudiant 87 : j'étais assez frustrée de ne pas arriver à me faire obéir du cheval, mais ça m'a fait prendre conscience que si il ne m'obéissait pas c'était parce que je ne savais pas le lui demander et que je ne comprenais pas sa manière de fonctionner.

Étudiant 96 : j'ai fait preuve de patience; de regards et de gestes maîtrisés, de réflexion pour savoir où et comment optimiser mon placement vis à vis du cheval.

En d'autres termes, le fait de travailler avec le cheval, qui ne juge pas, peut libérer en partie l'individu d'une pression sociale (issue de sa relation avec son groupe d'apprentissage) et venir renforcer par la même occasion le sentiment d'auto-efficacité.

3.3 Le rôle de l'apprentissage vicariant

Le fait de mettre les participants, de manière inédite, dans l'obligation de devoir communiquer avec un animal auprès duquel une majorité d'entre eux ne possède aucune expérience agit fortement sur le sentiment d'inconfort mental ou de déséquilibre cognitif décrit par Piaget au travers du concept d'équilibration majorante (Piaget, 1975). La recherche de solutions -donc de connaissances- s'effectue au prix d'une profonde remise en question des processus subjectifs :

Étudiant 85 : j'ai compris que le volume de la voix n'a pas forcément d'impact sur le cheval. [...] Il ne suffit donc pas d'être énergique et de donner des ordres clairs, mais il faut en plus que le comportement et l'attitude soient en adéquation. À la suite de cet échec, j'ai dû réfléchir à une nouvelle stratégie et adapter mon comportement avec ces nouvelles informations.

Lorsqu'il se trouve dans cette situation d'inconfort le participant mobilise des ressources externes dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1934). Les membres de sa communauté d'apprentissage constituent ainsi les premiers apporteurs de solutions potentielles pour l'aider à quitter son sentiment d'inconfort mental en expérimentant des solutions afin de régler le problème dans lequel il se trouve. Le verbatim suivant illustre cette prise de conscience :

Étudiant 28 : *je pense que je me suis rarement aussi impliqué dans un travail de groupe de ce genre. Pourquoi ? Parce que cela fait bien longtemps que je n'avais pas vécu une expérience où j'étais en « difficulté » pour m'adapter au travail qui m'était demandé.*

Ainsi, l'apprentissage vicariant (Bandura, 1977), par l'observation fine du comportement de ses collègues, facilite la recherche de solutions. Le recours quasi-mécanique à l'observation d'un pair, qui exécute le comportement à acquérir, s'ancre dans l'apprentissage social fondé sur l'interactionnisme et l'imitation des moyens (Bandura, 1977; Dewey, 1916; Piaget, 1975; Vygotsky, 1934), comme le souligne le verbatim suivant :

Étudiant 46 : *on s'inspire des personnes ayant fait l'exercice pour en prendre les meilleurs choses et ainsi le reproduire.*

Nous observons d'ailleurs que le statut de « pair » s'acquiert de manière prédéterminée par les formateurs qui montrent un exemple de comportement avec le cheval avant la réalisation de l'exercice. Mais il peut également s'acquérir de manière spontanée, par le succès d'un ou de plusieurs participants parvenus à résoudre tout ou partie du problème. Celui-ci revêt alors tacitement le rôle social de pair au sein de sa communauté d'apprentissage :

Étudiant 70 : *je pense avoir été un exemple à suivre pour la plupart de mes camarades, même si ce n'était pas prévu de ma part.*

Outre le fait qu'elle apparaît de manière centrale dans la résolution de problèmes, l'observation des pairs favorise également un apprentissage de type itératif et incrémental (Toutain and Salgado, 2014) : les participants cheminent par un jeu d'essais erreurs pour trouver des solutions. Ils apprennent de leurs erreurs et de celles des autres jusqu'à trouver la solution finale en possédant un nouveau socle de connaissances (processus incrémental et accès à un nouvel équilibre majoré des connaissances) :

Étudiant 28 : *le mimétisme était mon seul recours comme à la grande majorité des autres membres du groupe dans lequel j'étais.*

Enfin, l'apprentissage vicariant produit ainsi d'autant plus d'effets positifs si, d'une part, il est mobilisé dans plusieurs séquences de la formation et, d'autre part, s'il s'effectue dans un contexte où le sentiment de collaboration en équipe est fort. Ce type d'apprentissage par imitation se traduit par des prises d'initiatives individuelles qui sont profondément reliées avec la communauté d'apprentissage. Comme le souligne l'une des participantes à ce sujet :

