

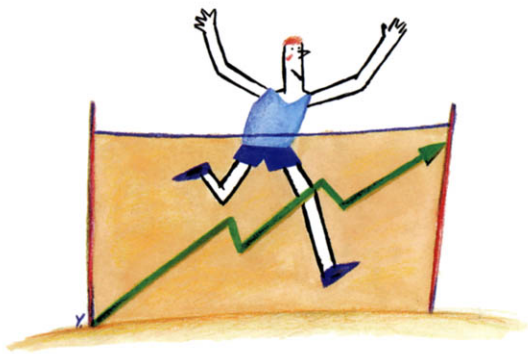


paramètres

Louis Jacques Filion

Savoir entreprendre

DOUZE MODÈLES DE RÉUSSITE • ÉTUDES DE CAS



Les Presses de l'Université de Montréal

PRESES
MÉG

Savoir entreprendre

DU MÊME AUTEUR

- Les entrepreneurs parlent*, Montréal, Éditions de l'entrepreneur, 1990
- Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*, Montréal, Éditions de l'entrepreneur, 1991
- Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*, Montréal, Fides, 1999
- Réaliser son projet d'entreprise* (écrit en collaboration), Montréal, Transcontinental, 3^e éd., 2001
- Pour une vision inspirante en milieu scolaire*, Cap Rouge, Presses Inter-Universitaires (à paraître en 2002)
- L'essaimage d'entreprises* (en collaboration avec Danielle Luc, Paul-Arthur Fortin et plusieurs autres auteurs), Montréal, Transcontinental (à paraître en 2002)

LOUIS JACQUES FILION

Savoir entreprendre

Douze modèles de réussite

Études de cas

préface de
JEAN-PIERRE BÉCHARD

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Extrait de la publication

Les droits d'auteur de ce livre sont versés au Fonds de recherche de la chaire d'entrepreneuriat Maclean Hunter de l'École des HEC de Montréal et servent à financer des recherches sur l'entrepreneuriat.

L'utilisation du masculin inclut le féminin.

Coédition avec les Presses HEC.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Filion, Louis Jacques, 1945-
Savoir entreprendre : douze modèles de réussite
(Paramètres)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7606-1852-8

1. Entrepreneuriat – Québec (Province) – Cas, Études de.
 2. Petites et moyennes entreprises – Québec (Province) – Cas, Études de.
 3. Grandes entreprises – Québec (Province) – Cas, Études de.
 4. Coopératives – Québec (Province) – Cas, Études de.
 5. Essaimage (Économie politique) – Québec (Province) – Cas, Études de.
- I. Titre. II. Collection.

HB615.F545 2002 338'.04'09714 C2002-941081-9

Dépôt légal : 3^e trimestre 2002
Bibliothèque nationale du Québec
© Les Presses de l'Université de Montréal, 2002

Les Presses de l'Université de Montréal remercient le ministère du Patrimoine canadien du soutien qui leur est accordé dans le cadre du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition.

Les Presses de l'Université de Montréal remercient également le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).

Table des matières

Remerciements	9
Préface	11
Avant-propos	17
Introduction	27

I. PME DIFFÉRENTES ET PERFORMANTES

Chapitre 1	
Jean-Paul Morin, entrepreneur... passionnément!	37
Chapitre 2	
Jocelyna Dubuc et le Spa Eastman : une passion contagieuse	87
Chapitre 3	
Claude Guinet : l'art des rencontres	129
Chapitre 4	
Alimentation R. Denis : un Provigo différent et performant	167
Chapitre 5	
Rebelle, batailleuse et indomptable : Hermante Ayotte, entrepreneure	195
Chapitre 6	
Le Glacier Bilboquet : des « péchés glacés » à profusion	215

II. TRAVAIL AUTONOME : UNE MULTITUDE DE MODÈLES EN ÉMERGENCE

Chapitre 7	
Déménagement Gaétan Boucher	249
Chapitre 8	
Claude Ananou, d'une occasion d'affaires à l'autre	263

