

DÉCEMBRE 2018

## RAPPORT DE RECHERCHE

N° 22

Les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : quel impact sur les élèves de l'enseignement secondaire supérieur ?

### RÉSUMÉ

Sous cette législature 2014-2019, le Gouvernement wallon a prévu d'investir près de 13 millions d'euros dans des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Le public ciblé par ces actions de sensibilisation comprend les élèves de l'enseignement primaire et secondaire, les étudiants de l'enseignement supérieur, les enseignants.

Dans une décision du 29 mai 2015, le Gouvernement wallon a confié à l'IWEPS l'évaluation du Plan Marshall 4.0. C'est dans ce cadre qu'a été réalisée la présente évaluation. Celle-ci porte sur les actions de sensibilisation destinées aux élèves de l'enseignement secondaire supérieur (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années) mises en œuvre avec le soutien de l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation (AEI). L'objectif de cette évaluation est d'améliorer les connaissances sur les liens entre la participation à des actions de sensibilisation et le développement des compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire.

Notre question évaluative principale a été formulée comme suit : « Dans quelle mesure les compétences

entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont-elles améliorées grâce aux actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place par l'AEI dans les établissements scolaires de Wallonie? »

Une enquête réalisée auprès des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire des écoles soutenues par des actions de l'AEI a permis de mesurer l'effet net des mesures de sensibilisation sur leurs compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales. Parmi les résultats, on note que globalement, les actions de sensibilisation ont un effet positif tant sur les compétences que sur les attitudes entrepreneuriales des élèves. Les élèves en tirent des bénéfices immédiats en termes d'amélioration de la confiance en leur capacité d'action, de capacité à identifier leurs forces et leurs faiblesses, de faculté accrue d'adaptation aux circonstances imprévues, ou encore d'autonomie. Nos résultats mettent en évidence un effet genre important et significatif, non seulement sur les compétences entrepreneuriales perçues, mais aussi sur l'attractivité d'un projet entrepreneurial ou autre.



PLAN  
MARSHALL  
4.0

Olivier MEUNIER (IWEPS)

Mathieu MOSTY (IWEPS)

Béatrice VAN HAEPEREN (IWEPS)

## COLOPHON

Auteurs : **Olivier Meunier** (IWEPS)  
**Mathieu Mosty** (IWEPS)  
**Béatrice Van Haeperen, responsable de projet** (IWEPS)

Informatisation du questionnaire : **Claire Simon** (IWEPS)

Base de données : **Michel Martinez** (IWEPS)

Soutien administratif : **Muriel Janssens** (IWEPS)

Suivi juridique : **Nathalie Larbanois** (IWEPS)

Communication web : **Aurélie Hendrickx** (IWEPS)

Edition : **Evelyne Istace** (IWEPS)

Création graphique : **Deligraph**  
<http://deligraph.com>

Reproduction autorisée, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source.

---

### IWEPS

Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique

Route de Louvain-La-Neuve, 2  
5001 BELGRADE - NAMUR

Tel : 081 46 84 11

Fax : 081 46 84 12

<http://www.iweps.be>

[info@iweps.be](mailto:info@iweps.be)

# Remerciements

Cette évaluation n'aurait pu être réalisée sans la participation de nombreux acteurs de terrain. Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude:

à Didier Clarinval, promoteur d'actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat à l'AEI, et à ses collègues, qui, tout au long de ce travail, ont été prompts à répondre à nos questions relatives à la mise en œuvre de ces mesures et ont facilité l'accès à la base de données PILOTÉE;

à Marcus Dejardin (UNamur), pour la revue de la littérature qui a constitué le point de départ de notre questionnaire ;

aux enseignants qui ont accepté de tester le questionnaire auprès d'un groupe d'élèves ;

aux directeurs d'établissements scolaires et enseignants qui ont encouragé leurs élèves à participer à notre étude ;

aux élèves qui ont pris du temps pour répondre au questionnaire.

Que soient aussi chaleureusement remerciés les membres du Comité transversal d'encadrement de l'évaluation du PM4.0 ainsi que Sébastien Brunet (IWEPS) et Sile O'Dorchai (IWEPS), pour leurs remarques constructives sur une version antérieure de ce rapport.

# Table des matières

REMERCIEMENTS .....	3
TABLE DES MATIÈRES .....	4
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
1.1. CONTEXTE DE L'ÉVALUATION.....	6
1.2. QUESTION ÉVALUATIVE.....	6
<b>2. LES ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE WALLONIE.....</b>	<b>8</b>
2.1. LE PROGRAMME WALLON « ESPRIT D'ENTREPRENDRE 2007-2013 » .....	8
2.2. LE PROGRAMME « ENTREPRENEURIAT 3.15 » (AEI, 2014-2020) .....	8
2.3. LA PARTICIPATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AUX ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT FINANCÉES PAR L'AEI.....	9
2.4. NOTRE QUESTION ÉVALUATIVE.....	11
<b>3. REPÈRES CONCEPTUELS ET THÉORIQUES .....</b>	<b>12</b>
3.1. INTRODUCTION .....	12
3.2. FONDEMENT THÉORIQUE DES ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE .....	12
3.2.1. <i>De l'éducation au comportement entrepreneurial</i> .....	12
3.2.2. <i>Les attitudes entrepreneuriales</i> .....	14
3.2.3. <i>Les compétences entrepreneuriales</i> .....	15
3.3. MESURER LES EFFETS DE L'ÉDUCATION SUR LES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES .....	17
3.4. RETOUR SUR NOTRE QUESTION ÉVALUATIVE .....	18
<b>4. L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR.....</b>	<b>19</b>
4.1. INTRODUCTION.....	19
4.2. LE QUESTIONNAIRE .....	19
4.2.1. <i>Les modules du questionnaire</i> .....	19
4.2.2. <i>Quelques difficultés liées à la mesure de comportements, attitudes, perceptions</i> .....	20
4.2.3. <i>La passation de l'enquête</i> .....	23
4.3. NOTRE ÉCHANTILLON .....	24
4.4. LES TRAITEMENTS .....	26
4.4.1. <i>Dans quelle mesure les participants se distinguent-ils des non-participants ?</i> .....	26
4.4.2. <i>Estimation de l'effet des actions de sensibilisation sur les compétences entrepreneuriales des élèves</i> .....	28
<b>5. RÉSULTATS DES ANALYSES.....</b>	<b>30</b>
5.1. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS .....	30
5.1.1. <i>Le genre</i> .....	30
5.1.2. <i>La filière</i> .....	30
5.1.3. <i>L'orientation scolaire</i> .....	31
5.1.4. <i>Les résultats scolaires</i> .....	31
5.1.5. <i>La proximité avec l'entrepreneuriat</i> .....	32
5.1.6. <i>L'exercice d'une responsabilité</i> .....	33

5.2.	PARTICIPATION AUX ACTIONS DE SENSIBILISATION .....	36
5.2.1.	<i>Participer ou ne pas participer : un choix personnel ?</i> .....	36
5.2.2.	<i>Intensité de la sensibilisation à l'entrepreneuriat</i> .....	37
5.2.3.	<i>Qu'attendent les élèves de leur participation aux actions de sensibilisation ?</i> .....	38
5.3.	LES COMPÉTENCES .....	39
5.3.1.	<i>L'efficacité des actions de sensibilisation mesurée à partir des compétences perçues au moment de l'enquête</i> .....	39
5.3.2.	<i>Mesure de l'efficacité des actions de sensibilisation par la comparaison des compétences perçues avant et après la participation à une action de sensibilisation</i> .....	44
5.4.	ATTRACTIVITÉ ET INTENTION D'ENTREPRENDRE : DES PROJETS À LA CRÉATION D'ENTREPRISES .....	59
5.4.1.	<i>Projets</i> .....	59
5.4.2.	<i>Entreprise</i> .....	62
5.5.	LA SATISFACTION DES ÉLÈVES .....	67
<b>6.</b>	<b>ANALYSE TRANSVERSALE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>72</b>
6.1.	LES EFFETS DE LA PARTICIPATION AUX DISPOSITIFS DE SENSIBILISATION .....	72
6.1.1.	<i>Effet différencié des dispositifs sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales</i> 72	
	<i>Sur les compétences entrepreneuriales</i> .....	72
	<i>Sur les attitudes et intentions entrepreneuriales</i> .....	73
6.2.	DES EFFETS DIFFÉRENCIÉS POUR CERTAINES CATÉGORIES D'ÉLÈVES .....	74
6.2.1.	<i>Effet genre</i> .....	74
6.2.2.	<i>L'effet du background</i> .....	75
6.3.	APPORTS ET LIMITES DE CETTE ÉVALUATION .....	76
<b>7.</b>	<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>77</b>
	<b>ANNEXE 1. QUESTIONNAIRE.....</b>	<b>79</b>
	<b>ANNEXE 2 : APPELS À PARTICIPER À L'ENQUÊTE ADRESSÉS AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET ENSEIGNANTS RESPONSABLES DE LA MISE EN ŒUVRE DES ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE .....</b>	<b>89</b>
	<i>A.2.1 Courriel du 27 mars 2018 : annonce d'une prochaine enquête</i> .....	89
	<i>A.2.2 Début de l'enquête : envoi du lien vers le questionnaire, 24 avril 2018</i> .....	90
	<i>A.2.3 Rappel du 14 mai</i> .....	90
	<i>A.2.4 Dernier rappel : 24 mai 2018</i> .....	92

# 1. Introduction

## 1.1. CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

Sous cette législature 2014-2019, le Gouvernement wallon a prévu d'investir près de 13 millions d'euros dans des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre<sup>1</sup>. Les mesures concernées sont inscrites dans la section I.6 du Plan Marshall 4.0 : Sensibiliser à l'esprit d'entreprendre. Le public ciblé par ces actions de sensibilisation comprend les élèves de l'enseignement primaire et secondaire, les étudiants de l'enseignement supérieur universitaire et non universitaire ainsi que les enseignants.

Dans une décision du 29 mai 2015, le Gouvernement wallon a confié à l'IWEPS l'évaluation du Plan Marshall 4.0. Le programme d'évaluation proposé par l'IWEPS et validé par le Gouvernement wallon (le 24 septembre 2015) porte sur l'évaluation d'une partie des mesures visant la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre.

Étant donné que les nouvelles mesures du programme « Générations entreprenantes 2016-2020 », –entrepreneuriat féminin et statut de l'étudiant entrepreneur<sup>2</sup> – étaient encore en cours d'élaboration au moment de la préparation de cette évaluation, en accord avec le représentant du cabinet du ministre Marcourt et le représentant de l'AEI, l'IWEPS a proposé de faire porter l'évaluation sur des mesures en vigueur depuis 2007 et poursuivies dans le Plan actuel, principalement les mesures centrées sur le développement des compétences entrepreneuriales dans le système éducatif. Plus précisément, l'évaluation se concentre sur les actions de sensibilisation destinées aux élèves de l'enseignement secondaire supérieur (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années) mises en œuvre avec le soutien de l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation (AEI). L'objectif de cette évaluation est d'améliorer les connaissances sur les liens entre la participation à des actions de sensibilisation et le développement des compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire.

## 1.2. QUESTION ÉVALUATIVE

La revue documentaire sur les actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat menées en Wallonie et les informations détaillées fournies par l'AEI au cours d'entretiens avec les gestionnaires de ces mesures ont mis en évidence que les actions de sensibilisation à destination des élèves de l'enseignement secondaire sont en vitesse de croisière et largement utilisées, d'où l'intérêt de faire porter l'évaluation sur leurs effets plutôt que sur leur fonctionnement. Par ailleurs, à ce jour, nous disposons de peu d'évaluations convaincantes de ces effets. D'où notre question évaluative a été formulée comme suit :

*« Dans quelle mesure les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont-elles améliorées grâce aux actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place par l'AEI dans les établissements scolaires de Wallonie? »*

Pour répondre à cette question, une enquête a été réalisée auprès des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire des écoles soutenues par des actions de l'AEI. L'objectif est d'obtenir, à partir d'une étude économétrique, l'effet net des mesures sur les compétences entrepreneuriales, c'est-à-dire l'effet qui s'est produit grâce à ces mesures. Les actions de sensibilisation n'ont pas toutes la même intensité : certaines sont très ponctuelles, d'autres ont une durée de quelques

---

<sup>1</sup> Source : Memento n°1 du délégué spécial, décembre 2015.

<sup>2</sup> Le décret d'application voté le 1/1/2017.

semaines ou quelques mois. Nos résultats mettront en évidence si les actions plus intensives ont davantage d'effets sur les compétences entrepreneuriales que les mesures moins intensives.

A la suite de cette introduction, le lecteur trouvera dans le chapitre 2 une description des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en œuvre dans les établissements scolaires de Wallonie. Les repères conceptuels et théoriques qui sous-tendent l'analyse de la politique et le questionnement évaluatif sont présentés dans le chapitre 3. Vient ensuite le chapitre 4 dédié à l'enquête, où nous explicitons, à chaque étape, les méthodes utilisées : élaboration du questionnaire, passation de l'enquête, traitement des réponses obtenues. Les résultats sont présentés et commentés dans le chapitre 5. Pour terminer, nous présentons les principaux enseignements ressortant d'une analyse transversale des résultats. Ces enseignements sont accompagnés, s'il y a lieu, de recommandations.

## 2. Les actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre dans les établissements scolaires de Wallonie

### 2.1. LE PROGRAMME WALLON « ESPRIT D'ENTREPRENDRE 2007-2013 »

Chargée par le Gouvernement wallon de « concevoir, proposer et mettre en œuvre un programme pluriannuel de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et à la création d'entreprises », l'ASE (Agence de stimulation économique), créée en 2006<sup>3</sup>, conçoit et met en œuvre le programme wallon « Esprit d'entreprendre ». Celui-ci comprend un ensemble d'actions orientées sur la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre (2007-2010) avant de se lancer dans le développement des *attitudes entrepreneuriales* (2010-2013).

Six attitudes entrepreneuriales sont identifiées : la confiance en soi, le sens des responsabilités, la créativité, l'esprit d'équipe, la persévérance et l'esprit d'initiative. Ce programme à forte connotation pédagogique réclame une collaboration active des enseignants, auxquels sont offerts des outils pédagogiques spécifiques et des formations diverses, et un accompagnement pédagogique et financier à la réalisation de projets entrepreneuriaux.

### 2.2. LE PROGRAMME « ENTREPRENEURIAT 3.15 » (AEI, 2014-2020)

Le bilan du programme « Esprit d'entreprendre 2007-2013 » a conduit l'AEI à conforter et à renforcer sa stratégie pour les années suivantes. Les pistes proposées comportent 15 leviers articulés autour de 3 axes, d'où l'appellation « Entrepreneuriat 3.15 »<sup>4</sup> de ce programme. L'objectif est de faire émerger des générations entreprenantes : comme l'a souligné le représentant de l'AEI lors de notre entretien au cabinet Marcourt, les actions mises en place par le GW visent à faire évoluer les mentalités : « le délivrable, pour l'AEI, est l'évolution des mentalités » (D. Clarinval, AEI, 26 février 2016).

Ceci explique que les mesures visent à inculquer l'esprit d'entreprendre dès le plus jeune âge et que le monde de l'éducation soit particulièrement impliqué dans ce programme. La conception de ce programme repose sur l'idée que l'esprit d'entreprise peut se développer grâce à des actions de sensibilisation générales et spécifiques adaptées aux différents stades d'un cursus d'apprentissage.

L'AEI distingue quatre niveaux de sensibilisation :

- esprit d'initiative/créativité (dès l'enseignement primaire)
- esprit d'entrepreneuriat = esprit d'entreprendre<sup>5</sup> (dès le secondaire)
- esprit d'entreprise (supérieur et après)

---

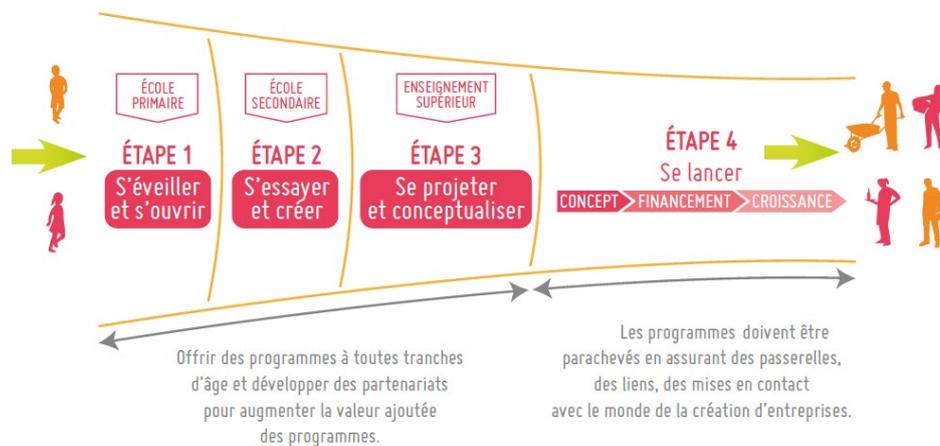
<sup>3</sup> L'ASE a été créée par le décret programme du 23 février 2006 relatif aux actions prioritaires pour l'avenir wallon (article 1) ; les missions de l'ASE sont inscrites à l'article 2. Dans un souci de simplification, de cohérence et de rationalisation des acteurs de l'innovation et de l'économie, le Gouvernement wallon a entamé le 4 décembre 2012 un processus de fusion par absorption de l'ASE et de l'AST au sein de la nouvelle Agence pour l'Entreprise et l'Innovation (AEI). (Source : Décret du 28 novembre 2013 porte création de l'AEI).

<sup>4</sup> ENTREPRENEURIAT 3.15. 3 axes, 15 leviers pour des générations entreprenantes. Contributions de l'Agence de Stimulation Économique, décembre 2013.

<sup>5</sup> Comme l'esprit entrepreneurial, l'esprit d'entreprendre est relié à la prise d'initiative et à l'action, alors que l'esprit d'entreprise renvoie à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de l'entreprise et de l'entrepreneur (voir Léger-Jarniou C., 2001).

- passage à l'action

**Figure 2.1 Les capacités entrepreneuriales : un processus de développement progressif**



Source : Rapport annuel LJE 2013-2014, p.3

Les actions de sensibilisation du programme « Entrepreneuriat 3.15 » sont orientées vers l'acquisition de compétences aptes à faire éclore et soutenir des vocations entrepreneuriales. Elles combinent la stimulation de la créativité, des témoignages d'entrepreneurs (cf. ASBL 100 000 entreprises en Wallonie) et l'expérientiel (typiquement les mini-entreprises).

**Axe 1 : soutenir une éducation entrepreneuriale.** Ce premier axe comprend des actions largement en amont de la création d'entreprises. Il vise l'ensemble des établissements d'enseignement (écoles, enseignants, futurs enseignants, élèves). L'objectif des mesures est de « collaborer à la mise en œuvre de la vision européenne qui place l'Esprit d'entreprendre – dans son sens le plus large non focalisé sur la création d'entreprises – parmi les huit compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ». (ASE, Entrepreneuriat 3.15, p. 24). Ce sont certaines mesures de cet axe qui constituent le champ de notre évaluation.

**Axe 2 : Investir sur les prochains entrepreneurs.** Les actions visent ici plus directement le soutien à des projets entrepreneuriaux au sein du monde éducatif. Cet axe vise « une sélection d'établissements à caractère ou à volonté entrepreneurial, avec l'intention d'y créer ou d'y développer les conditions d'éclosion de vocations entrepreneuriales concrètes » (ASE, Entrepreneuriat 3.15, p. 32).

**Axe 3 : Accroître le passage à l'acte.** Il s'agit suivant ce dernier axe de mettre en place des outils pour faciliter la création d'une entreprise, avec une visée sur les créations à haut potentiel.

Notons pour terminer que la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et l'éducation entrepreneuriale font également partie d'autres programmes mis en œuvre en Wallonie, en particulier le *Small Business Act wallon* », programme qui, dans la lignée du « *Small Business Act pour l'Europe* », vise à créer un cadre global favorable au développement des PME.

### 2.3. LA PARTICIPATION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES AUX ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ENTREPRENEURIAT FINANCÉES PAR L'AEI

Depuis 2009, l'AEI établit de nombreux contacts avec les établissements scolaires, via ses agents de sensibilisation - enseignants détachés au sein de ses services - et via les appels à projets. L'historique des relations avec les établissements scolaires et les enseignants est tenu à jour dans la base de

données « PILOTEE », créée par l'AEI pour piloter ses diverses actions. Au moment de l'élaboration de notre projet d'évaluation (en 2016), PILOTEE contenait environ 5 500 noms d'enseignants, répartis dans 450 établissements secondaires et environ 200 établissements supérieurs. Presque tous les établissements de la FWB avaient été approchés et un grand nombre d'enseignants avaient participé à au moins une action. PILOTEE renseigne, notamment, les actions de sensibilisation mises en oeuvre dans les écoles, le nombre de participations par action, par année d'étude, par filière d'enseignement (général, technique, professionnel).