Étudiant 91 : *j'ai été influencée par le groupe et par les passages des personnes avant moi. Je me suis inspirée des connaissances des personnes familières avec ce milieu-là (notamment Élise) et cela m'a donné confiance pour agir.*

3.4 Le rôle de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage vicariant traduit donc d'une autre manière le recours, par le participant, aux ressources externes pour résoudre le problème vécu et retrouver un nouvel équilibre cognitif. Or la répétition de ce type d'action favorise la progression de l'apprentissage incrémental permettant de passer plus rapidement au rétablissement d'un équilibre cognitif : le processus d'équilibration majorante (Piaget, 1975) s'accélère lorsque les relations de collaboration entre l'individu et le groupe se développent, comme le décrivent les participants suivants :

Étudiant 28 : *cependant lors des activités de la dernière séance, où nous avons eu l'occasion de mettre en pratique les éléments appris en première séance, nous avons fait preuve d'une réelle collaboration efficace et constructive.*

La notion de groupe, qui émerge beaucoup dans le retour d'expérience des participants, apparaît d'abord comme un « modérateur » régulant les initiatives individuelles. Il facilite ainsi le sentiment de communication et d'appropriation de l'expérience par ses membres.

Chez certains individus, le groupe permet d'agir favorablement sur le sentiment d'auto-efficacité :

Étudiant 17 : *ceci m'a appris à remettre en question ma communication : si ça marche avec les autres mais pas avec moi, cela veut dire que l'exercice est possible, réalisable.*

En revanche, il peut également inhiber l'initiative individuelle, comme chez ce participant qui souligne :

Étudiant 99 : *je pense que j'osais moins que ce que j'aurais pu faire seule, du fait de la présence et du regard du groupe.*

D'autre part, le fait de vivre l'expérience, de s'appuyer sur des pairs et d'évoluer dans le sentiment d'appartenir à un groupe d'apprentissage produit un jeu d'apports subtils qui bénéficie à la fois au groupe et à ses membres, ce qu'illustre le verbatim suivant :

Étudiant 16 : *les apports personnels et au groupe sont incontestables, tant par les prises de conscience que les améliorations concrètes des comportements de chacun d'entre nous.*

D'une manière plus générale, il favorise la capitalisation collective de l'expérience et sert ainsi la réussite finale des individus dans l'exercice :

Étudiant 104 : *je pense que le fait d'être tous dans la même situation pousse les personnes à se réunir, se concentrer, s'aider et se soutenir. C'est un comportement humain et normal, enfin je le pense et l'espère.*

3.5 L'émergence de capacités métacognitives

Le développement de capacités métacognitives est fortement relié avec l'ancrage des connaissances dans le « patrimoine expérientiel » de l'individu. En d'autres termes, plus l'individu sera à même de relier ce qu'il a vécu dans la formation avec son expérience antérieure, plus les nouvelles connaissances apprises pourront s'ancrer durablement et venir ainsi compléter son capital de savoirs pour dessiner de futures stratégies, comme l'explique le participant suivant :

Étudiant 33 : *je m'aperçois qu'il va falloir que je m'adapte constamment à tous les différents types de partenaires que je vais pouvoir rencontrer pour monter mes circuits touristiques.*

Piaget soulignait qu'un apprentissage expérientiel est inutile si l'expérience vécue n'est pas transformée en connaissances. La métacognition apparaît alors comme un indicateur clé de la réussite de ce processus de transformation (Flavell, 1979; Haynie et Shepherd, 2009; Toutain, 2010). Cela peut se traduire par la question suivante : qu'ai-je appris qui me servira à améliorer mes stratégies futures pour agir et apprendre dans de nouvelles situations ?

Étudiant 73 : *il s'agit dorénavant pour nous, et la tâche est ardue, de transposer ce que nous avons appris durant l'equicoaching en entreprise et plus globalement dans la vie de tous les jours.*

L'analyse des retours d'expérience des participants montre que l'écoute occupe une place importante dans l'apprentissage métacognitif, comme l'illustre le verbatim suivant :

Étudiant 1 : *il faut prendre le temps d'écouter ses collaborateurs et de s'assurer qu'ils ont compris ce qu'on leur demande.*

Bien que d'apparence banale, cette dimension d'écoute prend ici tout son sens car elle ressort d'une expérience vécue, ressentie. Cet apprentissage est ancré dans l'individu, ce qui constitue une grande différence avec une transmission abstraite de la même information par un émetteur -l'enseignant- au récepteur -l'étudiant. Le souvenir d'apprentissage, fondé par les processus subjectifs qui ont été mobilisés en situation expérientielle, permet à l'individu d'inscrire cette notion, l'écoute, au plus profond de ses acquis.