III. GRANDES ENTREPRISES ET CROISSANCE

Chapitre 9	
Karel Velan, cosmologiste et entrepreneur	305
Chapitre 10	
Placide Poulin, fondateur de MAAX inc.	329

IV. ESSAIMAGE

Chapitre 11	
Guy Lacasse, entrepreneur	373
Chapitre 12	
Patrick Lacasse, entrepreneur essaimé ou sous-traitant ?	403
Conclusion	431
Annexe	433
Bibliographie choisie	435

Remerciements

L'auteur remercie sincèrement tous les entrepreneurs, leurs collaborateurs et les autres personnes qui ont accepté de répondre aux entrevues que nous avons menées pour la rédaction de chaque cas. Plus spécifiquement (et au risque d'oublier quelques personnes), nous tenons à remercier :

Cas Jean-Paul Morin : Jean-Paul Morin et Danielle Traversy

Cas Jocelyna Dubuc : Jocelyna Dubuc, Jocelyne Veillette et Gérard Marinovich

Cas Claude Guinet : Claude Guinet, Nicole Guinet, Liliane Gagnon, Robert Gagnon, Pierre Le Floc'h, Jean-Marie Croué, Claude Beaulieu et Maurice Cognard

Cas Alimentation R. Denis : Carole Beaudoin, Monique Beaupré, Robert Denis, René Denis et Guy Émond

Cas Hermante Ayotte : Hermante Ayotte, D^r Stefan Cajal, Jennifer Cuffley et D^r Serge Tohmé

Cas Le Glacier Bilboquet : Yves Lebuies et Carole Lavallée

Cas Gaétan Boucher : Gaétan Boucher

Cas Claude Ananou : Claude Ananou

Cas Velan : Karel Velan. Merci aux membres du personnel qui ont participé aux entrevues

Cas MAAx : Paul Bilodeau, Dagmar Egerer, Richard Garneau, Michel Labonté (Isolofoam), David Poulin, Marie-France Poulin, Placide Poulin, Marie-Michelle Saint-Jacques, Jeannot Vachon

Cas Guy Lacasse : Guy Lacasse

Cas Patrick Lacasse : Patrick Lacasse

Nous remercions de façon particulière toutes les personnes qui ont collaboré à la rédaction des cas de ce recueil et qui, la plupart du temps, ont agi comme premiers auteurs : Céline Bareil, Jacques Baronet, Ameur Boujenoui, Edmilson de Oliveira Lima, Marc Fortin, Danielle Gaboury, Joëlle Hafsi, Christophe Kadji Youaleu, Danielle Luc et Caroline Mireault.

Nous remercions Johanne Brunet qui a accompli un travail de « moine » en transcrivant en traitement de texte la majorité des entrevues menées pour la rédaction de chaque cas.

Nous remercions Joëlle Hafsi qui a agi comme conseillère et réviseuse des premières versions de plusieurs de ces cas. Un grand merci va aussi à Paul-Arthur Fortin pour ses commentaires, suggestions et contributions à quelques-uns de ces cas.

Nous remercions l'équipe du Centre de cas¹ de HEC Montréal qui a procédé à la révision linguistique, en particulier Jacqueline Cardinal, Jocelyne Léger et Marie-Josée Brière.

Nous remercions nos partenaires financiers sans qui la rédaction de ce matériel pédagogique n'aurait pu être réalisée : Emploi Québec, ministère de l'Industrie et du Commerce (MIC), ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie, ministère des Régions, Fondation de l'entrepreneurship, Caisse de dépôt et placement du Québec, Développement économique Canada, Caron Bélanger Ernst & Young, Accès Entrepreneur Plus.

Nous remercions le personnel du service Management, en particulier nos collègues Jean-Pierre Bécharde et Richard Déry pour leur soutien stimulant ainsi que Sylvie Chabot pour son travail de correction de plusieurs des cas présentés dans ce recueil. Notre gratitude s'adresse aussi au personnel de la chaire Madean Hunter, en particulier à Nicole Bossard, qui a assumé la coordination et le suivi de chacun de ces projets depuis la rédaction des cas jusqu'à la mise en forme de ce livre.