Ces données nous permettent de donner une photographie de la participation des écoles par type d'action et par province. Les données présentées dans le tableau 2.1 ci-dessous montrent que le nombre de participants s'élève à près de 11 000 pour les deux dernières années scolaires. Il est important de noter que certains élèves ont pu participer à deux ou plusieurs actions ; en conséquence, le nombre de participants aux différentes actions ne se confond pas avec le nombre d'élèves qui ont participé. Le nombre de participants est néanmoins un bon indicateur de la diffusion de la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre.

Les actions les plus prisées sont « 100 000 entrepreneurs » (48,6% des participants), « mini-entreprise » (28,4%) et « cap'Ado » (16,7%). On remarque des disparités par province : la part des participants aux « mini-entreprises » est nettement supérieure à la moyenne en Brabant wallon (42,9%) et en province de Luxembourg (39,1%), et inférieure à la moyenne en Hainaut. En revanche, dans cette dernière province, la part de 100 000 entrepreneurs (76,1%) est supérieure à la moyenne (48,6%).

**Tableau 2.1 Participants aux actions de sensibilisation par action et par province, en nombre et en pourcentage, années scolaires 2016/2017 et 2017/2018**

	100 000 entrepreneurs	Mini-entreprise	Cap'ADO	E-MC <sup>2</sup>	Collaboration école-entreprise	Student challenge	TOTAL
	Nombre						
Brabant wallon	916	813	166				1 895
Hainaut	2 641	502	328				3 471
Liège	512	681	881	342			2 416
Luxembourg	495	616	244		219		1 574
Namur	736	478	202			125	1 541
Total	5 300	3 090	1 821	342	219	125	10 897
	Pourcentage						
Brabant wallon	48,3	42,9	8,8				100
Hainaut	76,1	14,5	9,4				100
Liège	21,2	28,2	36,5	14,2			100
Luxembourg	31,4	39,1	15,5		13,9		100
Namur	47,8	31,0	13,1			8,1	100
Total	48,6	28,4	16,7	3,1	2,0	1,1	100

Source : AEI ; calculs : IWEPS

Note : 100 000 entrepreneurs : témoignages d'entrepreneurs visant à promouvoir et transmettre l'esprit d'entreprendre ; mini-entreprise : création et gestion d'une entreprise au sein de l'école pendant une année scolaire ; cap'ado : outil de gestion de projets visant à développer l'esprit d'initiative des élèves ; E=MC<sup>2</sup> : visite d'entreprises ; collaboration école-entreprise : actions précises visant à favoriser la découverte d'un métier et de l'organisation d'une entreprise, acquisition de savoir-être et savoir-

faire utiles aux entreprises ; *student challenge* : concours entrepreneurial destiné à booster l'esprit d'entreprendre et la créativité des étudiants.

## 2.4. NOTRE QUESTION ÉVALUATIVE

Fondées sur une recherche documentaire et enrichies grâce aux entretiens avec des responsables, gestionnaires et agents de sensibilisation de l'AEI, les connaissances accumulées sur les mesures en faveur de la sensibilisation à l'entrepreneuriat nous ont permis de formuler la question d'évaluation suivante :

*« Dans quelle mesure les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont-elles améliorées grâce aux actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place par l'AEI dans les établissements scolaires de Wallonie? »*

Cette question délimite d'emblée le champ de l'évaluation : celle-ci portera sur les compétences des élèves de l'enseignement secondaire supérieur uniquement (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années) et ne prendra en considération que les actions destinées aux élèves et soutenues par l'AEI. Ne sont donc pas prises en considération les mesures dédiées :

- aux élèves plus jeunes (enseignement primaire, enseignement secondaire des deux premiers degrés) ;
- aux étudiants de l'enseignement supérieur ;
- aux enseignants.

Au surplus, les actions prises en compte sont celles qui ont été mises en œuvre au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. La justification de cette limite temporelle est que ces mesures ont touché des élèves actuellement dans le degré secondaire supérieur, et donc accessibles pour répondre à notre enquête.

## 3. Repères conceptuels et théoriques

### 3.1. INTRODUCTION

Depuis une dizaine d'années, l'*esprit d'initiative et d'entreprendre* est devenu une priorité pour l'Union européenne qui en fait une des huit compétences-clés pour tous les membres d'une société basée sur la connaissance. L'UE promeut donc de nombreuses initiatives visant à introduire cette compétence-clé dans les écoles, la formation professionnelle, les études supérieures.

Pour évaluer les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en œuvre en Wallonie, nous avons besoin de connaître le fondement théorique de ces mesures, c'est-à-dire d'explicitier le modèle de changement sous-jacent. Ce sera l'objet de la section 3.2. Ensuite, nous précisons ce qu'on entend par « compétences entrepreneuriales » et présentons le référentiel de compétences entrepreneuriales qui a été utilisé dans notre questionnaire (section 3.3).

### 3.2. FONDEMENT THÉORIQUE DES ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE<sup>6</sup>

#### 3.2.1. De l'éducation au comportement entrepreneurial

Implicitement, des programmes éducatifs adaptés peuvent avoir des effets sur les compétences entrepreneuriales et stimuler les comportements entrepreneuriaux. Ceux-ci ne se limitent d'ailleurs pas à la création d'entreprises, mais comprennent aussi le sens de l'initiative dont on peut faire preuve dans tous les domaines de la vie : familial, social, professionnel. Ce sens de l'initiative et de la responsabilité que les travailleurs développent dans le milieu professionnel est appelé intrapreneuriat.

Fondés sur le modèle du comportement planifié de Ajzen (1991), des modèles théoriques ont mis en évidence que le comportement entrepreneurial est un comportement planifié, et que tout comportement planifié s'appuie sur une intention (voir par exemple : Shapero, 1982 ; Krueger *et al.*, 2000). Ces modèles, qui relèvent de la psychologie sociale, s'attachent à identifier et comprendre les antécédents de l'intention. Les théoriciens ont mis en évidence que les forces agissant sur un comportement donné le font de manière indirecte en influençant les intentions par le biais d'attitudes-clés. L'essentiel pour notre propos est de souligner que « *Les intentions et leurs attitudes sous-jacentes sont basées sur la perception, ce qui signifie qu'elles peuvent être apprises* » (Krueger *et al.* 2000, p.414). C'est également le lien entre éducation et compétences entrepreneuriales qu'évoquent Biggs et Tang (2007, in Eurostat, 2012) « *An enhancement of entrepreneurial skills should, though, fit learning goals well, because the enhancement of knowledge and skills is education's raison d'être* ».

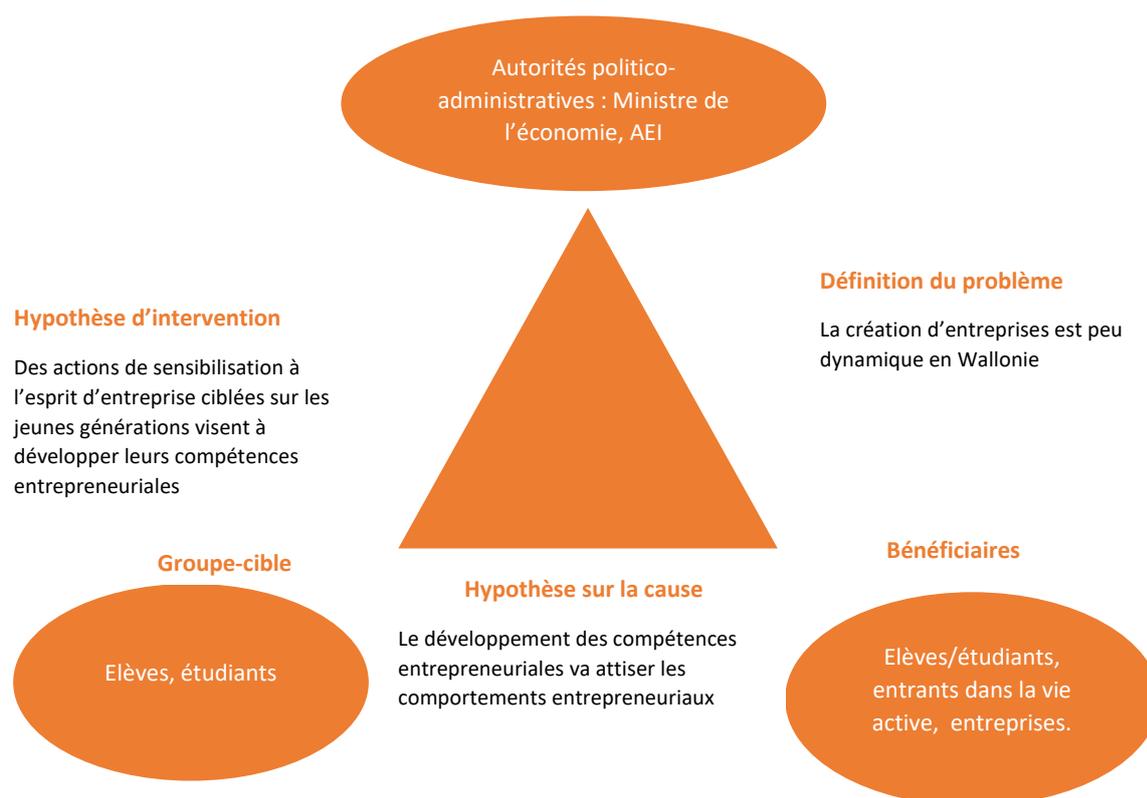
À l'aide d'un triangle des acteurs, on peut à ce stade représenter de manière simple le modèle qui sous-tend les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, en particulier celles qui sont mises en œuvre en Wallonie. Le problème identifié en Wallonie est l'atonie de la création d'entreprises. On observe en effet dans cette région un taux de création nette d'entreprises plus faible que dans les autres régions : entre 2007 et 2017, le taux de création nette d'entreprises est de 1,5% en Wallonie, pour 2,3% en Flandre et 3,4% dans la Région de Bruxelles-Capitale (IWEPS 2018). Cette atonie serait elle-même liée à l'atonie des comportements entrepreneuriaux (hypothèse sur la cause). Des actions

---

<sup>6</sup> Cette section s'appuie sur la revue de la littérature réalisée par Marcus Dejardin dans le cadre d'un appel d'offres. Celle-ci sera publiée dans le *Dynamiques régionales* n°7.

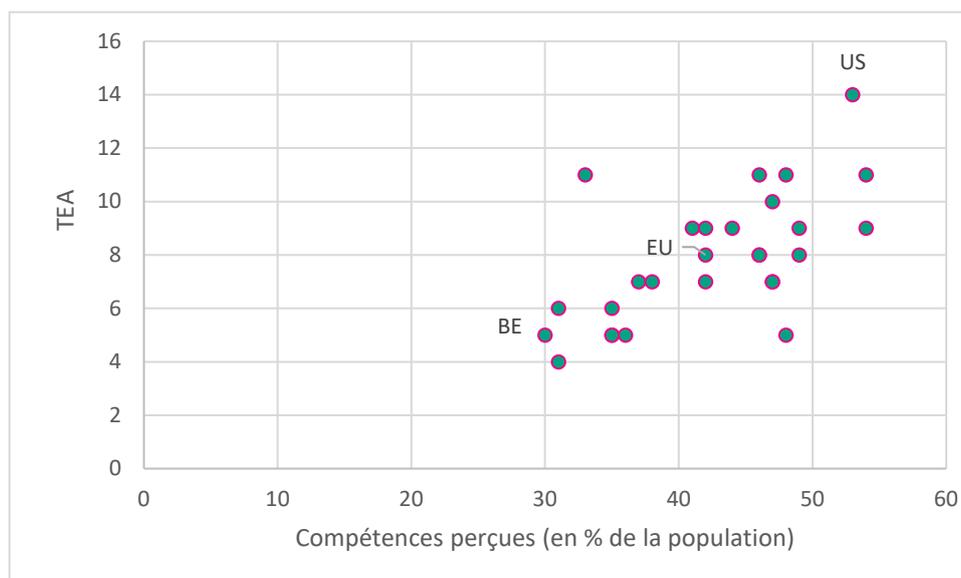
éducatives visant le développement de l'esprit d'entreprise chez les jeunes (groupe cible) vont permettre à ceux-ci d'acquérir des compétences susceptibles d'influencer leurs attitudes envers l'entrepreneuriat, et par suite leur comportement entrepreneurial (hypothèse d'intervention). Les bénéficiaires directs de cette politique sont les participants aux actions, à qui est offerte l'opportunité de découvrir ce qu'est une entreprise et/ou de se former à la création d'une entreprise, les entrants dans la vie active, qui seront mieux armés pour définir leurs choix professionnels et éventuellement créer leur propre emploi, et les entreprises, qui embaucheront des travailleurs au comportement entrepreneurial. De manière indirecte, l'ensemble des citoyens pourrait bénéficier d'une création accrue d'activités et de services utiles à la société.

**Figure 3.1. Le triangle des acteurs de la politique de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre**



Des données empiriques issues du *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) confortent ce modèle. C'est ce que montre le graphique 3.1, qui met en relation deux indicateurs-clés du GEM construits pour les pays de l'UE28 et quelques autres pays (États-Unis, Norvège, Suisse et Bosnie). Le premier indicateur est le Total Early-stage Entrepreneurial Activity (TEA), qui représente le pourcentage d'individus âgés de 18 à 64 ans qui vont créer leur entreprise ou ont créé récemment une entreprise (dans les 42 mois précédents l'enquête) ; le second indicateur représente les compétences perçues par t le pourcentage des répondants à l'enquête qui pensent qu'ils ont les compétences requises pour se lancer dans la création d'une entreprise. On le voit, il y a une forte corrélation positive entre le TEA et les compétences perçues : plus grande est la proportion des personnes interrogées qui se sentent compétentes, plus élevé est le TEA. Ce constat invite à prendre la mesure de l'importance à accorder au développement des compétences entrepreneuriales. Ce graphique met en évidence la mauvaise position de la Belgique, qui a le taux de compétences perçues le plus bas (30% de la population) et un très faible TEA (5%).

Graphique 3.1 La relation entre compétences entrepreneuriales et le TEA, 2014



Source : Global Entrepreneurship Monitor, Key indicators, in European Commission/EACEA/ Eurydice (2016) ; calculs : auteurs

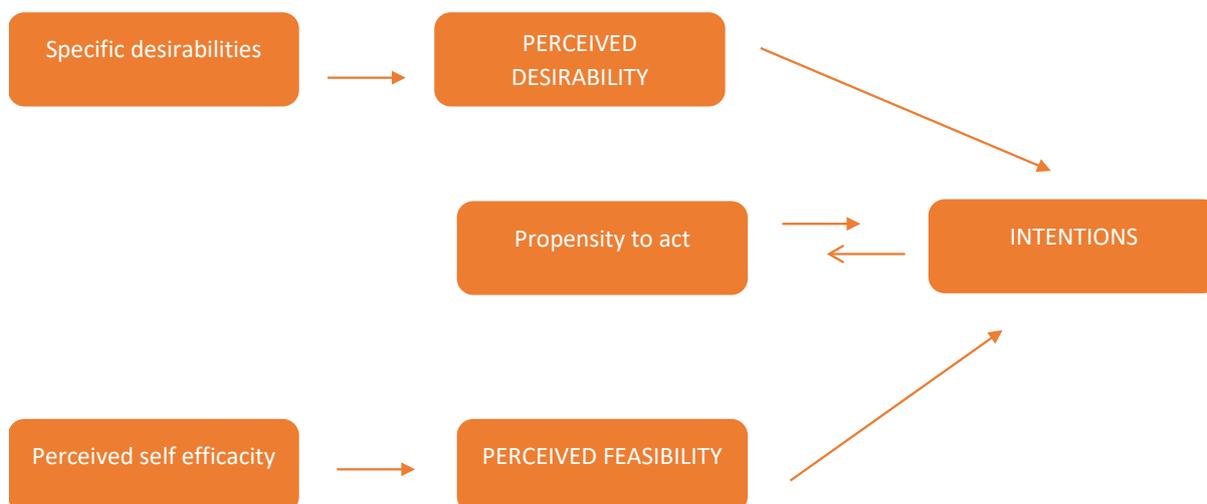
À présent que nous avons identifié les maillons de la chaîne qui va de l'éducation (sous ses différentes formes) au comportement entrepreneurial, il convient de décrire les deux maillons intermédiaires, à savoir les compétences et attitudes entrepreneuriales. Commençons par les attitudes.

### 3.2.2. Les attitudes entrepreneuriales

Dans sa théorie du comportement planifié, Ajzen (1991) identifie trois attitudes qui supportent l'intention : les deux premières sont liées à la **désirabilité perçue** du comportement, et la troisième, à la **faisabilité perçue** du comportement. Concrètement, la désirabilité perçue de l'action « devenir entrepreneur » repose d'une part, sur les résultats attendus (par exemple en termes de richesse, stress, autonomie, bénéfices sociétaux), d'autre part, sur les normes sociales entourant cette action – c'est-à-dire la valorisation perçue de l'entrepreneuriat par les proches. Les normes sociales ont moins de pouvoir prédictif pour les individus ayant un locus de contrôle interne élevé ou une propension élevée à l'action. Quant à la faisabilité perçue, elle repose sur le **sentiment d'efficacité personnelle**. Ce dernier encourage l'initiative et la persévérance en situation d'incertitude et le dépassement de soi par la formulation d'objectifs à atteindre. Il a aussi un lien avec la saisie d'opportunités, la prise de risque, et les choix de carrière.

Très proche de ce modèle, le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero (1982, in Krueger *et al.*, 2000) ajoute une attitude qui s'avère empiriquement significative : c'est la propension à l'action. Il ôte en revanche la perception des normes sociales. Shapero définit la désirabilité comme l'attractivité personnelle de créer une entreprise, incluant à la fois des impacts intra-personnels et extra-personnels. La faisabilité perçue repose sur une auto-évaluation de sa capacité à créer une entreprise. Tant dans ce modèle que dans celui de Ajzen, les influences exogènes (environnement familial, institutionnel, etc.) n'affectent pas directement les intentions ou le comportement : elles opèrent via les perceptions par la personne de la désirabilité et de la faisabilité de la situation.

Figure 3.2. Le modèle de Shapero-Krueger



Source : Krueger *et al.*, 2000, p. 418

### 3.2.3. Les compétences entrepreneuriales

Le Parlement et le Conseil européens publient en 2006 le « *key competence framework* ». Les compétences y sont définies comme un ensemble de savoir-faire, savoirs, et attitudes. En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'Article 5 du décret « Missions »<sup>7</sup> définit la compétence comme « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Dans le contexte européen et en particulier celui de l'OvEnt study<sup>8</sup>, les compétences entrepreneuriales comprennent trois dimensions : K-S-A (Knowledge-Skills-Attitude) (Komarkova *et al.*, 2015, pp. 34-35).

Les connaissances (*knowledge*) : sont liées à l'identification d'opportunités pertinentes, analyse du contexte économique/des affaires, compréhension des challenges particuliers auxquels fait face tout employeur.

Les savoir-faire (*skills*) : se réfèrent à la gestion de projet proactive, capacités de négociation, de représentation, d'évaluation de ses propres forces et faiblesses. Les *skills* peuvent avoir un caractère spécifique, lié à l'activité de l'entrepreneur. D'autres ont un caractère transversal, et correspondent à des traits de caractère, comportements, et sont à rapprocher des attitudes.

Les attitudes, parmi lesquelles prendre des initiatives, être proactif dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle, être déterminé à atteindre ses objectifs.

Les initiatives qui ciblent les élèves dans les classes de l'enseignement de base/intermédiaire donnent davantage de poids aux attitudes et capacités (*skills*) transversales. Les initiatives ciblées sur les élèves plus avancés, les chefs d'entreprises, start-ups, sont orientés sur les connaissances spécifiques et les savoir-faire, moins sur les attitudes (qui sont supposées déjà présentes).

<sup>7</sup> Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (M.B. 23-09-1997).

<sup>8</sup> L'acronyme OvEnt condense le titre de l'étude réalisée par Komarkova *et al.* (2015) : Entrepreneurship Competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives (OvEnt).

En bref, les attitudes et capacités associées avec l'entrepreneuriat comme compétences sont : la communication, le leadership, la prise de décision, l'innovation, la responsabilité, la collaboration, la génération d'idées, la résolution de problèmes, l'autonomie dans le travail, la négociation et le réseautage<sup>9</sup>. L'articulation de ces compétences est présentée dans le tableau 3.1.