D'autre part, la notion d'écoute rejoint celle de l'adaptation, de la communication et de la coordination qui constituent trois exemples clés d'apprentissage métacognitif ré-employables dans de futures situations-problèmes. Ainsi comme le souligne le verbatim ci-dessous, les étudiants ont tissé des liens avec l'entrepreneuriat :

Étudiant 4 : *un entrepreneur doit savoir apprivoiser son environnement et manager des personnalités différentes. L'entrepreneur sera amené à travailler avec de nombreux partenaires. Comme avec les chevaux, il est important de savoir s'adapter à la personnalité de ses collaborateurs afin de les amener à s'impliquer au projet et à les motiver. Il doit savoir coordonner son équipe afin de mener ses projets à bien. Avec le temps, il apprend à cerner son entourage et maîtriser son environnement*

3.6 La prise de conscience accrue du rôle joué par les processus subjectifs dans l'apprentissage

L'apprentissage expérientiel place l'individu en situation d'agir, mobilisant des processus subjectifs qui reposent sur la relation dialogique entre son capital émotionnel et ses connaissances rationnelles:

Étudiant 23 : *il faut bien comprendre que les actions que l'on met en place soient en accord avec notre corps et notre esprit.*

Or la relation avec un être impressionnant comme le cheval accentue l'émergence de ces processus subjectifs qui se manifestent dans les retours d'expérience des participants :

Étudiant 27 : *l'expérience avec le cheval, nous a obligés à sortir de notre zone de confort en nous confrontant à nos peurs.*

Se voir comme dans un miroir agit sur la prise de conscience du rôle joué par les processus subjectifs dans l'activité entrepreneuriale. Parfois, elle permet de révéler des situations de blocages émotionnels qui ne permettent pas l'utilisation et la mise en œuvre de connaissances :

Étudiant 26 : *de part toujours cette crainte qui était en moi, je n'ai pas réussi à avoir assez de force de conviction de façon à parvenir à le faire avancer. Les exercices suivants n'ont été qu'échec successifs. [...] J'ai donc pu comprendre que ma crainte m'a empêchée de pouvoir mener à bien les exercices qui nous étaient demandés.*

De nombreux verbatim montent ainsi clairement l'imbrication de la gestion des émotions et de la volonté sous-jacente de contrôle dans l'accomplissement de l'exercice :

Étudiant 43 : *savoir "mettre de côté" ses émotions lorsqu'elles prennent trop le dessus, car elles pourraient nous empêcher de faire de "belles choses [...] j'ai appris que face à l'incertitude, on ne peut pas éviter le stress lorsqu'il arrive... En revanche on peut agir de façon à faire passer les émotions positives devant lui. Il faut savoir prendre des initiatives et se montrer à soi-même qu'on est capables.*

Plus généralement, cette volonté de contrôler ses processus subjectifs apparaît indirectement lorsque les participants évoquent les notions d'« adaptation » et « d'« incertitude » à la situation, au cheval et au groupe dans lequel ils évoluent :

Étudiant 8 : *il y aura donc une part d'inconnu et de l'appréhension, comme pour un premier contact avec les chevaux. Il faut surmonter cette appréhension pour pouvoir avancer et savoir prendre des risques.*

Par ailleurs, comme le souligne un autre participant, s'adapter et faire face à l'incertitude sont des processus qui, par définition, intègrent une notion de transformation qui s'opère sous condition de persévérance et de motivation :

Étudiant 37 : *lors des premiers essais j'ai à chaque fois obtenu un résultat contraire à mes ordres. À force de persévérance et en gérant mes émotions/ma manière de communiquer, j'ai pu faire l'exercice correctement et j'y ai pris un réel plaisir. C'est vraiment au cours de l'exercice que mes capacités d'adaptation ont évoluées et que j'ai su faire face à l'incertitude.*

Enfin, la prise de conscience du rôle joué par les processus subjectifs dans l'activité expérientielle apparaît également lorsque certains participants évoquent la nécessité d'aller au-delà des mots pour communiquer et faire en sorte que leurs actions acquièrent une signification partagée avec les membres du groupe comme illustré ci-dessous :

Étudiant 84 : *nous avons remarqué que le langage utilisé était très important dans la relation, mais surtout son interprétation. De plus, l'utilisation de nos différents sens, de la communication verbale et non-verbale est essentielle pour se faire comprendre au mieux par notre interlocuteur.*

4. Discussion

Les six thèmes ayant émergés de notre analyse des quelques 750 verbatims collectés (voir Annexe) sont donc les suivants :

- l'erreur et l'autocritique ;
- l'auto-efficacité dans la relation ;
- l'apprentissage vicariant ;
- l'apprentissage collaboratif ;
- les capacités métacognitives ;
- la prise de conscience accrue du rôle joué par les processus subjectifs dans l'apprentissage.