1. Tous les cas présentés dans cet ouvrage ont été publiés par le Centre de cas de l'École des HEC.

Préface

Des cas pour apprendre ?

Imaginez un court instant que vous suivez une formation en vue d'acquérir des compétences professionnelles en médecine, en droit ou en génie. Vous espérez sûrement que les informations transmises pendant les périodes d'enseignement se transformeront en connaissances durables et utiles pour la résolution des problèmes complexes auxquels vous aurez à faire face dans la pratique de votre futur métier. Si on se place dans une perspective d'entrepreneurship, il est évident que la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques impliquant des situations authentiques de haut niveau est nécessaire et que la mise au point de matériel didactique (comme, par exemple, ce livre) s'impose en tant que stratégie d'intervention de tout premier ordre, à plus forte raison dans un contexte francophone. Encore faut-il que les formateurs qui utiliseront ces cas, et les étudiants qui les analyseront, puissent avoir une compréhension de la dynamique de l'apprentissage. Mais que faut-il faire pour que ces environnements pédagogiques tiennent compte de cette réalité psychologique et sociologique? En fait, les recherches sur l'apprentissage signifiant suggèrent six éléments de réflexion: les conceptions de l'enseignement, la construction sociale et la construction personnelle de l'apprentissage, la mise en contexte initiale des informations, les stratégies d'apprentissage et du développement des compétences pédagogiques.

Sur le plan proprement éducatif, il appert que l'enseignement et l'apprentissage doivent être vécus comme des responsabilités partagées par l'étudiant et le formateur. Traditionnellement, l'enseignement a été l'affaire du professeur, les étudiants devant tenter de saisir la leçon dans le langage codé par les experts de la situation. Mais, pour que se fasse un apprentissage durable, il faut que les étudiants s'engagent et persévèrent dans les activités et que les professeurs transforment leur rôle d'experts en celui de médiateurs. Ce passage de la dépendance (hétérorégulation) à l'autonomie (autorégulation) semble être une voie difficile, quoique nécessaire. Mais, pour qu'il y ait transformation des rapports, il faut que les ressources, en l'occurrence les cas et les documents d'accompagnement, soient accessibles, aient du sens pour l'étudiant et contiennent un potentiel d'application à d'autres contextes d'action.

Le deuxième élément de réflexion concerne l'idée que la dynamique de l'apprentissage s'appuie sur les interactions sociales vécues en réciprocité complémentaire dans un groupe, petit ou grand, avec l'aide du professeur, et ce tout au long des différents stades de la résolution des cas. Cette construction sociale est idéale quand les situations pédagogiques sont suffisamment difficiles pour que s'enclenche une démarche de réflexion; ces situations doivent, cependant, rester à la portée de l'ensemble des apprenants. Les socio-constructivistes parlent de zone proximale de développement. Cette ambiance favorise le passage d'un groupe d'étudiants à une communauté d'apprentissage où le partage des points de vue, le respect de la diversité des parcours et l'élévation du sens critique sont placés au premier plan.

Cette construction sociale des informations cognitives implique évidemment un effort de construction personnel de la part de chaque apprenant. Ce troisième élément de réflexion a été mis en lumière par les recherches sur les experts. Il en ressort deux points importants: la question des connaissances antérieures et celle de leur organisation en mémoire. En effet, chaque apprenant est placé devant un nouveau cas avec ses connaissances antérieures acquises par l'étude et l'expérience. Penser, par exemple, que les étudiants

ne savent rien parce qu'ils sont très jeunes va à l'encontre de ce fait cognitif. Il faut donc mettre à jour les anciennes informations, connaissances et compétences des étudiants pour que les nouveaux apprentissages puissent s'arrimer convenablement à leur base cognitive. Ce premier point est préalable au deuxième, à savoir la structuration hiérarchique des connaissances dans la mémoire à long terme de l'étudiant. Il faut rendre explicites les nouveaux savoirs auprès des étudiants et être en mesure de les classer en savoir-quoi (connaissances déclaratives), en savoir-comment (connaissances procédurales), en savoir-quand et savoir-pourquoi (connaissances conditionnelles). Cet exercice d'organisation hiérarchique (la délimitation des concepts et leur mise en relation) permet un rappel efficace des connaissances et des compétences pour en étendre l'application à d'autres situations analogues.