**Tableau 3.1 Les compétences entrepreneuriales du référentiel K-S-A et leur interprétation dans la OvEnt study**

	Main theme	Sub themes	Primary source	Interpretation used in this report
Cognitive competencies	Knowledge	Mental models	(Kraiger et al., 1993)	Knowledge about how to get things done without resources, Risk and probability models.
		Declarative knowledge	(Kraiger et al., 1993)	Basics of entrepreneurship, value creation, idea generation, opportunities, accounting, finance, technology, marketing, risk, etc.
		Self-insight	(Kraiger et al., 1993)	Knowledge of personal fit with being an entrepreneur / being entrepreneurial.
	Skills	Marketing skills	(Fisher et al., 2008)	Conducting market research, Assessing the marketplace, Marketing products and services, Persuasion, Getting people excited about your ideas, Dealing with customers, Communicating a vision.
		Resource skills	(Fisher et al., 2008)	Creating a business plan, Creating a financial plan, Obtaining financing, Securing access to resources
		Opportunity skills	(Fisher et al., 2008)	Recognizing and acting on business opportunities and other kinds of opportunities, Product / service / concept development skills
		Interpersonal skills	(Fisher et al., 2008)	Leadership, Motivating others, Managing people, Listening, Resolving conflict, Socializing
		Learning skills	(Fisher et al., 2008)	Active learning, Adapting to new situations, coping with uncertainty
		Strategic skills	(Fisher et al., 2008)	Setting priorities (goal setting) and focusing on goals, Defining a vision, Developing a strategy, Identifying strategic partners
Non-cognitive competencies	Attitudes	Entrepreneurial passion	(Fisher et al., 2008)	"I want". Need for achievement.
		Self-efficacy	(Fisher et al., 2008)	"I can". Belief in one's ability to perform certain tasks successfully.
		Entrepreneurial identity	(Krueger, 2005, Krueger, 2007)	"I am / I value". Deep beliefs, Role identity, Values.
		Proactiveness	(Sánchez, 2011, Mumieks, 2007)	"I do". Action-oriented, Initiator, Proactive.
		Uncertainty / ambiguity tolerance	(Sánchez, 2011, Mumieks, 2007)	"I dare". Comfortable with uncertainty and ambiguity, Adaptable, Open to surprises.
		Innovativeness	(Krueger, 2005, Mumieks, 2007)	"I create". Novel thoughts / actions, Unpredictable, Radical change, Innovative, Visionary, Creative, Rule breaker.
		Perseverance	(Markman et al., 2005, Cotton, 1991)	"I overcome". Ability to overcome adverse circumstances.

Source : Lackéus (2015, in Komarkova *et al.*, 2015, p. 43)

<sup>9</sup> La FWB a aussi sa définition de l'esprit d'entreprendre via une liste des attitudes qui le définissent (cf. Surlémond 2009, p. 26) : persévérance, créativité, optimisme, responsabilité, esprit d'équipe, énergie autonome, initiative.

### 3.3. MESURER LES EFFETS DE L'ÉDUCATION SUR LES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

C'est dans une perspective opérationnelle que se réalise une autre étude à l'initiative de la Commission européenne « *EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework* » de M. Bacigalupo *et al.* (2016). L'objectif poursuivi est en effet de créer un pont entre le monde de l'éducation et le monde du travail et de devenir le référentiel de compétences entrepreneuriales utilisé pour toute initiative visant à renforcer l'éducation entrepreneuriale.

Ce référentiel définit de manière conceptuelle l'*entrepreneurship* comme « *capacité à transformer des idées et des opportunités en action par la mobilisation de ressources* ». Ce référentiel répartit en conséquence les compétences en trois domaines : « Idées et opportunités », « Ressources » et « Dans l'action ». Chaque domaine contient cinq compétences. Ces domaines de compétences sont représentés dans la figure 2.

L'éducation permet de progresser dans l'atteinte de ces compétences. Quatre niveaux principaux, eux-mêmes divisés en deux sous-niveaux sont distingués : le niveau fondamental, le niveau intermédiaire, le niveau avancé et le niveau expert. Au niveau fondamental, la valeur entrepreneuriale est créée avec l'aide d'un support externe. Au niveau intermédiaire, cette valeur est créée avec une autonomie croissante. Au niveau avancé se développe la responsabilité de transformer les idées en action. Au niveau expert, la valeur créée a un impact considérable dans son domaine de référence. Des *learning outcomes* sont associés à chaque niveau, ce qui permet d'évaluer l'évolution des compétences en lien avec l'éducation entrepreneuriale.

C'est principalement sur ce référentiel de *learning outcomes* que s'adossera la partie de notre questionnaire consacrée aux compétences. Faisant l'hypothèse que l'effet attendu des actions de sensibilisation destinées à des élèves de l'enseignement secondaire supérieur est d'éveiller ou de raffermir des compétences de base, nous considérerons uniquement les *learning outcomes* du niveau fondamental.

Figure 3.3. Domaines de compétences du modèle conceptuel EntreComp



Source : Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 11

### 3.4. RETOUR SUR NOTRE QUESTION ÉVALUATIVE

À l'issue de ce chapitre, il apparaît que la littérature scientifique conforte notre question évaluative en élucidant les liens entre l'éducation entrepreneuriale (dont font partie les actions de sensibilisation) et les comportements entrepreneuriaux d'une part, et en la rendant opérationnelle, d'autre part. En effet, notre questionnaire tirera parti de ces connaissances en mettant en relation les actions de sensibilisation, les compétences et les attitudes des élèves à l'égard de l'entrepreneuriat. Au surplus, la graduation des *learning outcomes* de l'étude EntreComp nous permettra de situer au bon niveau les compétences attendues des élèves de l'enseignement secondaire bénéficiaires des actions de sensibilisation, ce qui est un atout considérable pour le questionnement sur les compétences.

## 4. L'enquête auprès des élèves de l'enseignement secondaire supérieur

### 4.1. INTRODUCTION

Répondre à notre question évaluative impose que de disposer d'informations sur les compétences des élèves. Au surplus, le modèle théorique mobilisé pour cadrer notre réflexion nous invite à aller un pas plus loin et à questionner les attitudes entrepreneuriales des élèves, et accessoirement, leur intention d'entreprendre.

La première section de ce chapitre est consacrée au questionnaire : son contenu, ses particularités et les modalités de passation de l'enquête. La deuxième section commente brièvement l'échantillon constitué au terme de l'enquête, et la troisième explique nos méthodes d'analyse des réponses.

### 4.2. LE QUESTIONNAIRE

#### 4.2.1. Les modules du questionnaire

Le questionnaire, dont la version complète est présentée en annexe 1, est composé de six modules.

Le premier module porte sur les actions de sensibilisation auxquelles ont participé les élèves. La première question porte sur la participation ou non-participation et divise d'emblée les répondants en deux groupes : ceux qui ont participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation au cours des deux dernières années scolaires et ceux qui n'ont participé à aucune action. On demande ensuite aux participants d'indiquer à quelles actions ils ont participé, quelle action les a le plus marqués, par quel canal de recrutement ils ont été amenés à participer, quelles étaient leurs attentes. Les non-participants sont invités à indiquer, parmi une série de motifs, celui pour lequel ils n'ont pas participé.

Le deuxième module se focalise sur les compétences entrepreneuriales et leur développement, au cœur de notre questionnement évaluatif. Les élèves sont ici invités à indiquer au moyen d'un curseur sur une échelle de 1 à 100 leur degré d'accord sur une quinzaine de propositions issues du référentiel de compétences EntreComp, traduites et adaptées à notre public. Comme expliqué précédemment, il s'agit ici d'une auto-évaluation des compétences au moment de l'enquête, d'où cette mesure est empreinte de subjectivité. Nous parlerons dorénavant des compétences perçues par les élèves. Cette subjectivité, qui pourrait être critiquée dans certaines études, est ici bien à propos étant donné que ce sont davantage les compétences perçues que les compétences réelles qui influencent les comportements : « *It has to some extent been established that individuals' perceptions of their abilities have a greater impact on their behaviour than actual abilities do* » (Krueger & Dickson, 1994 in Eurostat Statistical Book (2012)) : ou encore : « *Their (ndlr: les étudiants) level of motivation, affective states and actions are based more on what they believe than on what is objectively true* (Bandura, 1986, in Moberg, 2012). En d'autres termes, les compétences entrepreneuriales perçues sont un meilleur indice d'un comportement entrepreneurial que les compétences réelles. Notons toutefois que cette évaluation subjective des attitudes ou compétences peut être surévaluée si les personnes ont tendance à se présenter de manière favorable (biais de désirabilité sociale). Cette tendance non seulement biaise le niveau moyen des réponses, mais elle peut aussi biaiser la relation entre cette variable et deux ou plusieurs autres variables (voir section 4).

Puisque ni les actions expérientielles (type « mini-entreprise »), ni les jeux ou témoignages n'ont pour ambition (principale) le développement de compétences techniques (*hard skills* : réaliser un business plan, mener une campagne publicitaire, réaliser la comptabilité, etc.), nous investiguons

uniquement les compétences faisant partie des *soft skills* (confiance en soi, créativité, autonomie, etc.).

Tant les participants que les non-participants aux dispositifs de sensibilisation sont invités à autoévaluer leurs compétences au moment de l'enquête. Ceci afin de permettre une comparaison des compétences perçues des participants et non-participants, cruciale pour répondre à notre question évaluative. En revanche, seuls les participants sont interrogés sur l'évolution perçue de leurs compétences.

Le troisième module interroge les répondants sur leurs attitudes générales vis-à-vis de l'entrepreneuriat. En référence aux concepts de désirabilité, de faisabilité, de propension à l'action et d'intention de Shapero-Krueger (2000), on demande aux élèves dans quelle mesure ils considèrent que devenir chef d'entreprise ou indépendant est une perspective désirable, dans quelle mesure ils pensent pouvoir atteindre cet objectif, et s'ils ont l'intention de choisir cette voie, à court, moyen ou long terme. En croisant les réponses à ces questions avec la participation/non-participation aux actions de sensibilisation, on pourra évaluer l'effet de ces actions sur les attitudes entrepreneuriales et l'intention d'entreprendre.

La mesure des comportements n'est pas abordée, parce qu'entre le développement des compétences et leur traduction dans des changements de comportements, une période de temps significative est souvent observée, rendant les liens de causalité difficiles à identifier : « *Behaviour is hard to assess because there is often a significant time-lag between graduation and start-up activity* »<sup>10</sup>. Nous ne bénéficions pas de ce recul nécessaire, puisque nous interrogeons les élèves juste après le passage en dispositif.

Le quatrième module vise à saisir les caractéristiques des élèves pour produire des indicateurs sur leur parcours scolaire : type de filière, résultats scolaires, retard scolaire éventuel, matières appréciées, métiers envisagés, rôle des enseignants dans les choix. Ces informations sont très importantes, car elles peuvent être liées avec les compétences. Elles devront donc être introduites comme variables de contrôle dans nos estimations économétriques, sans quoi, celles-ci risqueraient d'être biaisées.

Le cinquième module interroge les élèves sur leur environnement familial et social. L'encastrement dans un milieu d'entrepreneurs/d'indépendants, de même que la participation à des activités associatives, mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc., voire l'exercice d'une responsabilité dans ce type d'activité peuvent, comme le parcours scolaire, influencer les compétences entrepreneuriales, les attitudes à l'égard de l'entrepreneuriat, l'intention d'entreprendre. Ne pas en tenir compte pourrait biaiser l'évaluation de l'effet des dispositifs de sensibilisation sur ces variables. D'où l'importance de construire des indicateurs qui seront introduits comme variables de contrôle dans les estimations économétriques.

Enfin, le sixième module invite les élèves à exprimer leur niveau de satisfaction sur les dispositifs auxquels ils ont participé. Des questions générales sont suivies de quelques questions liées aux modalités de fonctionnement spécifiques de chaque action de sensibilisation.

#### 4.2.2. Quelques difficultés liées à la mesure de comportements, attitudes, perceptions

La particularité de cette enquête est d'interroger sur des compétences, attitudes, intentions. Un des défis majeurs, lorsqu'on interroge des personnes sur des attitudes, perceptions, comportements, est d'obtenir des mesures non biaisées de ces variables, surtout lorsqu'il s'agit d'établir des corrélations entre deux ou plusieurs d'entre elles. Plusieurs sources de biais - appelés biais de méthode - sont

---

<sup>10</sup> Ibidem.

identifiées dans la littérature scientifique. Parmi ces biais, ceux auxquels nous devons être attentifs dans notre étude sont les suivants :

- les biais produits par le fait que *la même personne évalue à la fois la variable dépendante et une ou plusieurs variables indépendantes*. Dans notre cas, l'évaluation des compétences avant l'action de sensibilisation et après (au moment de l'enquête) peut engendrer un biais de désirabilité sociale (« il serait malvenu de dire que l'action dont j'ai bénéficié n'a produit aucun effet ») et/ou un biais de cohérence ou de théorie implicite (« j'ai participé à un dispositif dont l'objectif est d'élever mon niveau de compétences entrepreneuriales, je dois donc nécessairement répondre dans ce sens et évaluer mes compétences 'après' à un niveau plus élevé que celui indiqué pour mes compétences 'avant' »).

- les biais produits par les *caractéristiques des items*. La *complexité et/ou l'ambiguïté* des items conduisent les répondants à développer leurs propres interprétations. Cela se traduit soit par une hausse de réponses aléatoires, soit par l'utilisation plus fréquente de tendances systématiques propres aux répondants (par exemple choix de la tendance centrale, choix de la réponse correspondant à la théorie implicite du répondant concernant la relation entre items, etc.). Les *échelles utilisées et les points de référence* sur ces échelles peuvent aussi influencer les réponses : si l'utilisation des mêmes échelles (formats et points de référence) facilite les réponses, elle peut aussi entraîner une covariation systématique des mesures des variables.

- les biais produits par le *contexte de l'item* : la formulation des items peut avoir une influence sur *l'humeur des répondants*. Si le début du questionnaire indispose les répondants, leurs réponses aux questions suivantes pourront être affectées par leur mauvaise humeur. La *longueur de l'échelle* peut avoir également une influence : des échelles courtes minimisent l'effacement des premières réponses dans la mémoire de court terme et accroissent ainsi la possibilité que les réponses aux premiers items du questionnaire influencent les réponses aux autres items dont le contenu est similaire.

- les biais produits par le *contexte de la mesure*. Lorsque les mesures d'une variable dépendante et d'une variable explicative sont prises *au même moment et à la même place*, on risque une covariation systématique. Dans notre cas, les mesures des compétences perçues actuelles et passées sont prises au même moment, ce qui accroît la probabilité que les réponses aux questions relatives à ces variables coexistent dans la mémoire de court terme et donc s'influencent. Par ailleurs, le *mode de passation du questionnaire* a aussi de l'importance. À cet égard, un questionnaire informatisé ou un questionnaire papier induiront moins de réponses empreintes de désirabilité sociale que le questionnaire en face à face.

Pour minimiser l'importance de ces biais, nous avons adopté les précautions suivantes préconisées par Podsakoff *et al.* (2003).

- nous rappelons, au début du questionnaire que les réponses sont anonymes, qu'il n'y a pas de « bonne » ou « mauvaise » réponse, et invitons les élèves à répondre aussi honnêtement que possible (réduction des biais de désirabilité sociale et de cohérence).

- afin d'éviter que des questions personnelles (âge, réussite scolaire, etc.) n'indisposent les élèves (biais d'humeur), nous postposons ces questions en fin de questionnaire. De même pour les questions mesurant la satisfaction par rapport à la participation au dispositif : évoquer cette satisfaction en début de questionnaire pourrait donner trop d'importance à certaines caractéristiques (positives ou négatives) du dispositif et influencer les réponses aux questions suivantes en fonction du ressenti des élèves.

- nous sommes attentifs à la formulation des items. En particulier en ce qui concerne les items relatifs aux compétences perçues : ceux-ci sont issus du référentiel EntreComp (2016) et adaptés, lorsque nécessaire, à des élèves de fin de cycle secondaire. Les termes ambigus ou non familiers sont expliqués, syntaxe simple, les concepts abstraits sont assortis d'exemples.

- à défaut de séparation temporelle (qui aurait été idéale) entre la mesure des compétences avant l'action de référence et la mesure des compétences après l'action de référence, nous créons d'autres séparations – psychologique et méthodologique – dans le but de réduire au minimum la covariation entre ces variables. Nous procéderons comme suit :

1. Les compétences perçues au moment de l'enquête (après action) sont évaluées à partir d'énoncés à propos desquels l'élève indique l'intensité de son accord (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») sur une échelle continue de 1 à 100. Le choix d'une échelle longue plutôt que courte (quelques positions) est volontaire. D'abord, c'est un moyen d'augmenter l'hétérogénéité dans les réponses : « *Scales that use only a few steps should be avoided because they are less sensitive and less reliable. People usually avoid the extreme positions so a scale with only a few steps may, in actual use, shrink to one or two points. Including too few steps loses differentiating information because people who use the same response category may differ if intermediate steps were included. Thus, an efficacy scale with the 0-100 response format is a stronger predictor of performance than one with a 5-interval scale (Pajares, Hartley, & Valiante, 2001). In sensitive measures, the responses are distributed over a good part of the range of alternatives* » (Bandura, 2006). Ensuite, c'est aussi un moyen d'éviter de fixer dans la mémoire de court terme les réponses à ces questions, mémorisation qui pourrait influencer les réponses aux questions relatives aux compétences avant la participation à l'action de référence.

2. Nous avons noté la grande difficulté d'évaluer fidèlement les compétences/attitudes passées. Face à cette difficulté, les élèves pourraient être tentés, si on leur demandait de se positionner sur les mêmes items que ceux utilisés pour la mesure des compétences actuelles, de se positionner systématiquement en dessous, au motif que la participation au dispositif « *devrait avoir amélioré leurs compétences* » (biais de cohérence ou biais de théorie implicite), entraînant de la sorte une covariation entre l'avant et l'après. Pour éviter cette covariation potentielle entre la mesure des compétences actuelles et la mesure des compétences passées, nous questionnons de manière différente sur les compétences passées et sur les compétences actuelles. Au lieu de demander aux élèves de fournir une appréciation de leur niveau de compétences passé, nous leur demandons de se prononcer sur le changement potentiel perçu entre l'avant et l'après. La différenciation des méthodes, notamment changement sémantique et changements de format de réponse, limitera l'influence d'une mesure sur l'autre.

Concrètement, nous mesurons les compétences « avant » de manière indirecte et procédons en trois temps. Premièrement, les énoncés qui ont servi à la mesure des compétences actuelles sont traduits en termes de changement par rapport à la situation avant la participation à l'action de référence. Les élèves choisissent parmi les items ceux avec lesquels ils sont d'accord, sans notification du niveau d'accord (réponse oui/non). Deuxièmement, les items qui ont reçu la réponse « oui » sont filtrés, et on demande aux élèves de les classer (au maximum cinq) par ordre d'importance de changement perçu. Troisièmement, ce sont les chercheurs qui, à partir de ce classement et de la mesure des compétences au moment de l'enquête, mesurent les compétences passées (voir encadré 4.2).

Une précaution supplémentaire a été d'introduire la question par un chapeau. Pour réduire le risque d'inflation de réponses positives (biais de désirabilité sociale) à la question sur les changements, le chapeau mentionne qu'« *il est normal de ne pas observer de changement dans tous les domaines* ».

L'utilisation du terme « changement » plutôt que des termes « amélioration » ou « progression », qui renvoient implicitement à un objectif ou une norme, vise aussi à limiter le biais de désirabilité sociale.

#### 4.2.3. La passation de l'enquête

Le travail préalable à la passation de l'enquête a consisté à mettre en place les moyens d'atteindre le plus efficacement possible les élèves de l'enseignement secondaire supérieur pour maximiser le nombre de réponses. Ceci implique que le questionnaire soit adapté au langage de ces étudiants, que le support soit attractif et que les élèves soient bien informés de notre enquête.

Le premier point, la compréhension du questionnaire par les élèves, a été rencontré de la manière habituelle, c'est-à-dire par un prétest du questionnaire auprès de quelques enseignants et élèves. Le contact avec les enseignants a été établi par l'intermédiaire de l'AEI. Au total, trois professeurs, l'un enseignant dans une école du Brabant wallon, les deux autres dans des écoles de la région namuroise, ont accepté de nous recevoir pour prendre connaissance de nos attentes et ont relayé le questionnaire auprès d'une vingtaine d'élèves. Leur retour nous a permis d'adapter les questions qui posaient problème, sans en modifier le sens.

En ce qui concerne le support, il s'est avéré qu'un questionnaire papier serait difficile à gérer. D'une part, le questionnaire est assez lourd vu qu'il contient de nombreux filtres – si certaines questions s'adressent à l'ensemble des répondants, d'autres s'adressent uniquement aux élèves qui ont participé à une action. D'autre part se posait la question du retour des questionnaires remplis. Nous avons donc opté pour un questionnaire électronique, disponible sur les trois supports les plus utilisés par les élèves : tablette, smartphone et pc. Ce questionnaire a été mis en ligne via un logiciel d'enquête en ligne (WEBROPOL).