Ces thèmes peuvent être considérées comme des "clés" éducatives qui agissent sur la transformation de l'individu, et qui lui permettent de prendre conscience des processus subjectifs en œuvre tant dans ses réactions face à une situation inconnue, que dans son *process* d'apprentissage.

Ainsi, en reprenant la synthèse de notre analyse :

Tableau 5. Synthèse des concepts-clés de la recherche

Objectifs didactiques de la formation	- Placer les apprenants en situation de prise de décision en zone d'incertitude - Exercer un leadership entrepreneurial (la gestion et l'optimisation des ressources ; management d'équipe ; la prise de risque et la gestion des émotions) - Expérimenter le sentiment d'auto-efficacité des apprenants dans un contexte entrepreneurial (environnement inconnu et incertain, situation de prise de risque)
Compétences visées	- gérer ses émotions (stress, peur et frustration); - faire preuve d'une grande capacité d'écoute vis-à-vis du cheval et de son environnement; - utiliser des processus créatifs pour résoudre des problèmes en situation; faire preuve d'assertivité; - travailler sa conviction dans sa capacité à atteindre des résultats (auto-efficacité); - travailler son rapport au temps d'apprentissage illustré par les sentiments de patience et de progression.
Support pédagogique	Exercices d' <i>equicoaching</i> s'appuyant sur le pouvoir réflexif émotionnel brut du cheval
Apprentissages perçus au final par les apprenants = Résultats observés	- l'erreur et l'autocritique ; - l'auto-efficacité dans la relation ; - l'apprentissage vicariant ; - l'apprentissage collaboratif ; - les capacités métacognitives - la prise de conscience accrue du rôle joué par les processus subjectifs dans l'apprentissage

Ces premiers résultats dans notre démarche inductive nous permettent alors de faire émerger deux éléments – clés de ces résultats que nous nous proposons de discuter :

- le sentiment d'apprendre en résolvant des problèmes déstabilisateurs en situation d'incertitude (Piaget, 1975) ou concept d'équilibration majorante;
- la faculté à prendre du recul sur ce qui a été vécu et appris en vue de dessiner de futures stratégies d'apprentissage (Flavell, 1979) ou la métacognition.

Ces éléments serviront de base à l'élaboration d'hypothèses visant à être vérifiées dans une prochaine expérimentation, suivant en cela un processus inductif de recherche.

4.1 L'impact de l'équilibration majorante sur la perception du processus d'apprentissage : un enjeu pour les enseignants à l'entrepreneuriat

Pour apprendre de l'expérience vécue, l'apprenant entre dans un processus de remise en question de ses savoirs. Apprendre suppose donc de le vouloir, d'en ressentir le besoin pour s'engager dans une situation nouvelle qui, au terme d'efforts cognitifs plus ou moins laborieux, se solderont par un enrichissement des connaissances et de l'expertise acquise. Cette conception de l'éducation privilégie clairement une logique socio-constructiviste : l'individu construit progressivement son savoir en interagissant de manière permanente avec son environnement, à commencer par son groupe d'apprentissage. Dans cette approche, les travaux conduits par Piaget (Piaget, 1977, 1975, 1974) sont fondateurs pour comprendre comment l'apprenant apprend dans et par l'expérience.

Pour entrer activement dans une logique d'apprentissage, l'apprenant doit donc en éprouver le besoin ; un besoin qui repose sur le sentiment d'inconfort ressenti face à l'impuissance de résoudre un problème avec ses savoirs et son expérience emmagasinés. C'est ce que Piaget nomme le déséquilibre cognitif (Piaget, 1975). Pour tenter d'y remédier, l'apprenant puise dans ses ressources cognitives composées d'expériences et de connaissances accumulées tout au long de son existence. Il mobilise également des ressources externes, présentes dans son environnement, qu'il combine avec ses ressources internes dans l'espoir de solutionner le problème rencontré. L'activité mentale qui en résulte nourrit et développe ainsi ses capacités pour s'adapter aux situations inédites. Plus généralement, elle concourt au développement de l'intelligence considérée par les piagéticiens comme la dimension centrale de l'apprentissage. Ainsi, le rééquilibrage retrouvé par l'apprenant forme le résultat d'une progression dans l'apprentissage, appelée aussi « équilibration majorante » (Piaget, 1975).