Le quatrième élément de réflexion gravite autour de la nécessité de mettre fortement en contexte les connaissances en début de parcours. Les cas, en tant que cadre d'apprentissage signifiant, sont une magnifique illustration d'une définition rigoureuse des contextes. À partir de cette situation privilégiée, le formateur est libre d'élaborer les deux séquences d'enseignement suivantes. Commencer par un cas (contextualisation), faire ressortir les concepts qui peuvent être généralisables (décontextualisation), puis terminer par un autre cas (recontextualisation). La seconde stratégie d'enseignement recherche aussi la mise en contexte initiale par l'étude d'un premier cas, puis passe à l'analyse d'un second cas (recontextualisation), pour terminer par une décontextualisation. Étant donné le niveau particulièrement difficile de la deuxième stratégie d'enseignement, il est recommandé de faire alterner ces deux stratégies pédagogiques, tout en tenant compte du niveau des étudiants.

Cette «indexation» conditionnelle implique que le formateur s'oriente vers l'enseignement des stratégies d'apprentissage. Ce cinquième élément de réflexion fait ressortir l'importance des stratégies cognitives (ex.: comment organiser les informations), des stratégies métacognitives (ex.: comment planifier et évaluer ses

propres apprentissages), des stratégies affectives (ex.: comment maintenir son niveau de motivation) et des stratégies de gestion des ressources (ex. : comment se construire un environnement d'étude qui convienne à chacun). Selon les recherches sur l'apprentissage signifiant, ces stratégies sont non seulement cruciales, mais elles doivent faire l'objet d'un enseignement explicite de la part du formateur.

Finalement, le métier de formateur qui joue délibérément sur la double compétence pour gérer à la fois le contenu à enseigner et le processus d'apprentissage fait appel à un sixième élément de réflexion, à savoir la capacité d'innover de chacun: innovation dans la façon d'utiliser les ressources, innovation dans la façon de construire de nouveaux programmes et innovation dans la façon d'entrer en relation avec les étudiants (en leur présence ou à distance). Cet élan entrepreneurial peut être actualisé par l'engagement dans des projets individuels, des projets de groupes disciplinaires ou interdisciplinaires, ainsi que dans des projets de plus grande envergure impliquant une ou plusieurs institutions. On peut s'initier à cette démarche, exigeante et passionnante, soit par l'action autoformatrice soit par l'intermédiaire de tout bon programme de développement professionnel centré sur la pédagogie universitaire.

Prendre en compte les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants et du formateur, mettre à profit les concepts de construction sociale et de construction personnelle des connaissances, mettre en contexte les informations, enseigner les stratégies d'apprentissage et développer la double compétence pédagogique chez le formateur, tous ces éléments constituent les principales retombées des recherches sur l'apprentissage signifiant. À partir de ces six éléments de réflexion, l'utilisation des cas que présente ce livre peut s'inspirer de plusieurs sources: la méthode classique de l'Université Harvard, le cas séquentiel (cas présenté en plusieurs étapes), l'incident critique (cas simplifié qui se limite à certains des éléments de la résolution de cas) ou la technique de Pigors (questions posées par les étudiants pour reconstituer l'information que possède le professeur). De plus, la discussion peut se

développer autour du processus de décision dans son ensemble (problématique, jugement, décision, plan d'action) ou autour de certaines parties de la démarche d'analyse avec l'appui de textes, de bandes sonores ou visuelles ou de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Il n'est pas superflu de mentionner que l'étude de cas permet d'adjoindre d'autres stratégies telles que l'utilisation de témoignages authentiques, la mise sur pied de séquences dramatisées et de jeux de rôles.