Enfin, l'information des élèves a été possible grâce à la collaboration de l'AEI. Depuis 2009, l'AEI tient à jour l'historique de ses relations avec les établissements d'enseignement et les enseignants qui participent aux appels à projets, via notamment les agents de sensibilisation (enseignants détachés auprès de l'AEI). Pour les besoins strictement liés à notre enquête, l'AEI a accepté de nous livrer une extraction de sa base de données comprenant les informations suivantes : le nom et la localisation des établissements d'enseignement secondaire de Wallonie qui avaient mis en place des actions soutenues par l'AEI au cours des deux dernières années scolaires (2016-2017 et 2017-2018), les adresses électroniques des chefs d'établissements et des professeurs responsables de la mise en œuvre des actions. Au total, 159 écoles étaient concernées.

Avant l'enquête, un courrier électronique signé par l'Administrateur général de l'IWEPS a été adressé aux personnes mentionnées ci-devant. Ce courrier visait à informer de l'enquête – calendrier, modalités, etc. –, et invitait les chefs d'établissement et enseignants à susciter l'intérêt des élèves (voir annexe A.2.1, courrier du 27 mars).

L'enquête a commencé après les vacances de printemps de 2018. Un courriel envoyé aux chefs d'établissement et enseignants le 24 avril donnait le lien cliquable vers le questionnaire et précisait que ce lien serait actif du 24 avril au 15 mai 2018 (voir annexe A.2.2).

La veille de la date prévue de fin de l'enquête, nous avons seulement 210 réponses, dont 150 venant de trois établissements scolaires. Le peu de réponses reçu au cours de cette première période a imposé un rappel et un renforcement de la stratégie de communication. Un flyer d'information a été placé sur le site de l'IWEPS et communiqué à nos correspondants en même temps que notre rappel. Ce flyer pouvait ainsi être affiché dans les classes ou autres endroits de passage. Le lien initial vers l'enquête été remplacé par un lien vers le site de l'IWEPS, facile à mémoriser. La date de fin d'enquête a été reportée au 22 mai (A. 2.3). En une semaine le nombre de répondants est passé de

210 à 650. Vu ce succès, nous avons adressé un dernier rappel et maintenu l'accès au questionnaire jusqu'au 31 mai (A. 2.4). À cette date, nous avons 732 questionnaires remplis.

### 4.3. NOTRE ÉCHANTILLON

Sur les 159 écoles présentes dans la base de données de l'AEI, 59 sont représentées dans l'enquête, soit 37%. Un regard sur la répartition des établissements scolaires entre les provinces wallonnes montre des écarts importants entre l'échantillon et la base de données. Les principales différences concernent les provinces du Brabant wallon et de Liège : la première est largement surreprésentée dans l'échantillon, alors que la deuxième est fortement sous-représentée.

**Tableau 4.1 Répartition par province des écoles de la base de données de l'AEI (population) et des écoles représentées dans l'enquête (échantillon)**

	Brabant wallon	Hainaut	Liège	Luxembourg	Namur	Total
Nombre						
Écoles dans la base de données de l'AEI	19	42	40	26	32	159
Écoles représentées dans l'enquête	11	16	10	11	11	59
Pourcentage						
Écoles dans la base de données	11,9%	26,4%	25,2%	16,4%	20,1%	100,0%
Écoles représentées dans l'enquête	18,6%	27,1%	16,9%	18,6%	18,6%	100,0%

Source : Enquête IWEPS, AEI ; calculs : IWEPS

D'importants écarts sont également observés lorsqu'on se tourne vers la répartition géographique des élèves. Le tableau 4.2, où l'on compare la répartition par province des participants à l'enquête, des participants à l'enquête ayant bénéficié d'actions de sensibilisation et des participations aux actions dans l'ensemble des établissements scolaires au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018, apporte un éclairage à ce propos. Notons d'emblée que les participations ne sont pas tout à fait comparables aux participants<sup>11</sup> : certains participants peuvent avoir bénéficié de plusieurs actions au cours d'une période donnée, d'où le nombre de participants est inférieur au nombre de participations. Toutefois, cette différence entre participations et participants devrait peu affecter leur répartition par province en pourcentage.

<sup>11</sup> Les participations sont issues de la base de données PILOTEE de l'AEI. Comme ce sont des données agrégées, et non des données individuelles, l'information du nombre de participations par élève n'est pas disponible. Il n'a donc pas été possible d'en dégager le nombre de participants.

**Tableau 4.2. Répartition par province des participations aux actions de sensibilisation (population), des participants à l'enquête et des enquêtés ayant participé à des actions de sensibilisation, années scolaires 2016-2017 et 2017-2018**

	Brabant wallon	Hainaut	Liège	Luxembourg	Namur	Total
Participants à l'enquête (nombre)	295	93	112	129	103	732
Participants à l'enquête (%)	40,3%	12,7%	15,3%	17,6%	14,1%	100,0%
Participants à l'enquête ayant participé à une action de sensibilisation (nombre)	44	55	20	55	55	229
Participants à l'enquête ayant participé à une action de sensibilisation (%)	19,2%	24,0%	8,7%	24,0%	24,0%	100,0%
Participations aux actions de sensibilisation (nombre)	1 895	3 471	2 416	1 574	1 541	10 897
Participations aux actions de sensibilisation (%)	17,4%	31,9%	22,2%	14,4%	14,1%	100,0%

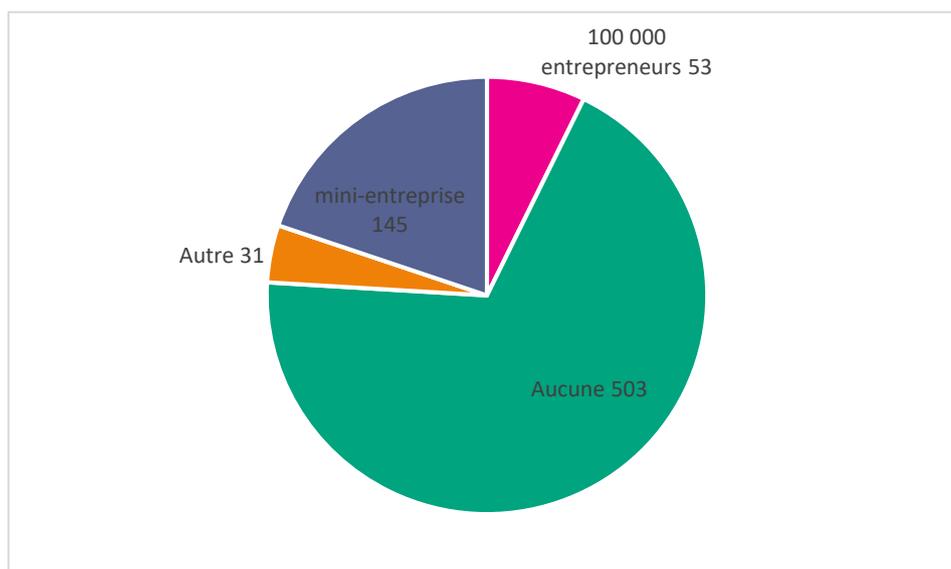
Source : Enquête IWEPS, AEI ; calculs : IWEPS

De la comparaison entre enquêtés ayant participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation et participations aux actions dans l'ensemble des établissements scolaires, il ressort que les premiers sont largement sous-représentés dans les provinces de Liège et du Hainaut, avec respectivement 24% et 8,7% du total, contre 31,9% et 22,2% du total des participations. En revanche, les enquêtés participants aux actions sont surreprésentés dans les autres provinces, mais surtout dans les provinces de Luxembourg et de Namur, avec chacune 24 % du total, contre respectivement 14,4% et 14,1% des participations totales. Lorsqu'on ne considère que les élèves qui ont répondu à l'enquête et que l'on confronte la répartition des élèves qui ont participé aux actions de sensibilisation et celle de l'ensemble des répondants, on observe un déséquilibre important dans le Brabant wallon, qui concentre 40% des répondants pour 19,2% des participants aux actions de sensibilisation, ainsi qu'en province de Liège, où les données correspondantes sont respectivement de 15,3% et 8,7%. La sous-représentation des bénéficiaires d'actions dans ces deux provinces est contrebalancée par une surreprésentation des bénéficiaires d'actions dans les autres provinces.

Ces écarts impliquent qu'au sein de notre échantillon, la répartition géographique des élèves qui ont participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation est différente de celle des élèves qui n'ont bénéficié d'aucune action. C'est une différence dont nous devons tenir compte en introduisant la province comme variable de contrôle dans nos analyses.

Pour terminer cette présentation de notre échantillon, le graphique 4.1 illustre la répartition des élèves de notre échantillon par action de sensibilisation. Parmi les 732 élèves de l'échantillon, 503 élèves n'ont participé à aucune action de sensibilisation au cours des deux dernières années scolaires, et 229 élèves ont participé à au moins une action. Ceux-ci se répartissent en trois sous-groupes : celui des élèves qui ont participé à une mini-entreprise, le plus nombreux (145 élèves), suivi par celui des participants à « 100 000 entrepreneurs » (53 élèves) ; nous avons classé dans le troisième groupe les 31 élèves qui ont participé à d'autres actions : « collaboration écoles-entreprises » (26), « cap ado » (2), « student challenge » (1), action non déterminée (2).

**Graphique 4.1 Répartition des participants à l'enquête par actions de sensibilisation (2017-2018)**



Source : Enquête IWEPS

## 4.4. LES TRAITEMENTS

### 4.4.1. Dans quelle mesure les participants se distinguent-ils des non-participants ?

Notre échantillon n'ayant pas été contrôlé *ex ante*, une analyse *ex post* s'impose. Celle-ci vise à comparer le profil des élèves qui ont participé à des actions de sensibilisation avec celui des élèves qui n'ont participé à aucune action. Il peut être utile de rappeler à ce stade que si les participants ont des caractéristiques différentes des non-participants, et si ces caractéristiques sont liées aux compétences et attitudes entrepreneuriales des élèves, l'évaluation de l'effet des actions de sensibilisation pourrait être biaisée. D'où l'importance d'identifier ces caractéristiques et d'en tenir compte de manière appropriée dans les estimations de l'effet des actions de sensibilisation.

Confirmant les informations reçues pendant la phase de préparation de l'enquête, les réponses des élèves montrent que si pour une partie d'entre eux, la participation ou non-participation aux dispositifs de sensibilisation est une décision laissée à leur initiative, pour d'autres, la décision relève d'un choix des enseignants ou de l'école, d'où la participation ou non-participation s'impose à l'ensemble des élèves de certaines classes. Cette différenciation de l'accès au dispositif interroge la question de la sélection/autosélection des élèves : le nombre de places disponibles était-il suffisant pour que tous les élèves qui le souhaitaient aient pu participer, ou y a-t-il eu une sélection à l'entrée sur la base de critères implicites (par exemple, les résultats scolaires) ? Les élèves qui ont pris la décision de participer ne sont-ils pas justement ceux qui, au départ, avaient déjà des compétences entrepreneuriales (par exemple, les élèves qui avaient suivi des cours de gestion d'entreprise ou exerçaient des responsabilités dans des mouvements de jeunesse ou clubs sportifs) ? On le voit, le risque existe que les caractéristiques des participants et des non-participants ne soient pas distribuées aléatoirement. Certaines précautions s'imposent donc pour évaluer sans biais l'effet de la participation aux actions de sensibilisation en comparant les compétences des participants à celle des non-participants.

À cet effet, notre analyse commencera par une présentation des principales caractéristiques de notre échantillon, en particulier celles qui pourraient révéler des différences de compétences entrepreneuriales entre les deux groupes, avec, pour chacune d'entre elles, la question suivante en toile de fond : la caractéristique considérée a-t-elle influencé la participation au dispositif ? Cette description sera suivie d'une régression logistique (voir encadré 1) dans laquelle l'ensemble des

caractéristiques examinées seront entrées comme variables explicatives (variables indépendantes) de la participation/non-participation (variable dépendante) aux dispositifs de sensibilisation à l'entrepreneuriat. Les coefficients associés à chaque caractéristique donneront l'effet de cette caractéristique sur la variable dépendante, toutes choses égales par ailleurs.

Les résultats de ces premières analyses nous renseigneront sur les variables de contrôle à intégrer dans l'évaluation de l'effet des actions de sensibilisation sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales des élèves.

#### Encadré 4.1. Interprétation d'une régression logistique

##### Qu'est-ce qu'une régression logistique ?

Une régression logistique permet de tester un modèle multivarié lorsque la variable dépendante est une variable binaire plutôt qu'une variable continue. Il s'agira par exemple de tester dans quelle mesure certaines caractéristiques individuelles (variables indépendantes) peuvent influencer le fait de participer ou de ne pas participer à une action de sensibilisation. Dans ce cas, la variable dépendante prend la valeur 1 pour les participants et la valeur 0 pour les non-participants. Les coefficients estimés par la régression logistique peuvent prendre diverses formes selon la méthode utilisée. Quelle que soit la méthode utilisée, il est possible, par simple calcul, de transformer les coefficients pour obtenir ceux qui auraient été fournis par une autre méthode. Dans notre cas, nous avons choisi de fournir les coefficients sous forme de *odds ratios*.

##### Interprétation des *odds ratios*

Soit  $R$  la probabilité d'atteindre un résultat donné (succès). Comme toute probabilité est comprise entre 0 et 1,  $(1-R)$  désigne la probabilité de ne pas atteindre ce résultat (échec). Un *ODDS* est défini comme le rapport de la probabilité de succès sur la probabilité d'échec. Par exemple,  $R$  est la probabilité pour un élève de participer à une action de sensibilisation et  $(1-R)$  est la probabilité de ne pas y participer. Supposons que la probabilité de participer à une action de sensibilisation est de 0.8 ; la probabilité de ne pas participer sera 0.2, et le *ODDS* de succès, rapport  $.8/.2$ , vaudra 4, ce qui signifie que la probabilité de participer est quatre fois plus importante que la probabilité de ne pas participer.

Les *odds ratios* fournis dans la régression logistique comparent le *ODDS* d'un groupe d'individus par rapport à celui d'un autre groupe, appelé groupe de référence. Il est calculé comme suit :  $(R_1/(1-R_1))/(R_0/(1-R_0))$  où  $R_0/(1-R_0)$  est le *ODDS* du groupe de référence, et  $R_1/(1-R_1)$ , le *ODDS* de tout autre groupe. Ainsi, si notre modèle inclut le genre comme variable prédictive de la participation à une action de référence, on choisit soit les hommes, soit les femmes comme groupe de référence. Si ce sont les hommes qui constituent le groupe de référence, le coefficient sera interprété comme la probabilité relative des femmes par rapport à celle des hommes de participer à une action de sensibilisation. Un *Odds ratio* proche de 1 signifie que la probabilité de participer à une action de sensibilisation est identique pour le groupe concerné et pour le groupe de référence ; un ratio  $<1$  ( $>1$ ) signifie que la probabilité de participer à une action de sensibilisation est inférieure (supérieure) pour le groupe concerné que pour le groupe de référence.

##### Tests statistiques

Nous accompagnons les coefficients de tests permettant d'apprécier leur significativité statistique. Celle-ci est donnée par la *p-value*. Une *p-value* supérieure à 0.1 (10%) indique que le coefficient de la variable concernée n'est pas statistiquement significatif, c'est-à-dire qu'on ne peut écarter avec une précision suffisante l'hypothèse  $H_0$  d'absence d'effet de cette variable sur la variable dépendante. Pour la facilité de lecture, nous signalerons par des \* les coefficients statistiquement significatifs, c'est-à-dire les coefficients pour lesquels on peut écarter l'hypothèse  $H_0$  d'absence

d'effet de la variable concernée sur la variable dépendante avec un risque limité de se tromper (\* = 10%, \*\* = 5%, \*\*\* = 1%).

Plusieurs tests permettent d'apprécier l'adéquation du modèle par rapport aux données. Le test de Wald et sa p-value, le pourcentage de prédictions correctes, et le pseudo R<sup>2</sup>, généralement considéré moins important que la mesure d'effets *ceteris paribus* convaincants des variables explicatives (voir J. M. Wooldridge, chapitre 17).

#### 4.4.2. Estimation de l'effet des actions de sensibilisation sur les compétences entrepreneuriales des élèves

Cette section explique brièvement les méthodes mises en œuvre pour répondre à notre question évaluative : « Dans quelle mesure les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont-elles améliorées grâce aux actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place par l'AEI dans les établissements scolaires ? ».

Notre questionnaire a été construit pour pouvoir répondre à cette question de deux manières différentes.

Nous savons, pour chaque élève, s'il a participé ou non à une action de sensibilisation, et si oui, à quelle action. Les actions ont été classées en trois catégories en fonction de leur nature/intensité : « mini-entreprise », action expérientielle de longue durée, « 100 000 entrepreneurs », action non expérientielle de courte durée, et « autres » – actions de courte durée pouvant contenir une part expérientielle.

Nous profitons de l'intensité différente de ces actions pour formuler l'hypothèse suivante : les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont davantage améliorées lorsqu'ils ont participé à des actions de sensibilisation plus intenses.

Une première façon d'évaluer l'efficacité des actions de sensibilisation est de comparer les scores de compétences perçues des différents groupes d'élèves – ceux qui n'ont participé à aucune action d'une part, ceux qui ont participé à « mini-entreprise », « 100 000 entrepreneurs » ou « autres », d'autre part – au moment de l'enquête. En effet, au moment de l'enquête, les actions de sensibilisation sont terminées. De plus, le temps écoulé entre l'action et l'enquête est relativement réduit. Toutes choses égales par ailleurs, des écarts significatifs de scores de compétences perçues entre nos quatre groupes d'élèves pourraient être imputés à leur participation différenciée aux actions de sensibilisation.

L'estimation a été réalisée au moyen d'une régression logistique du type suivant :

$$\text{COMP}_{T_1} = \beta_0 + \beta_1 \text{ACTION} + \sum \beta_n \text{CONT}_n + \mu \quad (1)$$

où COMP<sub>T<sub>1</sub></sub> l'indicateur de compétences entrepreneuriales perçues au moment de l'enquête prend la valeur 0 si le score de l'élève est inférieur à 70, et la valeur 1 si le score est égal ou supérieur à 70. Rappelons que les scores ont été évalués par les élèves sur des échelles graduées de 1 à 100. La variable ACTION est une variable catégorielle comprenant quatre modalités : « aucune action », « mini-entreprise », « 100 000 entrepreneurs » et « autres ». CONT<sub>n</sub> sont les variables de contrôle identifiées dans l'analyse de l'échantillon (genre, filière scolaire, résultats scolaires, etc.) (cf section 5). μ est le terme d'erreur.

Une deuxième façon d'évaluer l'effet des dispositifs sur les compétences est d'utiliser les informations sur les niveaux de compétences perçus avant et après le passage en dispositif.

L'équation testée est la suivante :

$$COMP_{T_1} - COMP_{T_0} = \beta_0 + \beta_1 ACTION + \sum \beta_n CONT_n + \mu \quad (2)$$

où  $COMP_{T_1} - COMP_{T_0}$  désigne l'écart entre les compétences perçues en  $t_1$  et les compétences perçues en  $t_0$ . Les compétences en  $t_0$  ont été construites selon la méthode décrite dans l'encadré 4.2.

#### Encadré 4.2. Codage des compétences avant

Comme nous l'avons expliqué dans la section 4.2.2, les compétences « avant » ont été mesurées de manière indirecte. La première étape, en amont de la mesure proprement dite, a consisté à formuler les questions de manière à obtenir une évaluation de l'intensité du changement des compétences. Pour ce faire, les énoncés qui ont servi à la mesure des compétences au moment de l'enquête ont été traduits en termes de changement par rapport à la situation avant la participation à l'action de référence. Les élèves ont été invités à indiquer en regard de chaque item s'ils étaient d'accord ou pas d'accord avec ceux-ci, sans notification du niveau d'accord (réponse oui/non). Ensuite, les items qui ont reçu la réponse « oui » ont été filtrés, et les élèves ont classé au maximum cinq items par ordre d'importance de changement perçu : (1 = compétence sur laquelle on a le plus changé, 2 ensuite, etc.).

La deuxième étape a consisté, à partir des réponses obtenues, à codifier les compétences « avant ». L'idée est de soustraire de la valeur attribuée aux compétences au moment de l'enquête (comprise entre 0 et 100) une partie de cette valeur proportionnelle à l'intensité du changement. Concrètement, nous avons attribué les valeurs suivantes :

1=25%

2=20%

3=15%

4=10%

5=5%

L'intensité des compétences avant a ensuite été calculée comme suit :

$$comp_{t_0} = comp_{t_1} - x\%comp_{t_1}$$

L'écart entre les compétences avant et après est la différence entre l'intensité moyenne de compétence en  $t_1$  et l'intensité moyenne de compétence en  $t_0$ . Notons que pour les non-participants, on fait l'hypothèse que les compétences en  $t_1$  sont les mêmes qu'en  $t_0$ .