Piaget, dont les orientations sont très proches des travaux réalisés par Dewey, nous montre finalement que l'apprentissage doit être considéré comme un processus dirigé par l'apprenant. En d'autres termes, il n'y a pas d'apprentissage sans un engagement motivé de sa part. Or, aussi évident cela puisse paraître, pour qu'il y ait motivation, il est nécessaire que l'apprentissage soit producteur de sens aux yeux de l'apprenant (Dewey, 1916). La satisfaction de donner du sens aux nouvelles connaissances acquises durant l'expérience vécue produit de la motivation, surtout lorsqu'elle s'accompagne d'une récompense explicite renvoyée par sa communauté sous la forme d'une reconnaissance sociale (Bateson et al., 1977).

4.2 Le rôle clé de la métacognition dans les mécanismes de prise de décision des entrepreneurs

L'autocritique et la progression de l'apprenant, par « équilibration majorante », au cours de l'expérience vécue, transforment fondamentalement le « programme maître » (Argyris, 2003), c'est-à-dire la manière de penser, d'agir et de ressentir qui composent les valeurs directrices de l'apprenant dans sa communauté d'apprentissage. Or la transformation progressive des valeurs directrices par l'apprenant lui-même s'observe notamment par sa capacité à exposer, sans barrières protectrices, son raisonnement et ses actions tout en encourageant autrui à les examiner et à les vérifier. Dans ce cas, l'apprenant est mieux disposé à utiliser un raisonnement constructif, l'exposant sans crainte aux réfutations possibles des autres participants, ce qu'Argyris et Schön nomment « l'apprentissage en double boucle » (Argyris and Schön, 1974).

Dans ces conditions, l'apprenant sera plus favorablement disposé à développer ses capacités d'apprentissage métacognitif. Initiée notamment par les travaux de Flavell (1979), la métacognition repose sur le principe selon lequel l'individu placé dans une situation d'apprentissage, définit ses propres stratégies pour apprendre et rétablir ainsi une situation rendue inconfortable par le problème rencontré. L'activité mentale qui est générée se définit alors essentiellement par l'organisation et la gestion des processus de traitement de l'information pour tenter de solutionner la situation dans laquelle il se trouve. Les différentes expériences accumulées vont de ce fait lui permettre de bâtir et de développer un savoir d'ordre métacognitif lui permettant de contrôler avec plus d'efficacité son fonctionnement cognitif. En guise d'illustration, un enfant qui décrypte des lettres sur son cahier de lecture en vue d'apprendre à lire se trouve dans un apprentissage de type cognitif. Or, ce même enfant qui, avant d'entrer pleinement dans son apprentissage de la lecture, choisit son lieu de travail, ses outils et ses supports d'apprentissage (livre, vidéo, etc.) tout en tenant compte du temps dont il dispose, dessine une stratégie métacognitive en apprenant à apprendre.

Dans ce sens, la métacognition se définit par la prise de conscience, par l'apprenant, de son activité mentale en vue d'en améliorer le contrôle et la performance des stratégies d'apprentissage à venir. En d'autres termes, la métacognition se caractérise par « des opérations mentales sur des opérations mentales » (Noël et al., 1995). La mettre en œuvre suppose ainsi une activité de problématisation (Dewey, 1916; Piaget, 1974). Cela nécessite par conséquent d'employer des supports pédagogiques qui mobilisent les notions de problème (Mayer, 1977; Poissant et al., 1994) et de situation-problème (Fabre, 1999; Meirieu, 1989).

Conclusion

Notre recherche exploratoire est née d'une volonté de développer une recherche action (Lewin, 1946; Liu, 1997) de nature inductive et exploratoire visant à comprendre de quelle manière sont liés de manière dialogique la gestion des émotions et les savoirs rationnels dans l'apprentissage. Elle s'appuie sur le suivi longitudinal d'une formation innovante, impliquant l'accompagnement par le cheval.

Cette recherche n'est pas sans limite. Tout d'abord, une meilleure prise en compte des particularités de notre échantillon permettrait de comprendre plus finement la manière dont chaque individu mobilise ses propres processus subjectifs pour apprendre le leadership entrepreneurial.