En ayant en tête les six éléments de réflexion proposés par les recherches, l'utilisation des cas est un appoint indéniable pour l'apprentissage signifiant et permet le déploiement de la méthode des cas, stratégie pédagogique hautement stimulante. Alors pourquoi ne pas expérimenter un des cas de ce livre pour vos prochains cours? Faites preuve d'innovation et expérimentez! L'esprit d'entreprise n'est-il pas affaire de circonstance opportune, de risque calculé et d'action créatrice?

*Jean-Pierre Béchar, Ph.D.
Observatoire des innovations
pédagogiques en gestion (OIPG)
École des HEC-Montréal*

Page laissée blanche

Cet avant-propos vise à informer le lecteur sur trois dimensions d'arrière-plan qui lui permettront de mieux comprendre cet ouvrage : (1) les cas que nous présentons ; (2) notre approche face à la rédaction d'un cas ; (3) les suggestions que nous offrons sur l'utilisation d'un cas.

DES ENTREVUES ÉDITÉES AUX CAS DE TYPE CLASSIQUE

La méthode des cas, telle que nous la connaissons et la pratiquons en gestion, a été développée à l'École de commerce de l'Université Harvard à partir des années 1930. Elle a commencé à être pratiquée à l'École des HEC de Montréal à peu près à la même époque, d'abord dans l'enseignement des sciences comptables, puis à compter des années 1940 en sciences de la gestion. Elle a pris de l'ampleur avec la mise en place du programme MBA à la fin des années 1960. En fait, dans le monde francophone, nous avons été parmi les pionniers, sinon les pionniers de l'utilisation de cette méthode considérée comme « un peu bizarre, non rigoureuse, non académique, non structurée » par les tenants de l'enseignement magistral classique.

L'idée originale consistait à permettre à des praticiens et futurs praticiens d'apprendre à partir des expériences des autres, c'est-à-dire à partir de modèles qui présentent des ensembles d'activités et des comportements de gestion de divers acteurs organisationnels pris en contexte. À l'origine, suivant les directives de la méthode de Harvard, les enseignants qui utilisaient la méthode des cas ne

devaient utiliser que les cas qu'ils avaient eux-mêmes rédigés. Mais à mesure que l'utilisation de la méthode des cas prenait de l'ampleur, les institutions ont échangé leurs cas et participé même à la publication de recueils de cas. La méthode prit son envol et, au cours des deux dernières décennies, son utilisation devint en quelque sorte une norme en sciences de la gestion.

Je fis mon apprentissage de la méthode des cas comme étudiant de MBA aux HEC de Montréal au cours des années 1970 : cinq cours/session pendant 15 semaines à raison de deux séances (une heure et demi/séance) par cours/semaine pendant deux ans (session d'automne et d'hiver). Une majorité de cours utilisait la méthode des cas, ce qui faisait entre 100 et 125 cas/session, pendant quatre sessions, pour un total de 400 à 500 cas pour l'ensemble de ce programme de deux ans. Il y avait place pour la variété... , des cas très courts aux cas très longs. Après un an et 200 cas, nous savions à quoi rimait un cas, car au début de chaque classe, avant que le cas ne soit discuté, nous devions remettre un texte d'une page résumant notre point de vue et nos recommandations. L'apprentissage se faisait par le travail de préparation puis était complété par la discussion en classe.

La moitié des cas utilisés provenait de Harvard ; certains cas avaient été traduits tels quels, d'autres traduits et légèrement adaptés, quelques-uns enfin restaient dans la langue d'origine, l'anglais des États-Unis. Nous avions de plus en plus de cas écrits localement par des professeurs qui pour la plupart avaient été formés à la méthode de Harvard. Venant des sciences humaines où l'enseignement était soit magistral, soit sous formes d'échanges-séminaires autour de textes écrits dans le but de théoriser, je découvrais une fraîcheur extraordinaire à pouvoir « m'abreuver directement aux sources » et à pouvoir tirer mes propres leçons de chaque cas. Écouter les perspectives des autres faites lors de présentations m'aidait également à raffiner mes propres jugements.