## 5. Résultats des analyses

### 5.1. CARACTÉRISTIQUES DES PARTICIPANTS

Comme annoncé dans la section 4.4.1, nous commençons par passer en revue les caractéristiques des participants à l'enquête en vue de repérer les différences entre participants aux actions de sensibilisation et non-participants qui pourraient affecter l'estimation de l'effet des actions de sensibilisation sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales. Nous procédons donc à une présentation des caractéristiques des participants à l'enquête en distinguant d'une part ceux qui ont participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation et d'autre part ceux qui n'ont participé à aucune action de sensibilisation. Pour ce faire, nous croisons tour à tour chaque caractéristique d'intérêt avec la participation. Un test de  $\chi^2$  établira si les différences entre les deux groupes sont statistiquement significatives.

#### 5.1.1. Le genre

Le tableau 5.1 nous informe sur la répartition des filles et des garçons entre participants et non-participants. La dernière ligne de la première partie du tableau nous indique que les filles sont majoritaires (54%) dans notre échantillon. Toutefois, elles sont proportionnellement un peu moins nombreuses que les garçons à participer aux actions de sensibilisation : on compte en effet 29,6% de participantes pour 33,2% de participants. Cette différence n'est pas statistiquement significative : en effet, le test de  $\chi^2$  ne permet pas d'écarter l'hypothèse d'indépendance de la participation par rapport au genre<sup>12</sup>.

**Tableau 5.1 Répartition des participants à l'enquête par genre**

	Filles	Garçons	Total
	Nombre		
Participants	118	111	229
Non-participants	280	223	503
Total	398	334	732
	Pourcentage		
Participants	29,6%	33,2%	31,3%
Non-participants	70,4%	66,8%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

#### 5.1.2. La filière

Comment se répartissent les élèves des trois filières d'enseignement – enseignement général, technique et professionnel – entre participants et non-participants ? Le tableau 5.2 nous enseigne que la répartition entre participants et non-participants par filière s'écarte de la répartition moyenne : la proportion de participants est supérieure à la moyenne dans l'enseignement technique (48,5% contre 31,3%), ce qui est contrebalancé par une proportion de participants inférieure à la moyenne dans le général (24,9%) et le professionnel (21,7%). Le test de  $\chi^2$  montre que la participation aux actions de sensibilisation n'est pas indépendante de la filière d'étude<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Le  $\chi^2$  est inférieur à la valeur critique au seuil de 10%.

<sup>13</sup> Le test de  $\chi^2$  permet de tester l'hypothèse  $H_0$  d'indépendance des variables. Dans ce cas-ci, l'hypothèse d'indépendance de la participation aux actions de sensibilisation par rapport à la filière est rejetée au seuil de 1%. Ceci signifie que la probabilité de se tromper en rejetant l'hypothèse d'indépendance (c'est-à-dire de rejeter  $H_0$  alors qu'elle serait vraie) est inférieure à 1%. Autrement dit, on peut être certain à plus de 99% que les variables ne sont pas indépendantes.

**Tableau 5.2. Répartition des participants et non-participants par filière**

	Filière			
	Générale	Technique	Professionnelle	Total
	Nombre			
Participants	114	100	15	229
Non-participants	343	106	54	503
Total	457	206	69	732
	Pourcentage			
Participants	24,9%	48,5%	21,7%	31,3%
Non-participants	75,1%	51,5%	78,3%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.3. L'orientation scolaire

L'orientation scolaire, en particulier le fait d'avoir ou non suivi des cours dans le domaine de l'économie, de la gestion, de la vente, du marketing peut aussi influencer les compétences entrepreneuriales des élèves, indépendamment du fait de participer à une action de sensibilisation. C'est pourquoi nous avons croisé cette variable avec la participation aux actions de sensibilisation. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.3. On observe ici aussi un décalage important entre les groupes d'élèves selon qu'ils ont ou non suivi un cours dans le domaine de l'économie/gestion. La participation aux actions de sensibilisation est beaucoup plus fréquente parmi les élèves du premier groupe (41,3%) que parmi les élèves du second groupe (12%). Le test de  $\chi^2$  permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance de la participation par rapport à la formation en économie au seuil de 5%.

**Tableau 5.3. Répartition des participants à l'enquête selon qu'ils ont eu ou non des cours dans le domaine économie/gestion, en fonction de leur participation aux actions de sensibilisation et de leur filière d'étude**

	Ont eu des cours dans le domaine économie/gestion		
	Oui	Non	Total
	Nombre		
Participants	199	30	229
Non-participants	283	220	503
Total	482	250	732
	Pourcentage		
Participants	41,3%	12,0%	31,3%
Non-participants	58,7%	88,0%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.4. Les résultats scolaires

Les résultats scolaires antérieurs des élèves nous ont également semblé une variable d'intérêt. A cet effet, nous avons créé cinq catégories de notes – de moins de 50% à plus de 80%, et avons invité les élèves à sélectionner celle dans laquelle se situaient leurs résultats scolaires de l'année précédente. Le croisement de cette variable avec la participation, présenté dans le tableau 5.4, met en évidence des répartitions entre participants et non-participants comparables pour toutes les catégories scolaires ; seule la répartition de la catégorie de 50 à 59% s'écarte sensiblement de la répartition moyenne. En d'autres termes, les résultats scolaires ne semblent pas avoir influencé la participation

ou non-participation à des actions de sensibilisation. Le test de  $\chi^2$  confirme que l'on ne peut rejeter l'hypothèse d'indépendance entre résultats scolaires et participation<sup>14</sup>.

**Tableau 5.4. Répartition des participants à l'enquête en fonction de leurs résultats scolaires et de leur participation aux actions de sensibilisation (en nombre et en pourcentage)**

	Résultats scolaires					Total
	80% ou plus	de 70 à 79%	de 60 à 69%	de 50 à 59%	Moins de 50%	
	Nombre					
Participants	27	80	91	22	9	229
Non-participants	53	173	192	69	16	503
Total	80	253	283	91	25	732
	Pourcentage					
Participants	33,8%	31,6%	32,2%	24,2%	36,0%	31,3%
Non-participants	66,3%	68,4%	67,8%	75,8%	64,0%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 5.1.5. La proximité avec l'entrepreneuriat

Que ce soit par le biais des normes (au sens de Ajzen), ou par l'exemple, le milieu familial et l'entourage des élèves peuvent influencer leurs attitudes et compétences entrepreneuriales. Plus précisément, un élève familiarisé avec l'entrepreneuriat du fait que ses parents ou des personnes proches sont chefs d'entreprise ou indépendants, pourrait manifester un intérêt plus soutenu pour une carrière d'indépendant ou chef d'entreprise qu'un étudiant éloigné du monde des indépendants. Le fait de baigner dans un milieu d'entrepreneurs/indépendants peut également doter les jeunes de compétences entrepreneuriales plus importantes que la moyenne. Il nous a donc paru important d'apporter un éclairage sur l'ancrage familial des élèves. À cet effet, nous leur avons demandé de répondre à la question suivante : « dans votre entourage immédiat, y a-t-il des personnes qui sont indépendantes, chefs d'entreprises, ou qui exercent une profession libérale ? ». L'élève pouvait choisir plusieurs modalités parmi les suivantes : mon père ; ma mère ; mon frère ou ma sœur ; un ou plusieurs grands-parents ; un ou plusieurs oncles ou tantes, un(e)s ou plusieurs ami(e)s ; personne. Nous avons groupé les réponses en trois catégories. La première, « parents », est celle des élèves dont un des parents au moins (le père et/ou la mère) est indépendant/chef d'entreprises ; la deuxième catégorie - « autres » - embarque les élèves ayant dans leur entourage (grands-parents, frères ou sœurs, oncles ou tantes, amis) un ou plusieurs indépendants/chefs d'entreprise, et la troisième, « personne », les élèves qui n'ont aucun contact avec le milieu de l'entreprise. Que la proximité avec l'entrepreneuriat soit forte (parents), moyenne (autres) ou faible (personne), ne semble pas influencer la participation aux actions de sensibilisation : le partage entre participants et non-participants est identique dans les trois groupes (tableau 5.5). Sans surprise, le test de  $\chi^2$  nous apprend que l'hypothèse d'indépendance des deux variables ne peut être rejetée au seuil de 10%.

<sup>14</sup> L'hypothèse d'indépendance ne peut être écartée au seuil de 10%.

**Tableau 5.5. Répartition (en nombre et en pourcentage) des participants à l'enquête en fonction du degré de proximité avec l'entrepreneuriat**

	Parents	Autres	Personne	Total
	Nombre			
Participants	89	64	76	229
Non-participants	192	138	173	503
Total	281	202	249	732
	Pourcentage			
Participants	31,7%	31,7%	30,5%	31,3%
Non-participants	68,3%	68,3%	69,5%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Un test similaire a été réalisé en utilisant les réponses à la question suivante « *Les personnes de votre famille et de votre entourage sont-elles favorables à l'idée que vous créez une entreprise ?* » Cette question vise à informer sur la perception qu'ont les élèves du cautionnement par leur entourage de l'idée de créer une entreprise. Les résultats présentés dans le tableau 5.6 montrent que, quel que soit le degré d'adhésion, élevé (70 ou plus sur une échelle de 0 à 100) ou faible (inférieur à 70), le partage entre participants et non-participants s'écarte peu de la moyenne de l'échantillon, soit 31,3% de participants pour 68,7 % de non-participants. Le test de  $\chi^2$  confirme que l'on ne peut rejeter l'hypothèse  $H_0$  que la participation est indépendante du degré d'adhésion de l'entourage proche à l'idée d'entreprendre.

Nous avons testé au surplus la corrélation entre l'ancrage dans un milieu d'indépendant et l'intensité d'adhésion de leur entourage proche perçue par les élèves : ces deux variables sont étroitement corrélées ; le test de  $\chi^2$  permet de rejeter l'hypothèse d'indépendance au seuil de 1%.

**Tableau 5.6. Répartition des élèves entre le groupe des participants et le groupe des non-participants en fonction du degré d'adhésion de leur entourage proche à l'idée de création d'une entreprise (Q37)**

	Intensité d'adhésion			
	de 0 à 69	de 70 à 100	Non-réponse	Total
	Nombre			
Participants	104	122	3	229
Non-participants	253	241	9	503
Total	357	363	12	732
	Pourcentage			
Participants	29,1%	33,6%	25,0%	31,3%
Non-participants	70,9%	66,4%	75,0%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### 5.1.6. L'exercice d'une responsabilité

Beaucoup de jeunes sont membres d'associations culturelles, artistiques, sportives ou autres, de mouvements de jeunesse, groupes d'opinion, etc. Certains parmi eux y exercent des responsabilités. La pratique de ces activités permet de développer « sur le tas » certaines compétences reconnues comme compétences entrepreneuriales : travail de groupe, gestion de projet, capacité d'organisation, de décision, etc. Il est donc possible que les élèves qui exercent déjà des responsabilités soient plus enclins que les autres à participer aux actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat proposées par leur école. Qu'en est-il ? La réponse se trouve dans le tableau 5.7. Les élèves qui exercent des responsabilités participent davantage aux actions de sensibilisation

(38,8%) que les élèves qui n'exercent aucune responsabilité (26,3%). La différence entre les deux groupes est statistiquement significative : le test du  $\chi^2$  permet d'écarter au seuil de 1% l'hypothèse d'indépendance de la participation à une action de sensibilisation par rapport à l'exercice d'une responsabilité

**Tableau 5.7. Répartition des élèves entre participants et non-participants en fonction de l'exercice d'une responsabilité dans un mouvement de jeunesse, un club sportif, une association...**

	Exercent une responsabilité dans un club, une association, un mouvement de jeunesse...		
	Oui	Non	Total
	Nombre		
Participants	114	115	229
Non-participants	180	323	503
Total	294	438	732
	Pourcentage		
Participants	38,8%	26,3%	31,3%
Non-participants	61,2%	73,7%	68,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Pour terminer cette première analyse, nous proposons une régression logistique intégrant l'ensemble des caractéristiques passées en revue. L'objectif est d'estimer l'impact de chacune de celles-ci toutes choses égales par ailleurs. Plus précisément, cette régression répond à la question suivante : dans quelle mesure chaque caractéristique influence-t-elle la probabilité relative de participer plutôt que de ne pas participer à une action de sensibilisation ? Vu les déséquilibres géographiques entre participants aux actions de sensibilisation et non-participants relevés dans la section 4.3., nous intégrons également les provinces comme variable indépendante. Nous complétons aussi la variable filière par l'année d'étude.

Les résultats, reportés dans le tableau 5.8, confirment, en les précisant, les résultats observés variable par variable. Toutes choses égales par ailleurs, trois variables apparaissent statistiquement très significatives (au seuil de 1%) : la province (trois des quatre modalités, l'une étant significative au seuil de 10%), le fait d'exercer des responsabilités dans un mouvement de jeunesse et le fait d'avoir suivi un cours de gestion. Rappelons que des *odds ratios* supérieurs à 1 signifient que la probabilité relative de participer à une action de sensibilisation plutôt que de ne pas participer à aucune action est supérieure pour le groupe d'élèves concerné que pour le groupe de référence, et que des *odds ratios* inférieurs à 1 signifient que cette probabilité est inférieure pour le groupe concerné que pour le groupe de référence. Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, le fait d'exercer des responsabilités dans un mouvement de jeunesse ou une association multiplie par 1,7 la probabilité relative de participer par rapport à celle du groupe de référence, constitué des élèves qui n'exercent pas de responsabilités. Deux variables sont significatives au seuil de 10% : être dans l'enseignement professionnel plutôt que dans l'enseignement général diminue par 3,5 la probabilité relative de participation à une action, tandis que le fait d'être en 6<sup>e</sup> plutôt qu'en 5<sup>e</sup> année augmente légèrement cette probabilité. Enfin, certaines variables ne sont pas du tout significatives : le genre, les résultats scolaires, la proximité avec le métier de chef d'entreprise ou d'indépendant (indépendants dans l'entourage).

On peut conclure en disant que les deux groupes – participants aux actions et non-participants – sont homogènes en ce qui concerne le genre, les compétences scolaires (approchés par les résultats), et la proximité avec l'entrepreneuriat. Les principales différences entre les deux groupes

sont liées à la localisation des établissements scolaires (province), à la filière d'enseignement, aux compétences en gestion/marketing/vente, et à l'exercice de responsabilités.

**Tableau 5.8. Régression logistique. Variable dépendante : participation à une action de sensibilisation**

	Odds ratios	p-value
<b>Sexe</b>		
Réf. : Masculin		
Féminin	0,836	0,344
<b>Filière étude</b>		
Réf. : Générale		
Professionnelle	0,282*	0,099
Technique	1,215	0,364
<b>Année scolaire</b>		
Réf. : 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	1,402*	0,087
7 <sup>e</sup>	1,145	0,874
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf. : moins de 50%		
50 - 59%	0,462	0,119
60-69%	0,786	0,560
70-79%	0,950	0,903
80% ou plus	0,861	0,751
<b>Cours de gestion</b>		
Réf. : Non		
Oui	4,418***	0,000
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>		
Réf. : Non		
Oui	1,781***	0,002
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Référence : Non		
Oui	1,199	0,374
<b>Province</b>		
Réf. : Brabant wallon		
Hainaut	4,966***	0,000
Liège	0,565*	0,076
Luxembourg	2,758***	0,000
Namur	4,565***	0,000
Constante	,069***	0,000
Statistiques	N = 732; Wald chi2 (16) = 124,62 ; Prob>chi2= 0,000 ; Log pseudolikelihood = -359,271; pseudo R2 = 0,21	

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.1

Note de lecture. Les élèves qui ont eu des cours de gestion (gestion, économie, vente ou marketing) ont quatre fois plus de chance que les élèves qui n'ont pas eu de cours de ce type de participer à une action plutôt que de ne participer à aucune action.

## 5.2. PARTICIPATION AUX ACTIONS DE SENSIBILISATION

### 5.2.1. Participer ou ne pas participer : un choix personnel ?

Nous l'avons déjà souligné dans la section 4.4.1 : évaluer l'impact des actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat sur les compétences entrepreneuriales des élèves nécessite que l'on soit attentif au processus d'entrée des élèves dans les différents dispositifs. En effet, il se pourrait qu'il y ait eu un processus d'écumage des élèves – si le nombre de participants est limité, il se pourrait que les enseignants sélectionnent les élèves manifestant le plus d'intérêt ou de disposition pour l'entrepreneuriat, et donc susceptibles de tirer davantage de profit de la participation à une action de sensibilisation. Ce risque est ici limité, étant donné que les subventions ne sont pas liées à une évaluation de l'impact du dispositif. Un autre risque est celui d'autosélection : si la participation au dispositif est libre, il est possible que seuls les élèves motivés ou se trouvant des dispositions pour l'entrepreneuriat participent à une des actions proposées par l'école, ce qui biaiserait l'évaluation de l'impact de la participation à une action de sensibilisation sur les compétences entrepreneuriales.

Les informations sur les motifs de participation ou non-participation présentées dans les deux tableaux suivants nous éclairent à ce sujet. En ce qui concerne la participation, l'enquête proposait le choix entre six motifs, dont le motif « Autres » qui invitait les élèves à s'exprimer dans un champ libre. La répartition des réponses, présentée dans le tableau 5.9, montre que le motif principal est « l'obligation scolaire » : c'est le motif sélectionné par 42,8% des élèves. À ceux-ci s'ajoutent les élèves (18,8% des participants) qui ont été encouragés à participer par un professeur, ce qui laisse supposer un lien étroit entre un cours et l'action de sensibilisation. Au total, les élèves sont à l'initiative de la participation dans moins de 40% des cas. Notons toutefois que parmi les 98 élèves qui ont participé à une action de sensibilisation par obligation scolaire, 40 ont répondu « oui » à la question « vous seriez-vous tout de même inscrit(e) (à l'action de sensibilisation à laquelle vous avez participé) si cela n'avait pas été une obligation scolaire ? ».

**Tableau 5.9. Répartition des participants aux actions de sensibilisation par motif**

Motifs	Nombre	Proportion du total (en %)
Il s'agissait d'une obligation scolaire	98	42,8
Par intérêt personnel	51	22,3
Un professeur nous a vivement conseillé de nous inscrire	43	18,8
Un(e) ami(e) m'a encouragé(e) à m'inscrire	12	5,2
La participation à une autre action de sensibilisation m'a enthousiasmé(e)	11	4,8
Autres, dont	14	6,1
- Découvrir, apprendre, développer ses compétences	7	3,1
- Autres	6	2,6
-ND	1	0,4
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>100</b>

Note : les motifs « Autres » résultent d'un codage des réponses libres.

Quant aux élèves qui n'ont participé à aucune action de sensibilisation, dans un tiers des cas, ce n'est pas par choix, mais tout simplement parce l'école ne leur a pas proposé d'action (32,6% des non-participants) ou parce qu'ils n'ont pas été informés (0,8%). Dans de rares cas (1,6%), il n'y avait plus de places disponibles. Dans plus de 60% des cas, la non-participation résulte d'un choix personnel qui ne révèle pas nécessairement un désintérêt pour l'entrepreneuriat : 35% des non-participants

affirment que l'entrepreneuriat les intéresse, mais qu'ils manquent de temps ou que les actions proposées manquent d'attrait. Seules 21% des réponses dévoilent un manque d'intérêt pour l'entrepreneuriat.

En bref, si cette mise en perspective des motifs de participation et de non-participation permet d'écartier l'hypothèse d'écrémage - le manque de places disponibles n'est évoqué que par 1.6% des non-participants -, elle nous incline à la prudence en ce qui concerne la présence éventuelle d'un biais d'autosélection : en effet, la participation résulte d'un choix pour 40% des participants, et il est possible que ce choix ne soit pas neutre du point de vue des compétences entrepreneuriales. Par ailleurs, l'adhésion aux actions proposées peut être liée au motif de participation et influencer les résultats. D'où, nous entrerons le motif d'entrée dans nos régressions.

**Tableau 5.10. Répartition des non-participants par motifs**

	Nombre	Proportion du total (en %)
L'école ne me l'a pas proposé	164	32,6
L'entrepreneuriat m'intéresse, mais je n'ai pas assez de temps à consacrer à cela	143	28,4
L'entrepreneuriat ne m'intéresse pas	106	21,1
L'entrepreneuriat m'intéresse, mais je ne pense pas que les actions proposées vont me faire avancer	30	6,0
J'ai déjà participé à une autre action de sensibilisation	11	2,2
J'aurais voulu participer, mais il n'y avait plus de places disponibles	8	1,6
Autres, dont	29	5,8
- D'autres activités ont été organisées en classe	11	2,2
- Je n'ai pas le temps	6	1,2
- Je n'ai pas été informé	4	0,8
- Autres	8	1,6
ND	12	2,4
<b>Total</b>	<b>503</b>	<b>100</b>

Note : les motifs « Autres » résultent d'une analyse des réponses libres.