Ensuite, nous avons interrogé les étudiants à posteriori, et dans un délai maximum d'un mois après la fin de la formation. Ceci ne nous permet pas de mesurer l'ancrage des apprentissages sur le moyen/long terme et la transformation de l'individu qui en résulte. Interroger les participants de la formation 1 an puis 3 ans après consoliderait ainsi le processus scientifique et les résultats émergents que nous avons présentés dans cette étude.

Toutefois notre analyse de données diversifiées a permis de mettre en évidence, de façon exploratoire, les facteurs qui favorisent l'émergence des processus subjectifs dans l'apprentissage. Placer ainsi les individus en situation d'interaction avec le cheval (élément neutre) soulève le rôle stratégique de l'apprentissage de type expérientiel. Ensuite le cheminement itératif et incrémental par une succession de phases d'équilibre et de déséquilibre cognitifs montre l'importance nécessaire de l'équilibration majorante dans le processus d'apprentissage. Enfin ces deux premiers facteurs encouragent l'apprenant à développer une pensée de type métacognitive qui l'amène à élaborer des stratégies d'apprentissage et d'adaptation pour décider ultérieurement en situation d'incertitude (i.e. "*apprendre à apprendre*").

Notre recherche ouvre ainsi de nouvelles perspectives visant à nous interroger sur des questions aujourd'hui clés pour améliorer la qualité de nos enseignements en entrepreneuriat :

- Qu'est-ce qu'implique le rôle clé des processus subjectifs dans la pédagogie à l'entrepreneuriat? Autrement dit quelle philosophie éducative cela implique-t-il ?
- Comment guider l'étudiant dans 1-la prise de conscience et 2- la capacité de contrôle de ses PS ?
- Quelles sont les limites de l'intégration des processus subjectifs dans la formation à l'entrepreneuriat ?
- Comment évaluer les formations à l'entrepreneuriat, sachant l'importance des processus subjectifs dans l'apprentissage?
- Quel est l'enjeu de l'apprentissage en groupe, collectif et collaboratif (toutes les parties prenantes de la formation), dans la gestion de ces processus subjectifs ?
- Quelles compétences impliquent une formation centrée autour des processus subjectifs ?

Ces questionnements nous invitent à nous réinterroger sur 1/ la composition des équipes d'enseignants dédiées à l'éducation entrepreneuriale (pluridisciplinarité des profils ?) ; 2/ la nature des apports interdisciplinaires (notamment sciences de l'éducation, psychologie sociale, sociologie, anthropologie) ; 3/ le cadre de nos formations, incluant des questions autour du lieu (dans ou en dehors de l'école, lieu dédié, etc...), de la temporalité (la durée, le cadencement, etc...) et de l'écosystème éducatif entrepreneurial (comprenant l'ensemble des parties prenantes –internes et externes à l'école- impliquées dans le processus de formation).

Annexe

Verbatims sélectionnés répartis en 6 thèmes

1 - L'erreur et l'auto-critique, éléments clés de l'apprentissage expérientiel

Étudiant 9 : on se rend vraiment compte à ce moment de la grandeur du cheval, de sa puissance et de notre manque de maîtrise. Nous devions, avec nos propres ressources faire trotter le cheval autour du manège. Pour ma part, j'arrivais à contrôler mes craintes et à aller de l'avant pour faire comprendre au cheval ce que je souhaitais. Malheureusement dans l'ensemble du groupe, moi y compris, nous ne tentions pas assez de choses, nous avions peur de la créativité, des réactions de l'animal voire même du regard critique des personnes qui nous observaient.

Étudiant 11 : les différentes stratégies mises en place ainsi que le tâtonnement avec lequel elles ont été créées n'ont pas été vécues comme une période de faiblesse durant laquelle nous n'arrivions pas à faire l'exercice mais comme un apprentissage de l'équipe qui s'essayait.

Étudiant 84 : nous avons utilisé la méthode « essai-erreur » qui est une méthode concluante puisque nous avons réussi à atteindre notre but en améliorant notre positionnement par rapport aux chevaux mais également notre communication verbale et plus particulièrement l'intonation de nos voix.

Étudiant 19 : l'entrepreneur doit également savoir se remettre en question ; en permanence son esprit critique doit rester en éveil et il doit mesurer les écarts entre ses objectifs et ce qu'il a réellement réalisé afin d'en analyser les causes. En équitation, lorsque j'étais au milieu du manège, je me rendais bien compte que je n'arrivais pas à atteindre les objectifs mais il était beaucoup plus difficile de s'auto-critiquer plutôt que de critiquer lorsque j'avais la place de spectateur. Quand on est dans l'action, « la tête dans le guidon », la remise en question n'est pas évidente car on n'a pas de vision globale de la situation.