Toutefois, avec le temps, je remarquais que ces cas me plaisaient moins : ils se ressemblaient beaucoup trop parce qu'ils étaient souvent axés sur un ou des problèmes particuliers que le rédacteur

avait voulu mettre en évidence. Certains cas me paraissaient « plus étroits », car ils étaient construits autour d'une sorte de corridor disciplinaire où l'on n'avait mis l'accent que sur certaines dimensions du domaine négligeant parfois des éléments significatifs de la thématique que l'on voulait mettre en évidence.

Les études doctorales me rendirent tout à fait puriste en cette matière : j'étais convaincu que les acteurs étudiés devaient pouvoir pleinement s'exprimer, les cas se devant de refléter essentiellement leur culture. Ma réaction à ces biais introduits dans bon nombre de cas où le rédacteur avait voulu mettre l'accent sur un ou des problèmes donnés a été de développer des cas sous la forme d'entrevues éditées où je mettais au centre de mes préoccupations la culture et la perspective des acteurs qui constituaient les sujets de ces cas, avec, bien sûr, un choix de thèmes reliés à un objectif d'apprentissage donné pour chacun.

Ces cas ne ciblaient pas un problème particulier, mais visaient à décrire une démarche et un ensemble où des thématiques et des situations problématiques pouvaient être identifiées. La plupart de ces cas portaient en fait sur le cheminement d'acteurs entrepreneuriaux : les modèles d'influence, les années d'apprentissage, la création puis le développement de l'entreprise. De là, la publication d'un premier recueil de cas qui ne présentait que des entrevues concernant les cas les plus populaires parmi les quelques douzaines que j'utilisais à cette époque (Filion, 1990 : *Les entrepreneurs parlent*).

Il n'existe pas de méthode parfaite. Plus nous avançons dans le temps, plus le temps devient une ressource qui se raréfie. Cela est vrai pour la plupart des gens et c'est aussi là une des caractéristiques de notre époque. Les cas présentés sous la forme d'entrevues éditées présentent un avantage majeur : ils offrent une représentation de la réalité telle que perçue par l'acteur principal dans son ensemble et dans sa complexité. Mais ils présentent aussi des inconvénients : ils sont en général plus longs à lire même s'ils impliquent un travail d'édition parfois laborieux pour les écourter. De plus, ils ne permettent pas de présenter les points de vues des autres acteurs impliqués dans une situation organisationnelle

autrement que par le prisme de l'acteur principal qui s'exprime dans l'entrevue. Ceci ne devient possible qu'en présentant des entrevues menées avec plusieurs autres acteurs reliés se trouvant dans le même contexte, ce qui peut devenir très long.

Ces cas conviennent bien cependant au champ d'étude de l'entrepreneuriat, où le cheminement d'un acteur entrepreneurial constitue le cœur de ce qui nous intéresse dans l'apprentissage. Mais ils ont besoin d'être complétés par des cas de type classique qui nous permettent de comprendre à partir de facettes différentes l'environnement dans lequel évolue l'acteur principal.

Même si l'apprentissage porte d'abord et principalement sur la progression de cet acteur, il arrive que nous voulions connaître et exprimer d'autres perspectives que celles de l'acteur principal étudié. C'est ce qui nous a amené à intégrer graduellement une certaine diversité dans les cas en entrepreneuriat : des cas sous la forme d'entrevues éditées, mais aussi des cas sous la forme de textes rédigés par un ou plusieurs rédacteurs de cas.

Ainsi, les cas de type classique présentés dans ce recueil permettent d'accéder à une synthèse de la vie d'un acteur et d'une organisation à partir de multiples facettes. Contrairement aux cas rédigés qui mettent l'accent sur un ou des problèmes donnés, ces cas mettent l'accent sur des ensembles et sur des cultures. Dans les cours d'entrepreneuriat, j'ai maintenant adopté une formule mixte qui comprend des cas sous la forme d'entrevues éditées et des cas de type classique. Mais en gestion de PME, où l'on trouve généralement un plus grand nombre d'acteurs impliqués, j'en suis venu à préférer des cas de type classique qui permettent de présenter sous de multiples angles une synthèse de situations organisationnelles complexes à acteurs multiples.