### 5.2.2. Intensité de la sensibilisation à l'entrepreneuriat

Si l'intensité de la sensibilisation dépend des caractéristiques des actions – durée de l'action et type de participation (active ou passive) de l'élève, notamment -, elle peut aussi être liée au nombre d'actions auxquelles ont participé les élèves au cours d'une période donnée. C'est sur la base de cette hypothèse que nous avons construit le tableau 5.11 dont nous tirons deux enseignements. Premièrement, la grande majorité des élèves a participé à une seule action de sensibilisation au cours des années scolaires 2016-2017 et 2017-2018. Deuxièmement, les élèves qui ont participé à une mini-entreprise sont relativement moins nombreux que les autres à avoir participé à d'autres actions. Nous tiendrons compte de cette information dans l'estimation de l'impact de la participation aux actions de sensibilisation sur les compétences entrepreneuriales des élèves.

**Tableau 5.11. Répartition des participants aux actions de sensibilisation par dispositif et nombre d'actions**

Actions de sensibilisation	Ont participé à			Total	Participation à une action dans le total
	une action	deux actions	trois actions et plus		
Mini-entreprise	118	21	6	145	81,4
100 000 entrepreneurs	38	10	5	53	71,7
Autres	20	8	3	31	64,5
<b>Total</b>	<b>176</b>	<b>39</b>	<b>14</b>	<b>229</b>	<b>76,9</b>

### 5.2.3. Qu'attendent les élèves de leur participation aux actions de sensibilisation ?

La question sur les attentes proposait huit affirmations, parmi lesquelles les élèves étaient invités à en sélectionner trois (au maximum). Le tableau 5.12 met en évidence trois attentes dominantes, quel que soit le dispositif auquel on a participé : découvrir de nouvelles choses, prendre des responsabilités/mieux connaître le métier de chef d'entreprise, tester l'idée de devenir un jour entrepreneur/indépendant. Soulignons toutefois des écarts d'intensité entre dispositifs : découvrir de nouvelles choses est davantage plébiscité parmi les élèves qui ont participé à « 100 000 entrepreneurs » (52,8%) ou aux autres actions (61,3%) que parmi ceux qui ont créé une mini-entreprise (42,8%) ; en revanche, « prendre des responsabilités » arrive en tête avec 49,7% chez les mini-entrepreneurs, contre 43,4% et 38,7% respectivement chez les participants à « 100 000 entrepreneurs » et à « autres ». Les mini-entrepreneurs se distinguent également par leurs attentes plus soutenues en termes de défi (34,5% contre 25,3% en moyenne), ainsi que par leur faible taux de non-réponse, qui révèle des attentes plus précises, probablement liées à l'engagement plus intense que réclame la participation à ce dispositif.

**Tableau 5.12. Les attentes des participants aux actions de sensibilisation, par type d'action. En pourcentage du nombre de participants**

Attentes	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autres	Total
Découvrir de nouvelles choses	42,8	52,8	61,3	47,6
Participer à une activité avec mes copains (copines)	12,4	1,9	12,9	10,0
Développer ma créativité	10,3	9,4	3,2	9,2
Relever un défi	34,5	1,9	22,6	25,3
Prendre des responsabilités - mieux connaître le métier de chef d'entreprise	49,7	43,4	38,7	46,7
Tester l'idée de devenir un jour entrepreneur/indépendant	35,9	35,8	16,1	33,2
Me préparer au métier de chef d'entreprise/d'indépendant	15,2	18,9	16,1	16,2
Autre	0,7	0,0	0,0	0,4
Sans réponse	21,4	34,0	29,0	25,3
<b>Total participants</b>	<b>145</b>	<b>53</b>	<b>31</b>	<b>229</b>

## 5.3. LES COMPÉTENCES

Pour rappel, notre question d'évaluation principale est la suivante :

*« Dans quelle mesure les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont-elles améliorées grâce aux actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place par l'AEI dans les établissements scolaires ? »*

Le questionnaire de l'enquête a été construit de manière à fournir un matériau diversifié pour répondre à cette question. Certaines questions permettent de saisir les compétences perçues et l'intensité de l'amélioration de celles-ci de manière indirecte en demandant aux élèves de se positionner par rapport à des affirmations à propos de compétences constitutives de l'esprit d'entreprendre. Par exemple : « *je recherche volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets* », ou encore « *j'arrive à identifier les étapes d'une activité* ». Seize affirmations sont proposées et se répartissent entre les trois catégories de compétences identifiées par le groupe de recherche « EntreComp », à savoir : « idées et opportunités », « ressources » et « dans l'action » (voir supra). L'élève était invité à évaluer son degré d'accord avec chaque affirmation en positionnant le curseur correspondant sur une échelle de 1 à 100. L'amélioration des compétences est saisie par différence entre la mesure des compétences en  $t_1$  et la mesure des compétences en  $t_0$ . Le lien entre les améliorations et les actions de sensibilisation est déduit de l'analyse.

D'autres questions, présentées sous forme de propositions à propos desquelles l'élève est invité à exprimer son degré d'accord, établissent *a priori* un lien entre la participation à une action de sensibilisation et une amélioration des compétences entrepreneuriales. Par exemple : « *Pouvez-vous indiquer sur l'échelle continue (de 0 à 100) dans quelle mesure vous êtes d'accord avec l'affirmation suivante : La participation à l'action de sensibilisation (nom de l'action) a augmenté ma compréhension des actions à entreprendre pour lancer une entreprise* » (question 37, voir annexe 2).

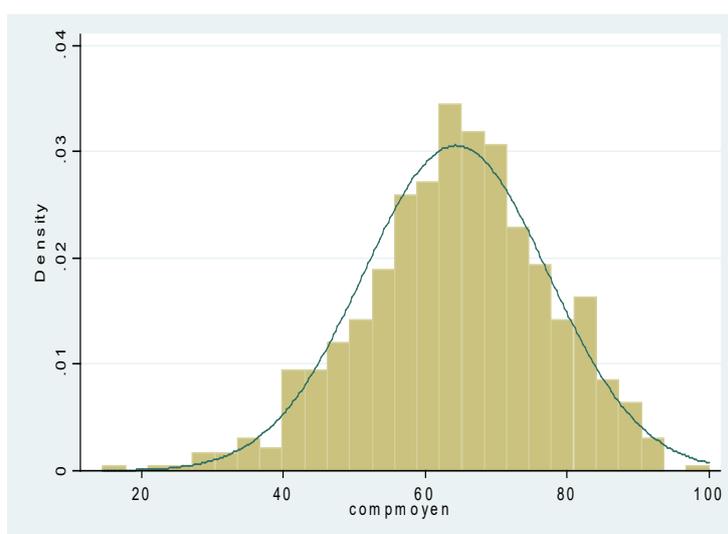
Par ailleurs, nous savons, pour chaque élève, s'il a participé ou non à une action de sensibilisation, et si oui, à quelle action. Rappelons que les actions ont été classées en trois catégories en fonction de leur nature/intensité : « mini-entreprise », action expérientielle de longue durée, « 100 000 entrepreneurs », action non expérientielle de courte durée, et « autres », actions de courte durée pouvant contenir une part expérientielle. L'intensité différente de ces actions nous a permis de formuler l'hypothèse suivante : *les compétences entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire supérieur se sont davantage améliorées lorsqu'ils ont participé à des actions de sensibilisation plus intenses.*

### 5.3.1. L'efficacité des actions de sensibilisation mesurée à partir des compétences perçues au moment de l'enquête

Comme expliqué dans la section 4.4.2, une première façon d'évaluer l'efficacité des actions de sensibilisation est de comparer les scores de compétences perçues des différents groupes d'élèves – ceux qui n'ont participé à aucune action d'une part, ceux qui ont participé à « mini-entreprise », « 100 000 entrepreneurs » ou « autres », d'autre part – au moment de l'enquête.

Le graphique 1 présente la fonction de densité du niveau de compétences entrepreneuriales perçues au moment de l'enquête. Compromoyen est le niveau de compétence moyen calculé à partir des scores attribués par les élèves aux 16 compétences issues du référentiel EntreComp.

**Graphique 5.1. Fonction de densité des compétences perçues au moment de l'enquête**



Les indicateurs présentés dans le tableau 5.13, où les scores sont répartis en trois catégories – de 0 à 39, de 40 à 69 et de 70 à 100 –, mettent en évidence deux résultats intéressants. Premièrement, les élèves qui ont participé à une mini-entreprise ont, au moment de l'enquête, une appréciation de leurs compétences entrepreneuriales supérieure à celle des élèves qui ont participé aux autres dispositifs : 41,4% des participants à une mini-entreprise ont un score égal ou supérieur à 70%, contre environ 30% des participants aux autres dispositifs. Second résultat : le score des élèves qui ont participé aux actions « 100 000 entrepreneurs » ou « autres » est très proche de celui des élèves qui n'ont participé à aucune action. Le test de  $\chi^2$  pratiqué en groupant les niveaux inférieurs à 70 d'une part, et les « 100 000 entrepreneurs » et « autres » d'autre part, permet d'écarter l'hypothèse d'indépendance au seuil de 10%. En d'autres termes, le niveau de compétence en t1 ne semble pas indépendant du fait de participer à une mini-entreprise ou à une autre action de sensibilisation, ou de ne participer à aucune action.

**Tableau 5.13. Les compétences entrepreneuriales perçues au moment de l'enquête. Répartition des scores des non-participants et des participants (par catégorie d'action de sensibilisation), en nombre et en pourcentage**

Niveau perçu de compétence entrepreneuriale	Aucune action	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre action
	Nombre			
de 0 à 39	23	3	0	0
de 40 à 69	320	82	37	21
de 70 à 100	160	60	16	10
Total	503	145	53	31
	Pourcentage			
de 0 à 39	4,6%	2,1%	0,0%	0,0%
de 40 à 69	63,6%	56,6%	69,8%	67,7%
de 70 à 100	31,8%	41,4%	30,2%	32,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Note : Le score obtenu par chaque élève est la moyenne des scores obtenus pour les 16 compétences issues du référentiel EntreComp.

Ces résultats doivent être considérés avec prudence : en effet la condition « toutes choses égales par ailleurs », nécessaire pour pouvoir juger de l'efficacité de la participation à une action de sensibilisation sur les compétences perçues, n'est pas réalisée. Nous ne pouvons à ce stade

conclure que c'est grâce à la participation à une mini-entreprise que les scores des mini-entrepreneurs sont plus élevés que ceux des participants à d'autres actions ou que ceux des élèves qui n'ont participé à aucune action. Pour ce faire, nous avons estimé par régression logistique l'équation (1) présentée dans la section 4.4.2. Rappelons que la variable dépendante de cette régression est une variable binaire qui prend la valeur 0 lorsque le score de compétence perçue est inférieur à 70 et la valeur 1 lorsque ce score est égal ou supérieur à 70. Les résultats de cette régression logistique sont présentés dans le tableau 5.14.

**Tableau 5.14. Effet de la participation à une action de sensibilisation sur les compétences perçues au moment de l'enquête. Régression logistique ; variable dépendante : avoir un score de compétences perçues <70 ou ≥ 70 (sur une échelle graduée de 0 à 100)**

	Odds ratios	p-value
<b>Action de sensibilisation</b>		
Réf.: Aucune		
Autres	1,443	0,302
Mini-entreprise	1,940***	0,010
<b>Participation à deux actions ou plus</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,390**	0,020
<b>Participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf.: Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,617	0,141
<b>Sexe</b>		
Réf.: Masculin		
Féminin	0,641***	0,008
<b>Filière étude</b>		
Réf.: Générale		
Professionnelle	1,214	0,718
Technique	1,049	0,829
<b>Année scolaire</b>		
Réf.: 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	1,439**	0,039
7 <sup>e</sup>	1,296	0,669
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf.: moins de 50%		
50 - 59%	1,123	0,825
60-69%	1,411	0,478
70-79%	2,162	0,111
80% ou plus	3,138**	0,026
<b>Cours de gestion</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,993	0,972
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>		
Réf.: Non		
Oui	1,088	0,620
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Réf.: Non		
Oui	1,350*	0,092
<b>Province</b>		
Réf.: Brabant wallon		
Hainaut	1,371	0,298
Liège	1,200	0,501
Luxembourg	1,137	0,628
Namur	1,436	0,234
Constante	0,194***	0,001
<b>Statistiques</b>		
N	732	
Wald chi2 (20)	41,470	
Prob>chi2	0,003	
Log pseudolikelihood	-445,462	
Pseudo R <sup>2</sup>	0,047	
Proportion de prédictions correctes	68,70%	

Ces résultats appellent les commentaires suivants. Toutes choses égales par ailleurs, la comparaison des participants aux actions de sensibilisation et des non-participants montre que les élèves qui ont participé à une mini-entreprise augmentent de manière statistiquement significative (au seuil de 1%) la probabilité relative d'avoir un score élevé de compétences entrepreneuriales perçues au moment de l'enquête. L'effet de la participation à un autre dispositif (« autres » groupe ici « 100 000 entrepreneurs » et « autres ») est indéterminé. En effet, le *odds ratio* est supérieur à 1 (1,443), ce qui signifierait une probabilité plus élevée d'avoir un score  $\geq 70$  lorsqu'on a participé à une autre action que lorsqu'on n'a participé à aucune action. Toutefois, ce coefficient n'est pas statistiquement significatif ; de plus, la même régression effectuée en changeant le groupe de référence montre que le coefficient de « autres » n'est pas significatif par rapport à celui de la participation à une mini-entreprise. Notre hypothèse sur l'intensité de l'effet liée à l'intensité de l'action de sensibilisation n'est donc que partiellement vérifiée : on ne peut se prononcer avec certitude que sur l'effet de la participation à une mini-entreprise par rapport à l'absence de participation puisque l'effet de la participation à une action d'intensité faible (intermédiaire entre la non-participation et la participation à une mini-entreprise) est indéterminé. Les modalités d'accès aux actions de sensibilisation (tableau 5.9) semblent exercer un effet différencié : le coefficient de la modalité professeur/obligation est inférieur à 1, ce qui signifie que la probabilité relative d'avoir un score  $\geq 70$  est moins élevée lorsque l'entrée dans le dispositif ne résulte pas d'une initiative individuelle. Cette variable doit toutefois être interprétée avec prudence puisque sa p-value (0,14) est légèrement supérieure au seuil habituellement toléré (0,10).

Alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que la participation à plusieurs actions renforce les compétences entrepreneuriales, c'est l'inverse qui se produit : le *odds ratio* est significativement plus petit que 1. De manière inexplicée, une analyse fine des odds des participants désagrégés par type d'action et selon le nombre d'actions (une ou deux et plus) et des non-participants montre que pour un élève qui a participé à deux actions ou plus, la probabilité relative d'être dans le groupe de compétence  $\geq 70$  est inférieure à celle des non-participants, d'une part, et à celle des participants à une seule action, d'autre part.

Ensuite, il apparaît que les jeunes filles manifestent une tendance statistiquement très significative à estimer leurs compétences entrepreneuriales à un niveau inférieur à celui de leurs condisciples : la probabilité qu'une jeune fille se retrouve dans le groupe des scores élevés est réduite de 35 % par rapport à celle d'un élève masculin ayant les mêmes caractéristiques. On voit aussi que le niveau de compétences perçues est lié positivement aux bons résultats scolaires : on peut penser que de très bons résultats scolaires (supérieurs à 70%)<sup>15</sup> élèvent le sentiment d'efficacité personnelle, et par là, la perception des compétences entrepreneuriales au moment de l'enquête. On peut faire l'hypothèse que c'est pour une raison similaire, le gain en maturité, que, toutes choses égales par ailleurs, les élèves de 6<sup>e</sup> année se trouvent plus fréquemment dans le groupe des scores  $\geq 70$  que ceux de 5<sup>e</sup> année. Le fait de vivre dans un environnement entrepreneurial a également un effet positif sur les compétences perçues au moment de l'enquête.

Notons enfin que plusieurs variables sont statistiquement non significatives : la filière d'enseignement, l'exercice de responsabilités et avoir suivi un cours dans le domaine de l'économie/gestion, ont des p-values très élevées et n'ont donc pas d'effet statistiquement significatif sur le niveau de compétences perçues au moment de l'enquête.

---

<sup>15</sup> Notons que la p-value du coefficient lié aux résultats compris entre 70 et 79 est légèrement supérieur à 10% ; on peut toutefois considérer avec une certitude suffisante que le coefficient est statistiquement significatif.

### 5.3.2. Mesure de l'efficacité des actions de sensibilisation par la comparaison des compétences perçues avant et après la participation à une action de sensibilisation

Cette mesure de l'efficacité des actions s'appuie sur l'estimation de l'équation (2) présentée dans la section 4.4.2. Nous avons estimé cette équation par régression linéaire. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.15.

D'emblée, il convient d'attirer l'attention sur le fait que la qualité de l'estimation dépend largement de la façon dont on a mesuré l'écart entre les compétences avant et après participation à une action de sensibilisation. Nous l'avons évoqué dans la section 4.2.2, cette mesure est très difficile dans les conditions de notre évaluation où on demande d'évaluer l'avant et l'après à un même moment (l'après). En dépit de la stratégie mise en place pour éviter certains biais (biais de cohérence ou de théorie implicite, biais de désirabilité sociale), la mesure de l'écart avant-après reste fragile. Notons de plus que nous avons fait l'hypothèse que les compétences entrepreneuriales des non-participants restaient stables, ce qui biaise vers le haut l'effet des actions de sensibilisation sur les compétences.

L'intérêt de cette régression ne réside pas dans la mesure de l'ampleur des effets perçus, mais uniquement dans l'information sur les variables qui influencent la perception de l'amélioration des compétences. À cet égard, il apparaît que peu de variables ont un effet significatif : hormis la participation aux actions de sensibilisation, seules deux variables interviennent. La première est le fait d'avoir eu des cours de gestion. Cette variable a un effet positif, ce qui pourrait s'interpréter de la manière suivante : une action de sensibilisation a davantage d'effet lorsqu'elle se greffe sur des connaissances théoriques de base. À l'opposé, la seconde, qui est l'entourage entrepreneurial, a un effet légèrement négatif. L'interprétation pourrait être que les élèves ancrés dans un environnement entrepreneurial ont une connaissance des réalités de l'entreprise que n'ont pas les autres élèves et de ce fait, perçoivent des changements de compétences plus petits que ces derniers. En ce qui concerne les actions de sensibilisation, elles exercent un effet positif par rapport à la non-participation. Toutefois, même si les coefficients attachés à ces deux modalités de participation peuvent laisser supposer des effets d'ampleur différente, statistiquement, l'écart n'est pas significatif. Ceci a été vérifié en exécutant la même régression en prenant comme référence la modalité « autres » plutôt que la modalité « aucune action ». Le coefficient de la variable mini-entreprise est non significatif, ce qui signifie que l'on ne peut affirmer avec certitude qu'une action ait davantage d'effet que l'autre.

**Tableau 5.15. Effet des actions de sensibilisation sur l'écart de compétences entrepreneuriales perçues entre  $t_0$  et  $t_1$ . Régression linéaire**

	Coefficients	P> t
<b>Action de sensibilisation</b>		
Réf.: Aucune		
Autres	2,805***	0,000
Mini-entreprise	2,977***	0,000
<b>Participation à deux actions ou plus</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,092	0,618
<b>Motif de participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf. Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,022	0,894
<b>Sexe</b>		
Réf. : Masculin		
Féminin	0,052	0,276
<b>Filière étude</b>		
Réf. : Générale		
Professionnelle	-0,123	0,360
Technique	-0,047	0,463
<b>Année scolaire</b>		
Réf. : 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	-0,012	0,789
7 <sup>e</sup>	-0,062	0,715
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf. : moins de 50%		
50 - 59%	-0,047	0,735
60-69%	-0,008	0,951
70-79%	0,065	0,618
80% ou plus	-0,030	0,842
<b>Cours de gestion</b>		
Réf. : Non		
Oui	0,091**	0,027
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>		
Réf. : Non		
Oui	0,061	0,203
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Réf. : Non		
Oui	-0,098**	0,045
<b>Province</b>		
Réf. : Brabant wallon		
Hainaut	-0,070	0,476
Liège	-0,053	0,251
Luxembourg	0,015	0,835
Namur	0,060	0,467
Constante	-0,022	0,868
<b>Statistiques</b>		
N	732	
F(20,711)	113,590	
Prob>F	0,000	
R <sup>2</sup>	0,85	

Le tableau 5.16 reproduit la même analyse par domaine de compétences. Pour ce qui concerne l'effet de la participation aux actions de sensibilisation, les résultats sont comparables à ceux présentés dans le tableau 5.15 : quelle que soit l'action à laquelle l'élève a participé, les résultats montrent une amélioration des compétences perçues statistiquement significative ; ce sont les compétences du domaine « action » qui se sont le plus améliorées. Le type d'action à laquelle l'élève a participé n'influence que peu le résultat : l'écart entre dispositifs n'est pas statistiquement significatif sauf pour les compétences du domaine « ressources » (écart significatif à un seuil <10%).