2 - Une auto-efficacité favorisée par la création d'une relation « Homme-cheval authentique »

Étudiant 107 : j'ai su grâce à mes expériences personnelles mettre à profit et calquer cela sur le cheval. Cela n'a pas été toujours productif au début mais grâce à l'adaptation et à plus d'information au fil du Equicoaching cela a été plus productif.

Étudiant 34 : je pense que l'animal est un miroir nous permettant de voir au travers de ses réactions nos propres erreurs.

Étudiant 77 : cet exercice a révélé certaines limites, qui ne l'auraient pas forcément été si j'avais travaillé avec des humains.

Étudiant 52 : quand à la joie, elle a été toujours présente, de la première minute à la dernière. C'est une chance immense de pouvoir travailler de cette manière avec des chevaux.

Étudiant 53 : j'ai pu faire face à ma peur et relativiser par rapport à la situation. Cela m'a donné de la confiance et un sentiment de joie face à cette réussite.

Étudiant 87 : j'étais assez frustrée de ne pas arriver à me faire obéir du cheval, mais ça m'a fait prendre conscience que si il ne m'obéissait pas c'était parce que je ne savais pas le lui demander et que je ne comprenais pas sa manière de fonctionner.

Étudiant 96 : j'ai fait preuve de patience; de regards et de gestes maîtrisés, de réflexion pour savoir où et comment optimiser mon placement vis à vis du cheval.

Références

- Antoine, G., Dorsi, G., 2006. Équitation : une affaire de comportement. Belin, Paris.
- Argyris, C., 2003. A life full of learning. *Organization Studies* 24, 1178–1193.
- Argyris, C., Schön, D.A., 1974. Theory in practice: Increasing professional effectiveness. Jossey-Bass.
- Bandura, A., 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191–215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C., 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development* 72, 187–206.
- Bateson, G., Drosso, F., Lot, L., Simion, E., Cler, C., 1977. Vers une écologie de l'esprit. Seuil Paris.
- Bécard, J. P., & Grégoire, D., 2005. Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 22–43.
- Byrne, J., Fayolle, A., Toutain, O., 2014. Entrepreneurship education: what we know and what we need to know, in: *Handbook of Research on Small Business and Entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing, pp. 261–288.
- Cardon, M.S., Foo, M.-D., Shepherd, D., Wiklund, J., 2012. Exploring the heart: entrepreneurial emotion is a hot topic. *Entrepreneurship Theory and Practice* 36, 1–10.
- Cardon, M.S., Wincent, J., Singh, J., Drnovsek, M., 2009. The Nature and Experience of Entrepreneurial Passion. *Academy of Management Review* 34, 511–532. doi:10.5465/AMR.2009.40633190
- Carré, P., Fenouillet, F., 2011. Motivation et rapport à la formation. *Psycho Sup* 269–289.
- Chen, C.C., Greene, P.G., Crick, A., 1998. Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing* 13, 295–316.
- Cope, J., 2005. Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice* 29, 373–397.
- Cope, J., Watts, G., 2000. Learning by doing-An exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research* 6, 104–124.
- Corley, K.G., Gioia, D.A., 2004. Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off. *Administrative Science Quarterly* 49, 173–208.
- Deakins, D., Freel, M., 1998. Entrepreneurial learning and the growth process in SMEs. *The Learning Organization* 5, 144–155.
- Dewey, J., 1916. *Democracy and education*. Macmillan Press Limited.
- Eisenhardt, K.M., 1989. Building theories from case study research. *Academy of Management Review* 14, 532–550.
- Fabre, M., 1999. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Presses universitaires de France.
- Fayolle, A., 2013. Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development* 25, 692–701.
- Flanagan, J.C., 1954. The critical incident technique. *Psychological bulletin* 51, 327.
- Flavell, J.H., 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906–911.
- Florin, J., Karri, R., Rossiter, N., 2007. Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education* 31, 17–42.
- Gendron, B., 2013. Capital émotionnel, compétences émotionnelles & intelligence émotionnelle en éducation et formation : enjeux, implications & retombées. Presented at the AREF, Montpellier.
- Gibb, A., 2011. Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research* 17, 146–165.
- Gibb, A., 2002. In pursuit of a new "enterprise" and "entrepreneurship" paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Review* 4, 233–269.
- Harari, Y.N., 2015. *Sapiens : Une brève histoire de l'humanité*. Albin Michel, Paris.
- Haynie, M., Shepherd, D.A., 2009. A Measure of Adaptive Cognition for Entrepreneurship Research. *Entrepreneurship: Theory & Practice* 33, 695–714.
- Honig, B., 2004. Entrepreneurship Education: Toward a Model of Contingency-Based Business Planning. *AOMLE* 3, 258–273.