Tant en entrepreneuriat classique que technologique, en travail autonome qu'en PME, ce matériel a besoin d'être complété par la venue en classe d'une bonne diversité d'acteurs organisationnels provenant de divers secteurs d'activités, de divers groupes ethniques et présentant des cultures, des provenances, des âges et des valeurs différentes.

Il existe bien des méthodes de rédaction de cas. Pour nous, cette démarche est à la fois simple et complexe. Elle est simple en ce sens qu'elle répond généralement à un objectif d'illustration d'un modèle qu'un pédagogue veut utiliser. Elle est complexe parce qu'elle inclut un nombre plus ou moins élevé de personnes qui sont impliquées dans le processus ; de plus, la complexité s'accroît lorsque nous devons décider des dimensions de l'histoire des personnes et des organisations que nous étudions et des aspects que nous allons privilégier.

La sélection du sujet d'un cas est généralement longue. Il existe bien sûr des entreprises et des personnalités vedettes, mais une fois passé ce premier niveau de personnes que tout le monde connaît, il n'est pas toujours évident d'identifier les sujets appropriés. Nous nous en rendons particulièrement compte lorsque nous allons dans un pays où nous ne connaissons personne. Il nous faut quelques semaines, voire quelques mois, pour identifier les sujets qui correspondent à nos critères.

En entrepreneuriat, l'identification de « beaux sujets » est toutefois devenue plus facile depuis quelques années, en particulier grâce aux nombreux concours, revues et émissions de télévision — mentionnons « Circuit PME » animé par Léa Pascal — où des entrepreneurs sont mis en évidence. En fait, la majorité des sujets qui servent à la rédaction de nos cas ont d'abord été identifiés lors d'entrevues pour des projets de recherche. Bon nombre d'entre eux ont aussi été recommandés par des étudiants, actuels ou anciens, ou par des intervenants en entrepreneuriat, qui sont susceptibles de côtoyer des entrepreneurs. Cependant, nous sommes toujours à la recherche de beaux cas typiques, en particulier de cas au féminin.

Il existe un certain nombre de règles pour le choix du sujet, la collecte des données et la rédaction. Nous constatons que les sujets qui ont pratiqué leur métier pendant plusieurs années offrent généralement une expérience plus riche que ceux qui viennent de

Sites Internet en entrepreneuriat et PME

www.micst.gouv.qc.ca/dgae/PME-98/index.html

www.businessweek.com/smallbiz/index.html

www.smartbiz.com/

www.globalx.net/ocd/minding/mind-fre

www.sb.gov.bc.ca/smallbus

Agence pour la création d'entreprises APCE - France

<http://www.apce.com>

Association des Clubs d'entrepreneurs étudiants du Québec (ACEE)

<http://www.acee.qc.ca>

Info-entrepreneurs

<http://infoentrepreneurs.org>

Corporation de développement économique communautaire CEDEC

<http://www.cam.org/~lacdec/>

**Ministère de l'Industrie, du Commerce,
de la Science et de la Technologie (Québec)**

<http://www.micst.gouv.qc.ca/>

Strategis. Industrie Canada en direct

<http://strategis.ic.gc.ca>

Banque de développement du Canada. Centre de la PME

<http://www.bdc.ca>

Fondation de l'Entrepreneurship

<http://www.entrepreneurship.qc.ca>

Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter

<http://www.hec.ca/chaire.entrepreneurship>

Centre d'entrepreneurship HEC-POLY-UdeM

<http://www.hec.ca/entrepreneurship>

Votre quotient entrepreneurial

<http://www.savell.net>

<http://www.sbinfocanada.about.com>

<http://www.tscpa.org>