Quant aux autres variables, l'analyse fait ressortir des effets diversifiés par domaine de compétences. Nous en pointons quatre. D'abord, la participation obligatoire plutôt que volontaire à une action de sensibilisation diminue de manière statistiquement significative l'ampleur perçue de l'amélioration des compétences du domaine « action ». Nous le verrons ci-après (tableau 5.17), c'est dans des projets de mise en situation réelle, nécessitant davantage d'engagement de la part des élèves, que les compétences « action » sont susceptibles de se révéler. À cet égard, l'évaluation d'une expérimentation « développement de l'esprit d'entreprendre » menée en France (N. Guisse et L. Gilles, 2013), met en évidence que l'investissement des élèves dans un projet entrepreneurial est d'autant plus important que leur participation est volontaire. Une explication plausible de notre résultat est que les élèves qui ont participé par obligation se sont moins investis dans le projet que ceux qui ont choisi de participer par intérêt personnel. Deuxième constat : le fait d'avoir eu des cours de gestion a toujours un effet positif, mais celui-ci n'est pas statistiquement significatif. Ensuite, la proximité avec le milieu entrepreneurial diminue encore l'ampleur des effets perçus, mais uniquement sur les compétences du domaine « idées et opportunités ». Quatrième et dernier constat : on observe un effet genre dans deux domaines : par rapport à leurs condisciples masculins, les jeunes filles ont le sentiment d'avoir davantage gagné dans le domaine « ressources », mais moins gagné dans le domaine « action ».

**Tableau 5.16. Effet des actions de sensibilisation sur l'écart de compétences entrepreneuriales perçues entre  $t_0$  et  $t_1$ , par groupe de compétences. Régressions linéaires**

	Idées et opportunités		Dans l'action		Ressources	
	Coefficients	P> t	Coefficients	P> t	Coefficients	P> t
<b>Action de sensibilisation</b>						
Réf.: Aucune						
Autres	3,232***	0,000	3,367***	0,000	2,140***	0,000
Mini-entreprise	2,845***	0,000	3,439***	0,000	2,637***	0,000
<b>Participation à deux actions ou plus</b>						
Réf.: Non						
Oui	-0,287	0,692	0,385	0,378	0,003	0,994
<b>Motif de participation à l'action de sensibilisation</b>						
Réf. Initiative individuelle						
Professeur/obligation	0,892	0,123	-0,796**	0,036	0,350	0,211
<b>Sexe</b>						
Réf.: Masculin						
Féminin	0,063	0,695	-0,178*	0,104	0,244***	0,002
<b>Filière étude</b>						
Réf.: Générale						
Professionnelle	0,056	0,908	-0,586*	0,045	0,197	0,351
Technique	-0,321	0,141	0,143	0,350	-0,091	0,404
<b>Année scolaire</b>						
Réf.: 5 <sup>e</sup>						
6 <sup>e</sup>	0,089	0,589	0,003	0,981	-0,069	0,400
7 <sup>e</sup>	-0,870	0,109	0,428	0,219	-0,135	0,659
<b>Résultats scolaires</b>						
Réf.: moins de 50%						
50 - 59%	-0,342	0,495	-0,138	0,737	0,157	0,456
60-69%	-0,558	0,243	0,095	0,812	0,140	0,476
70-79%	-0,423	0,375	0,161	0,685	0,193	0,334
80% ou plus	-0,215	0,696	0,082	0,852	-0,046	0,844
<b>Cours de gestion</b>						
Réf.: Non						
Oui	0,139	0,332	0,111	0,290	0,053	0,482
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>						
Réf.: Non						
Oui	-0,119	0,480	0,175	0,123	0,041	0,625
<b>Indépendants dans l'entourage</b>						
Réf.: Non						
Oui	-0,417**	0,021	0,001	0,993	-0,046	0,620
<b>Province</b>						
Réf.: Brabant wallon						
Hainaut	-0,414	0,196	-0,048	0,817	0,060	0,708
Liège	-0,233	0,159	-0,034	0,807	0,008	0,931
Luxembourg	0,640	0,025	-0,031	0,856	-0,215*	0,081
Namur	-0,005	0,986	0,118	0,558	0,039	0,802
Constante	0,702	0,137	-0,107	0,792	-0,223	0,290
<b>Statistiques</b>						
N	732		732		732	
F(20,711)	10,580		19,78		24,2	
Prob>F	0,000		0,000		0,000	
R <sup>2</sup>	0,39		0,53		0,57	

Pour suivre, quelques analyses descriptives mettront en évidence la fréquence des effets perçus, par intensité des effets (tableau 5.17) et par type d'action (tableaux 5.18 et 5.19).

**Tableau 5.17. Intensité de l'évolution (perçue) des compétences, par compétence**

Catégorie de compétences	Compétences	Nombre d'élèves ayant perçu un effet d'intensité très faible (*) à très élevée (*****)					Nombre total d'élèves ayant perçu un effet	Proportion d'élèves ayant perçu un effet dans l'ensemble des participants (%)
		*	**	***	****	*****		
Idées et opportunités	Je peux plus facilement voir autour de moi des choses à améliorer	15	10	15	10	18	68	29,7%
	Seul ou comme membre d'une équipe, je peux plus aisément développer de nouvelles idées	16	13	12	9	16	66	28,8%
	J'arrive plus facilement à imaginer la vie que j'aimerais avoir	13	16	9	9	22	69	30,1%
Ressources	Je peux mieux identifier les tâches pour lesquelles je suis bon, et celles pour lesquelles je ne suis pas bon	18	16	24	13	11	82	35,8%
	Je crois plus qu'avant en ma capacité de faire correctement ce qu'on me demande.	13	21	14	13	10	71	31,0%
	Je crois plus qu'avant en ma capacité d'atteindre les objectifs que je me fixe	15	14	7	16	11	63	27,5%
	Je vois plus souvent les tâches comme des défis pour me surpasser.	11	7	12	13	12	55	24,0%
	J'organise plus facilement mon temps entre mes diverses activités (école, sport, culture, etc.)	9	7	4	11	7	38	16,6%
	Je recherche plus volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets	10	9	13	12	9	53	23,1%
	Je peux plus facilement convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile	4	12	13	6	5	40	17,5%
Dans l'action	J'aime plus qu'avant de travailler en équipe.	9	16	11	8	11	55	24,0%
	J'arrive à mieux identifier les étapes de base d'une activité	11	8	10	18	4	51	22,3%
	Je m'adapte mieux aux circonstances imprévues	7	18	20	19	12	76	33,2%
	J'ai moins peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses.	10	11	18	13	14	66	28,8%
	J'aime, plus qu'avant, prendre des responsabilités dans des activités en équipe	12	9	12	16	9	58	25,3%
	Je me sens davantage responsable de ce qui m'arrive	19	10	16	11	23	79	34,5%

Les informations reportées dans le tableau 5.17 permettent d'épingler les compétences que les élèves citent le plus souvent en réponse à la question sur les compétences qui se sont améliorées suite à la participation à une action de sensibilisation. La compétence qui s'est le plus fréquemment

améliorée est la capacité à identifier les tâches pour lesquelles l'élève est bon, et celles pour lesquelles il n'est pas bon (35,8% des répondants), suivie par le sentiment de responsabilité sur le cours de sa vie (34,5%) et la flexibilité du comportement face aux circonstances imprévues (33,2%). Les compétences qui se sont le plus souvent intensivement améliorées (4\* et 5\*) sont, en première position, le sentiment de responsabilité sur le cours de sa vie (citée par 34 élèves), suivie par la capacité à imaginer la vie qu'on aimerait avoir (31 élèves) et la capacité à repérer dans son entourage des choses à améliorer (28 élèves). Les compétences qui se sont le moins fréquemment améliorées sont la capacité à organiser son temps (16,6% des élèves) et la capacité à convaincre (17,5%). Ce sont ces mêmes compétences qui se sont le moins souvent intensivement améliorées (citées par 18 et 11 élèves respectivement).

Les deux tableaux suivants apportent un éclairage sur l'effet « action de sensibilisation ». Commençons par le tableau 5.18 où les compétences sont groupées par domaine. Le premier constat est que, quel que soit le domaine de compétence, la proportion d'élèves qui ont ressenti une amélioration suite à leur participation à une action de sensibilisation est comprise entre 25% et 30% : elle est la plus basse dans le domaine « ressources » (25%), pour s'établir à 28% dans le domaine « action » et à 30% dans le domaine « idées et opportunités ». La désagrégation par action de sensibilisation montre que les participants à « 100 000 entrepreneurs » sont relativement plus nombreux (31% des participants) que les participants aux autres dispositifs à déclarer une amélioration des compétences du premier domaine (idées et opportunités) ; les participants aux mini-entreprises sont relativement plus nombreux (29%) que les autres à constater des effets dans le troisième domaine (action) ; enfin, la proportion des participants aux « mini-entreprises » et aux « autres » dispositifs qui ressentent des effets sur les compétences « ressources » (26% des participants à chaque dispositif) est plus importante que celle des participants à « 100 000 entrepreneurs » (23%).

**Tableau 5.18. Intensité de l'évolution (perçue) des compétences, par catégorie de compétences et par action de sensibilisation**

Actions de sensibilisation	Nombre d'élèves ayant perçu un effet d'intensité très faible (*) à très élevée (*****)					Nombre total d'élèves ayant perçu un effet	Nombre de participants aux actions	Proportion des élèves ayant perçu un effet dans l'ensemble des participants (%)
	*	**	***	****	*****			
	Idées et opportunités							
Mini-entreprise	10	7	8	5	12	42	145	29%
100 000 entrepreneurs	3	3	3	3	5	17	53	31%
Autres	2	3	1	1	2	9	31	30%
Total	15	13	12	9	19	68	229	30%
	Ressources							
Mini-entreprise	6	9	8	9	6	37	145	26%
100 000 entrepreneurs	3	3	3	2	2	12	53	23%
Autres	2	1	2	1	2	8	31	26%
Total	11	12	12	12	9	57	229	25%
	Dans l'action							
Mini-entreprise	8	8	10	9	8	42	145	29%
100 000 entrepreneurs	2	3	3	4	3	15	53	27%
Autres	1	2	2	2	1	8	31	26%
Total	11	12	15	14	12	64	229	28%

Note : Les nombres sont des moyennes par action de sensibilisation, arrondies à l'unité.

Ces constats invitent à questionner de manière plus détaillée les effets des dispositifs. Construit à cet effet, le tableau 5.19 désagrège les effets par dispositif et par compétence et met en évidence le *top 5* des effets les plus fréquemment ressentis. Ce tableau appelle les commentaires suivants. D'abord, il apparaît que certaines compétences n'arrivent dans le *top 5* d'aucun dispositif. C'est le cas de deux compétences du domaine « ressources » : « *j'organise plus facilement mon temps entre mes diverses activités* » et « *je peux plus facilement convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile* », et de trois compétences du domaine « action » : « *j'aime plus qu'avant travailler en équipe* », « *j'arrive à mieux identifier les étapes de base d'une activité* » et « *j'aime plus qu'avant prendre des responsabilités dans des activités en équipe* ». A contrario, une seule compétence est citée dans le *top 5* des trois dispositifs : « *je peux mieux identifier les tâches pour lesquelles je suis bon et celles pour lesquelles je ne suis pas bon* ». Ensuite, si les participants à « mini-entreprise » et « 100 000 entrepreneurs » reconnaissent des améliorations dans les trois domaines, la participation à « mini-entreprise » développe davantage de compétences dans les domaines « ressources » et « action » que la participation à « 100 000 entrepreneurs ». Enfin, trois compétences sur les sept du domaine « action » arrivent dans le *top 5* des élèves qui ont participé à une mini-entreprise, contre une seule dans le *top 5* des participants à « 100 000 entrepreneurs » et aucune dans le *top 5* des participants aux autres actions. Ces constats invitent à conclure à une spécialisation relative de « mini-entreprise » dans les compétences de la catégorie « action ».

**Tableau 5.19. Le top 5 des effets le plus fréquemment perçus, par action de sensibilisation et par compétence**

Catégorie de compétences	Compétences	Mini-entreprise		100 000 entrepreneurs		Autres	
		Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5	Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5	Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5
Idées et opportunités	Je peux plus facilement voir autour de moi des choses à améliorer	43	5	18	3	7	
	Seul ou comme membre d'une équipe, je peux plus aisément développer de nouvelles idées	43	5	13		10	4
	J'arrive plus facilement à imaginer la vie que j'aimerais avoir	39		19	2	11	2
Ressources	Je peux mieux identifier les tâches pour lesquelles je suis bon, et celles pour lesquelles je ne suis pas bon	56	1	15	5	11	2
	Je crois plus qu'avant en ma capacité de faire correctement ce qu'on me demande.	44	4	13		14	1
	Je crois plus qu'avant en ma capacité d'atteindre les objectifs que je me fixe	43	5	13		7	
	Je vois plus souvent les tâches comme des défis pour me surpasser.	32		16	4	7	
	J'organise plus facilement mon temps entre mes diverses activités (école, sport, culture, etc.)	26		8		4	

Catégorie de compétences	Compétences	Mini-entreprise		100 000 entrepreneurs		Autres	
		Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5	Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5	Nombre d'élèves ayant perçu des effets	Top 5
	Je recherche plus volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets	32		11		10	4
	Je peux plus facilement convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile	28		9		3	
Dans l'action	J'aime plus qu'avant de travailler en équipe.	35		11		9	
	J'arrive à mieux identifier les étapes de base d'une activité	30		14		7	
	Je m'adapte mieux aux circonstances imprévues	55	2	13		8	
	J'ai moins peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses.	43	5	14		9	
	J'aime, plus qu'avant, prendre des responsabilités dans des activités en équipe	38		11		9	
	Je me sens davantage responsable de ce qui m'arrive	48	3	24	1	7	

Jusqu'ici, la mesure de l'amélioration des compétences perçues reposait sur la différence entre deux mesures : la mesure des compétences en  $t_1$  et celle des compétences en  $t_0$ . Comme annoncé au début de la section 5.3, le questionnaire comprend plusieurs questions présentées sous forme d'affirmations liant l'amélioration de quelques compétences-clés à la participation aux actions de sensibilisation. Les élèves sont invités à exprimer leur degré d'accord avec ces affirmations sur une échelle graduée de 0 à 100. Dans ce cas, nous obtenons une information plus directe du sentiment d'amélioration. Nous avons fixé à 70 le seuil qui départage les élèves en deux groupes : en dessous

de ce seuil, les scores très faibles révèlent une absence d'amélioration, et les scores moyens, une amélioration mais qui est incertaine ; à partir de ce seuil, le degré d'adhésion est suffisamment élevé pour considérer que l'élève perçoit avec certitude une amélioration de la compétence entrepreneuriale concernée.

**Tableau 5.20. Effets perçus des actions sur certaines compétences entrepreneuriales : répartition des scores, en nombre et en pourcentage, par type d'action et par compétence entrepreneuriale**

	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre	Total	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre	Total
Score	Nombre				Pourcentage			
La participation à une AS a accru ma compréhension des attitudes, valeurs et motivations des entrepreneurs								
0-69	84	27	18	129	57,9%	50,9%	58,1%	56,3%
70 -100	61	26	13	100	42,1%	49,1%	41,9%	43,7%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
La participation à une AS a accru ma compréhension des actions à entreprendre pour lancer une entreprise								
0-69	84	27	21	132	57,9%	50,9%	67,7%	57,6%
70 -100	61	26	10	97	42,1%	49,1%	32,3%	42,4%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
La participation à une AS a renforcé ma capacité à développer un réseau								
0-69	101	42	23	166	69,7%	79,2%	74,2%	72,5%
70 -100	44	11	8	63	30,3%	20,8%	25,8%	27,5%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
La participation à une AS a renforcé ma capacité à identifier une opportunité								
0-69	93	36	20	149	64,1%	67,9%	64,5%	65,1%
70 -100	52	17	11	80	35,9%	32,1%	35,5%	34,9%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Dans le tableau 5.20, nous montrons, par question et par dispositif, comment se répartissent les élèves entre les deux groupes. Quelques résultats méritent d'être épinglés. Premièrement, tous dispositifs confondus (dernière colonne), moins de la moitié des élèves accordent un score élevé aux différentes propositions. Autrement dit, moins de 40% des élèves perçoivent une réelle amélioration des compétences concernées. Deuxièmement, les deux propositions qui rencontrent le plus d'adhésion (au-delà de 40% de scores élevés) sont liées à des compétences cognitives - compréhension des attitudes, valeurs et motivations des entrepreneurs pour la première, compréhension des actions à entreprendre, pour l'autre. À l'opposé, la proposition qui rencontre le moins d'adhésion (27,5% de scores élevés) est celle qui concerne le développement d'un réseau. Entre les deux se situe la proposition relative à la capacité à identifier une opportunité (34,9 % de scores élevés). Troisièmement, ces scores moyens cachent des différences entre dispositifs dont on ne peut dire *a priori* si elles sont statistiquement significatives. Un test de  $\chi^2$  réalisé pour chaque compétence révèle qu'on ne peut écarter l'hypothèse  $H_0$  d'indépendance entre le type de dispositif et son effet perçu sur la compétence concernée. Les régressions logistiques présentées dans le tableau 5.21 appuient l'hypothèse d'indépendance.

La variable dépendante de ces régressions est le niveau du score (soit <70, soit  $\geq 70$ ) attribué aux affirmations présentées dans le tableau 5.20. Les variables indépendantes sont les mêmes que celles introduites dans les régressions précédentes. Nous en retenons les enseignements suivants. En premier lieu, les *odds ratios* de l'action « mini-entreprise » sont >1 dans les deux premières régressions, et <1 dans les deux dernières. Toutefois, ils ne sont pas statistiquement significatifs, ce qui amène à conclure que la probabilité relative de percevoir une amélioration de compétences

(score  $\geq 70$ ) plutôt que de ne pas percevoir d'amélioration (score  $< 70$ ) n'est pas statistiquement différente pour les élèves qui ont participé à « mini-entreprise » que pour ceux qui ont participé à d'autres dispositifs. Notons également que, contrairement à nos observations précédentes, lorsque la participation est liée à une obligation ou a été vivement conseillée par un professeur, l'effet sur les compétences est plus favorable que lorsque la participation est un choix de l'élève. Cet effet doit être considéré avec prudence, parce que la p-value est supérieure au seuil de 10%.

Parmi les variables significatives, on note en premier lieu l'enseignement technique par rapport à l'enseignement général, avec des *odds ratios* compris entre 2,4 et 4,6 et significatifs pour les quatre compétences. Ceci suggère que la probabilité relative de percevoir des améliorations, plutôt que de ne pas en percevoir, est nettement plus élevée pour les élèves de l'enseignement technique que pour ceux de l'enseignement général. Un effet similaire est constaté pour les élèves de 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> année par rapport à ceux de 5<sup>e</sup> année, mais uniquement pour la capacité à identifier une opportunité. Quelques variables ont au contraire tendance à réduire de manière significative la perception d'amélioration (*odds ratios*  $< 1$ ), mais sur certaines compétences uniquement. Ce sont les résultats scolaires, qui jouent surtout sur la capacité à identifier une opportunité, et le fait d'avoir eu un cours de gestion, qui affecte non seulement cette capacité, mais également la compréhension des actions à entreprendre pour lancer une entreprise. Prenant l'exemple des résultats scolaires, la probabilité relative de percevoir une amélioration de la capacité à identifier une opportunité plutôt que ne pas percevoir d'amélioration est nettement moins élevée pour les élèves qui ont des résultats scolaires élevés que pour les élèves qui ont des résultats inférieurs à 50%. On peut argumenter de manière hypothétique que la capacité à identifier une opportunité est liée à la curiosité, compétence vraisemblablement plus présente chez les élèves qui ont de très bons résultats scolaires, d'où leur moindre perception d'amélioration que chez les élèves qui ont des résultats scolaires médiocres ( $< 50\%$ ). Quant au cours de gestion, qui, rappelons-le avait un effet légèrement positif sur l'écart des compétences globales perçues entre  $t_1$  et  $t_0$ , il apparaît ici qu'il peut réduire la probabilité de percevoir un effet sur certaines compétences spécifiques. On le voit, il s'agit de compétences de nature cognitive, probablement acquises grâce à ces cours, sur lesquelles les actions de sensibilisation ont en conséquence eu moins d'effet que chez les élèves n'ayant eu aucun cours dans ce domaine.