- Jones, C., Spicer, A., 2009. *Unmasking the entrepreneur*. Edward Elgar, Cheltenham.
- Kolb, D.A., 1984. *Organizational psychology: Readings on Human Behaviour in Organisations*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Lewin, K., 1946. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2, 34–46.
- Liu, M., 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Éditions L'Harmattan, Paris.
- Löbner, H., 2006. Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management* 18, 19–38.
- Maguire, S., Phillips, N., 2008. "Citibankers" at Citigroup: a study of the loss of institutional trust after a merger. *Journal of Management Studies* 45, 372–401.
- Mayer, R.E., 1977. *Thinking and problem solving: An introduction to human cognition and learning*. Scott, Foresman.
- McGee, J.E., Peterson, M., Mueller, S.L., Sequeira, J.M., 2009. Entrepreneurial self-efficacy: refining the measure. *Entrepreneurship Theory and Practice* 33, 965–988.
- Meirieu, P., 1989. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris.
- Morin, E., 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Le Seuil.
- Mueller, S., Anderson, A.R., 2014. Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on students' personal development: A European perspective. *The International Journal of Management Education* 12, 500–511.
- Mueller, S.L., Goić, S., 2003. East-West differences in entrepreneurial self-efficacy: Implications for entrepreneurship education in transition economies. *International Journal for Entrepreneurship Education* 1, 613–632.
- Naia, A., Baptista, R., Januario, C., Trigo, V., 2014. A systematization of the literature on entrepreneurship education, Challenges and emerging solutions in the entrepreneurial classroom. *Industry and higher education* 28, 79–96.
- Neck, H.M., Greene, P.G., 2011. Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management* 49, 55–70.
- Noël, B., Romainville, M., Wolfs, J.-L., Wolf, J.-L., 1995. La métacognition: facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie* 47–56.
- Piaget, J., 1977. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante 1*. Presses Univ. De France.
- Piaget, J., 1975. *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, Paris: Presses Univ. De France.
- Piaget, J., 1974. *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.
- Poissant, H., Poëlhuber, B., Falardeau, M., 1994. Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation* 19, 30–44.
- Rae, D., Carswell, M., 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 8, 150–158.
- Rae, D., Carswell, M., 2000. Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: the development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training* 42, 220–228.
- Sarasvathy, S.D., Venkataraman, S., 2011. Entrepreneurship as Method: Open Questions for an Entrepreneurial Future. *Entrepreneurship Theory and Practice* 35, 113–135.
- Schön, D.A., 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Skinner, B.F., 1965. *Science and Human Behavior*, New impression edition. ed. Free Press, New York, NY.
- Toutain, O., 2010. *Apprentissage expérientiel et métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat*. Jean-Moulin - Lyon 3, Lyon.
- Toutain, O., 2007. *L'ingénierie Combinatoire des Ressources : une modélisation des compétences entrepreneuriales pour contribuer à l'amélioration des pratiques d'accompagnement*. Présenté au Vème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Sherbrooke - Québec.
- Toutain, O., Salgado, M., 2014. Quels sont les effets des pédagogies actives dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ? Étude des changements de perceptions des élèves ingénieurs et managers à l'issue de la formation MIME (Méthode d'initiation au métier d'entrepreneur). *Revue de l'Entrepreneuriat* 13, 55–88.
- Verzat, C., O'Shea, N., Jore, M., 2016. *Rendre les étudiants heureux et proactifs : la preuve par l'apprentissage autodirigé*. Entreprendre & Innover.

- Verzat, C., Toutain, O., 2016. Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi? *Savoirs* 11–63.
- Vygotsky, L.S., 1934. *Language and thought*, Cambridge: MIT. ed. Trans. E. Hanfmann and G. Vakar.
- Wood, R., Bandura, A., Bailey, T., 1990. Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 46, 181–201.
- Young, J.E., Sexton, D.L., 1997. Entrepreneurial learning: a conceptual framework. *Journal of Enterprising Culture* 5, 223–248.
- Zhao, H., Seibert, S.E., Hills, G.E., 2005. The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology* 90, 1265.