On peut en conclure que les bénéfices perçus de la participation à une action de sensibilisation sont variables. Par exemple, si des élèves de l'enseignement technique et de l'enseignement général participent à une même action de sensibilisation, la probabilité relative de percevoir une amélioration de compétence est nettement plus élevée pour les premiers que pour les seconds. Autre exemple : si des élèves qui ont suivi un cours de gestion et des élèves qui n'ont pas suivi de cours de gestion participent à une même action, la probabilité relative de percevoir une amélioration de compétence est nettement plus faible pour les premiers que pour les seconds. Ce cas, comme celui des élèves qui ont des résultats scolaires très élevés, révèle que l'effet perçu d'une action de sensibilisation sur certaines compétences peut être très marginal par rapport aux compétences de base des élèves.

**Tableau 5.21. Régressions logistiques : Effets perçus des actions sur certaines compétences entrepreneuriales. Variable dépendante : avoir un score <70 ou ≥70**

	La participation à une AS a accru ma compréhension des attitudes, valeurs et motivations des entrepreneurs		La participation à une AS a accru ma compréhension des actions à entreprendre pour lancer une entreprise		La participation à une AS a renforcé ma capacité à développer un réseau		La participation à une AS a renforcé ma capacité à identifier une opportunité	
	Odds ratios	P> Z	Odds ratios	P> Z	Odds ratios	P> Z	Odds ratios	P> Z
<b>Action de sensibilisation</b>								
Réf.: Autres								
Mini-entreprise	1,245	0,551	1,409	0,320	0,650	0,304	0,875	0,752
<b>Participation à deux actions ou plus</b>								
Réf.: Non								
Oui	1,641	0,199	1,297	0,492	1,081	0,852	1,051	0,906
<b>Motif de participation</b>								
Réf. Initiative individuelle								
Professeur/obligation	1,930	0,128	1,767	0,138	1,845	0,129	1,783	0,155
<b>Sexe</b>								
Réf : Masculin								
Féminin	0,766	0,402	0,858	0,620	0,944	0,860	1,456	0,252
<b>Filière étude</b>								
Réf : Générale								
Professionnelle	1,779	0,723	0,430	0,535	1,993	0,579	0,275	0,143
Technique	4,236***	0,000	2,548**	0,028	2,398**	0,039	4,583***	0,001
<b>Année scolaire</b>								
Réf. : 5 <sup>e</sup>								
6 <sup>e</sup>	1,095	0,782	0,743	0,384	1,045	0,893	2,012**	0,058
7 <sup>e</sup>	0,697	0,844	1,875	0,683	1,502	0,783	13,153**	0,021
<b>Résultats scolaires</b>								
Réf : moins de 50%								
50 - 59%	0,237	0,065	0,546	0,444	0,700	0,704	0,518	0,466
60-69%	0,999	1,000	0,724	0,655	0,876	0,870	0,391	0,208
70-79%	0,495	0,308	0,516	0,373	0,482	0,386	0,260*	0,079
80% ou plus	0,368	0,178	0,353	0,197	0,432	0,348	0,149**	0,018
<b>Cours de gestion</b>								
Réf : Non								
Oui	0,808	0,722	0,119***	0,001	1,096	0,891	0,125***	0,004
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>								
Réf : Non								
Oui	1,421	0,250	1,203	0,540	0,715	0,300	1,459	0,236
<b>Indépendants dans l'entourage</b>								
Référence : Non								
Oui	0,661	0,220	1,182	0,611	1,150	0,690	1,155	0,669
<b>Province</b>								
Réf : Brabant wallon								
Hainaut	0,380	0,151	2,430	0,200	0,335	0,138	1,187	0,808
Liège	0,784	0,743	4,129*	0,056	0,718	0,704	1,120	0,878
Luxembourg	0,210**	0,023	2,278	0,221	0,317*	0,099	0,373	0,126
Namur	0,582	0,432	4,315**	0,043	0,370	0,182	0,573	0,433
Constante	1,861	0,492	2,623	0,308	5,600*	0,093	8,341**	0,035
<b>Statistiques</b>								
N	229		229		229		229	
Wald chiz (19)	38,390		30,07		16,18		40,58	
Prob>chiz	0,053		0,051		0,645		0,003	
Log pseudolikelihood	-134,537		-138,804		-126,259		-126,35	
Pseudo R2	0,143		0,111		0,063		0,147	
Proportion de prédictions correctes	67,7%		65,5%		75,1%		71,2%	

Pour conclure cette section, nous proposons d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : Globalement, les élèves qui ont participé à une action de sensibilisation se sentent-ils mieux armés pour exercer une activité en tant qu'indépendant ou pour créer une entreprise ? Pour ce faire, nous analysons les scores attribués par les élèves à l'affirmation « *Suite à ma participation à [nom de l'action], je me sens davantage capable de me lancer comme indépendant/de créer une entreprise* ». Cette question se réfère directement à la variable *faisabilité perçue* du modèle théorique de Shapero-Krueger (voir figure 3.2). Comme précédemment, nous fixons à 70 le seuil qui partage les élèves entre ceux qui sont tout à fait d'accord, et ceux qui sont moyennement ou pas du tout d'accord avec cette affirmation. Les résultats sont présentés dans les tableaux 5.22 et 5.23. Commençons par le premier, où l'on voit qu'après leur participation à une action de sensibilisation, un tiers des élèves perçoivent une amélioration de leur capacité à créer une entreprise ou à exercer un métier en tant qu'indépendant. La comparaison des dispositifs met en évidence que la proportion est inférieure à la moyenne pour les élèves qui ont participé à « 100 000 entrepreneurs », et légèrement supérieure pour les autres. Ces différences ne sont toutefois pas statistiquement significatives (le test de  $\chi^2$  ne permet pas de rejeter l'hypothèse  $H_0$  d'indépendance).

**Tableau 5.22. Sentiment d'efficacité suite à la participation à une action de sensibilisation. Répartition des élèves par dispositif et niveau de score**

Score	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autres	Total
	Nombre			
de 1 à 69	93	39	20	152
de 70 à 100	52	14	11	77
total	145	53	31	229
	Pourcentage			
de 1 à 69	64,1%	73,6%	64,5%	66,4%
de 70 à 100	35,9%	26,4%	35,5%	33,6%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Considérons à présent le tableau 5.23 où nous avons reporté les résultats de l'estimation des effets de la participation aux actions de sensibilisation sur le sentiment de capacité à entreprendre. Notons que nous avons ici considéré deux types de dispositifs : les « mini-entreprises » d'une part et les « autres », groupant « 100 000 entrepreneurs » et « autres », d'autre part.

Cette estimation montre que, toutes choses égales par ailleurs, le sentiment de capacité d'entreprendre s'est amélioré davantage chez les élèves qui ont participé à une mini-entreprise que chez les élèves qui ont participé à un autre dispositif. Plus précisément, la probabilité relative de percevoir une amélioration de leur sentiment de capacité d'entreprendre est deux fois plus élevée chez les premiers que chez les seconds. Avoir des résultats scolaires élevés a également un effet positif et significatif : les élèves qui ont des résultats égaux ou supérieurs à 70% ont une probabilité relative de ressentir un renforcement de leur capacité à entreprendre bien supérieure à celle des élèves qui ont des résultats scolaires inférieurs à 50%. Ces « bons » élèves n'ont pourtant pas perçu plus fréquemment que les autres une forte amélioration de leurs compétences entrepreneuriales, nous avons même mis en évidence une compétence spécifique pour laquelle la perception d'amélioration était inférieure à celle des moins bons élèves. Un autre résultat interpellant au regard de nos estimations de l'effet des actions de sensibilisation sur certaines compétences concerne les élèves de l'enseignement technique : alors que nos résultats relatifs aux compétences ont mis en évidence une probabilité relative de percevoir des effets nettement plus élevée pour les élèves de

l'enseignement technique que pour ceux de l'enseignement général, être dans l'enseignement technique plutôt que dans l'enseignement général réduit sensiblement la probabilité relative de ressentir une amélioration du sentiment de capacité d'entreprendre. Ces exemples montrent que l'effet des actions de sensibilisation sur le sentiment de capacité d'entreprendre dépend de l'éloignement ressenti par l'élève entre ses compétences actuelles et celles qui seraient nécessaires pour oser entreprendre. En d'autres termes, certains élèves peuvent avoir le sentiment de s'être beaucoup améliorés, mais pas de manière suffisante pour être capables de se lancer dans l'aventure, et inversement, certains élèves peuvent percevoir peu de changement, mais avoir le sentiment de se rapprocher sensiblement des compétences nécessaires pour entreprendre. Notons pour terminer les *odds ratios* supérieurs à 1 et statistiquement significatifs pour les provinces de Namur et de Luxembourg (comparées au Brabant wallon).

**Tableau 5.23. Effet de la participation à une action de sensibilisation sur la capacité à entreprendre.**  
**Régression logistique : Variable dépendante : avoir un score <70 ou ≥70**

	Odds ratios	P> Z
<b>Action de sensibilisation</b>		
Réf.: Autres		
Mini-entreprise	2,005*	0,084
<b>Participation à deux actions ou plus</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,955	0,911
<b>Motif de participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf. Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,793	0,569
<b>Sexe</b>		
Réf : Masculin		
Féminin	1,044	0,891
<b>Filière étude</b>		
Réf : Générale		
Professionnelle	1,493	0,711
Technique	0,240***	0,002
<b>Année scolaire</b>		
Réf. : 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	0,766	0,444
7 <sup>e</sup>	2,736	0,444
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf : moins de 50%		
50 - 59%	8,814	0,135
60-69%	7,679	0,133
70-79%	11,624*	0,072
80% ou plus	16,84**	0,043
<b>Cours de gestion</b>		
Réf : Non		
Oui	0,838	0,812
<b>Responsabilités dans une association, mouvement de jeunesse...</b>		
Réf : Non		
Oui	1,176	0,616
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Référence : Non		
Oui	1,048	0,891
<b>Province</b>		
Réf : Brabant wallon		
Hainaut	3,457	0,127
Liège	2,826	0,224
Luxembourg	5,091**	0,034
Namur	6,843**	0,019
<b>Constante</b>	0,023**	0,012
<b>Statistiques</b>		
N	229	
Wald chi2 (19)	36,59	
Prob>chi2	0,009	
Log pseudolikelihood	-126,87	
Pseudo R <sup>2</sup>	0,134	
Proportion de prédictions correctes	75,11%	

## 5.4. ATTRACTIVITÉ ET INTENTION D'ENTREPRENDRE : DES PROJETS À LA CRÉATION D'ENTREPRISES

La participation à une ou plusieurs actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre rend-elle plus attractive, aux yeux des élèves, l'idée de se lancer dans un projet, quel qu'il soit, voire l'idée de créer une entreprise ? Cette nouvelle question s'inspire de notre modèle théorique qui établit un lien entre les compétences, attitudes et intentions. Pour des élèves de fin d'enseignement secondaire, la création d'une entreprise peut s'entrevoir à un l'horizon de quelques mois à quelques années. Mais l'esprit d'entreprendre ne se limite pas à la création d'entreprises : les actions de sensibilisation visent également à stimuler l'intrapreneuriat, d'où notre questionnement sur l'attractivité des projets.

### 5.4.1. Projets

« Est-ce que cela vous plaît de vous lancer dans des projets ? » Posée à l'ensemble des participants à l'enquête, cette question appelait une réponse en termes d'intensité, de pas du tout à énormément, sur une échelle graduée de 1 à 100. Un seuil de 70 a départagé les élèves entre ceux qui aiment vraiment bien de se lancer dans des projets et les autres. Les réponses ont été croisées avec la participation aux actions de sensibilisation pour donner les résultats présentés dans les tableaux 5.24 et 5.25.

Plus de la moitié des élèves considèrent que se lancer dans un projet est très attractif : on le voit dans le tableau 5.24, où, en moyenne, 56% des élèves sont dans ce cas. On y voit également que les participants se différencient des non-participants avec une proportion nettement plus élevée de scores élevés : 66,4% contre 51,3%. Cette différence est statistiquement significative : l'hypothèse  $H_0$  d'indépendance entre attractivité des projets et participation à une action de sensibilisation est rejetée au seuil de 1%.

**Tableau 5.24. L'attractivité des projets : répartition des participants et des non-participants en fonction du degré d'attractivité des projets**

Score	Non-participants	Participants	Total
	Nombre		
0-69	245	77	322
70 et plus	258	152	410
Total	503	229	732
	Pourcentage		
0-69	48,7%	33,6%	44,0%
70 et plus	51,3%	66,4%	56,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Une régression logistique, présentée dans le tableau 5.25, complète ce premier résultat. Que nous apprend cette régression ? Premièrement, toutes choses égales par ailleurs, les élèves qui ont participé à une action de sensibilisation ont une probabilité relative d'apprécier de se lancer dans un projet nettement plus élevée que les élèves qui n'ont participé à aucun projet. Plus précisément, les participants à une mini-entreprise (à une autre action) ont 1,25 fois (4,0 fois) plus de chance d'apprécier les projets que les non-participants. La différence d'ampleur des effets est statistiquement significative (à un seuil < 10%). Ce résultat peut s'interpréter à la lumière des difficultés liées à l'expérience concrète de gestion de projet évoquées par les mini-entrepreneurs (voir section 5.5) : encore très présentes à leur esprit au moment de l'enquête, ces difficultés ont pu réfréner quelque peu leur engouement pour les projets par rapport à celui de leurs condisciples (qui ont participé à d'autres actions de sensibilisation ou n'ont participé à aucune action).

Ensuite, plusieurs caractéristiques exercent un effet favorable : le fait d'avoir des résultats scolaires supérieurs à 70% (par rapport aux résultats inférieurs à 50%), le fait d'être en 7<sup>e</sup> année (ce qui ne concerne que les élèves de l'enseignement professionnel), plutôt qu'en 5<sup>e</sup>, et la proximité avec le monde des indépendants/chefs d'entreprise : les *odds ratios* attachés à ces caractéristiques sont >1, ce qui signifie qu'elles augmentent la probabilité d'avoir envie de se lancer dans un projet.

Enfin, trois groupes d'élèves manifestent moins d'attrait pour les projets que leur groupe de référence : les élèves qui ont participé à une action de sensibilisation au motif que la participation était obligatoire ou vivement conseillée (par rapport aux élèves qui ont participé par choix), les élèves de l'enseignement professionnel (par rapport aux élèves de l'enseignement général) et les jeunes filles (par rapport aux élèves masculins). Ce dernier constat – la probabilité relative qu'une jeune fille aime se lancer dans un projet est inférieure de 30% à celle d'un condisciple masculin – pourrait être lié à celui que nous avons fait précédemment concernant l'évaluation des compétences.

**Tableau 5.25. L'attractivité des projets. Régression logistique. Variable dépendante : avoir un score < 70 ou ≥70**

	Odds ratios	P> Z
<b>Action de sensibilisation</b>		
Réf.: Aucune		
Autres	4,010***	0,001
Mini-entreprise	2,257***	0,005
<b>Participation à deux actions ou plus</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,728	0,371
<b>Motif de participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf. Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,533*	0,070
<b>Sexe</b>		
Réf : Masculin		
Féminin	0,705**	0,031
<b>Filière étude</b>		
Réf : Générale		
Professionnelle	0,272***	0,012
Technique	0,925	0,706
<b>Année scolaire</b>		
Réf. : 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	1,086	0,490
7 <sup>e</sup>	6,095***	0,003
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf : moins de 50%		
50 - 59%	1,005	0,992
60-69%	1,421	0,393
70-79%	2,253*	0,052
80% ou plus	2,205*	0,087
<b>Cours de gestion</b>		
Réf : Non		
Oui	1,045	0,826
<b>Exercent des responsabilités</b>		
Réf : Non		
Oui	1,127	0,466
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Référence : Non		
Oui	1,474**	0,022
<b>Province</b>		
Réf : Brabant wallon		
Hainaut	1,568	0,131
Liège	1,397	0,205
Luxembourg	0,983	0,946
Namur	1,187	0,552
<b>Constante</b>	0,490	0,110
<b>Statistiques</b>		
N	732	
Wald ch <sup>2</sup> (20)	48,39	
Prob>ch <sup>2</sup>	0,000	
Log pseudolikelihood	-473,378	
Pseudo R <sup>2</sup>	0,057	
Proportion de prédictions correctes	63,70%	

Lorsqu'on interroge de manière directe les élèves sur le rôle que peut avoir eu la participation à une action de sensibilisation, tous dispositifs confondus, près de 50 % des élèves répondent que leur participation n'a rien changé ; les autres réponses se distribuent entre *mon envie a augmenté* (44,5%) et *mon envie a diminué* (6,6%). On remarque ici aussi des différences entre dispositifs : la proportion d'élèves qui ont moins envie de réaliser des projets est plus élevée parmi les participants à une mini-entreprise : 9%, contre 1,9% et 3,2 % parmi les participants à « 100 000 entrepreneurs » et « autres » respectivement. À l'opposé, les élèves qui ont davantage envie de réaliser des projets sont proportionnellement plus nombreux parmi les participants à « 100 000 entrepreneurs » (49,1%) et « autres » (58,1%) que parmi les mini-entrepreneurs (40%). Notons toutefois que ces différences ne sont pas statistiquement significatives : on ne peut écarter l'hypothèse H0 d'indépendance entre l'évolution de l'attitude envers la réalisation de projets et les actions de sensibilisation.

**Tableau 5.26. Impact de la participation à une action de sensibilisation sur l'attitude envers la réalisation d'un projet : répartition (en nombre et en pourcentage) des participants entre trois attitudes proposées**

Depuis que j'ai participé à une AS, mon envie de réaliser des projets...	Actions de sensibilisation			
	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre	Total
	Nombre			
a augmenté	58	26	18	102
a diminué	13	1	1	15
n'a pas changé	74	26	12	112
Total	145	53	31	229
	Pourcentage			
a augmenté	40,0%	49,1%	58,1%	44,5%
a diminué	9,0%	1,9%	3,2%	6,6%
n'a pas changé	51,0%	49,1%	38,7%	48,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

#### 5.4.2. Entreprise

Qu'en est-il lorsque le projet devient celui de créer une entreprise ? Pour répondre à cette question, nous utilisons les réponses à la question suivante posée à l'ensemble des participants à l'enquête « *Est-ce que cela vous plairait de devenir indépendant/entrepreneur ?* ». Cette question nous renvoie à la *désirabilité perçue* du modèle de Shapero-Krueger (voir figure 3.2). Comme la question sur les projets, celle-ci appelait une réponse en termes d'intensité, de pas du tout à énormément, sur une échelle graduée de 1 à 100. Un seuil de 70 a départagé les élèves entre ceux qui aimeraient vraiment bien créer une entreprise et les autres. Les réponses ont été croisées avec la participation aux actions de sensibilisation pour donner les résultats présentés dans les tableaux 5.27 et 5.31.

Le tableau 5.27 montre qu'en moyenne 46,6% des élèves trouvent réellement attrayante la perspective de créer une entreprise ou de devenir indépendant. Cette proportion est inférieure à celle observée pour les projets. Toutefois, ici aussi les participants se différencient des non-participants avec une proportion nettement plus élevée de scores élevés : 52% contre 44%. Cette différence est statistiquement significative : l'hypothèse H0 d'indépendance entre attractivité de la création d'entreprises et participation à une action de sensibilisation est rejetée au seuil de 5%

**Tableau 5.27. L'attractivité de la création d'entreprises : répartition des participants et des non-participants en fonction du degré d'attractivité**

Score	Non-participants	Participants	Total
	Nombre		
0-69	281	110	391
70 et plus	222	119	341
Total	503	229	732
	Pourcentage		
0-69	55,9%	48,0%	53,4%
70 et plus	44,1%	52,0%	46,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Une régression logistique, présentée dans le tableau 5.28, complète ce premier résultat. Que nous apprend cette régression ? Premièrement, les élèves qui ont créé une mini-entreprise ou participé à une autre action de sensibilisation manifestent un attrait supérieur pour la création d'entreprises ou l'exercice d'un métier en tant qu'indépendant que les élèves qui n'ont participé à aucune action. Notons toutefois que l'effet n'est statistiquement significatif que pour les mini-entrepreneurs et n'est pas estimé de manière suffisamment précise pour les autres actions (ni l'écart par rapport à « aucune, ni celui par rapport à « mini-entreprise » n'est statistiquement significatif), d'où la prudence s'impose en ce qui concerne ces dernières. Ensuite, deux groupes d'élèves révèlent un attrait différencié et statistiquement significatif par rapport à celui de leur groupe de référence. Le premier est celui des jeunes filles, dont l'attrait pour la création d'une entreprise s'aligne sur leur attrait pour les projets en général : leur probabilité d'avoir envie de créer une entreprise (plutôt que de n'en avoir pas envie) est inférieure de 40% à celle d'un condisciple ayant par ailleurs les mêmes caractéristiques. Le deuxième groupe est constitué des élèves ancrés dans un milieu entrepreneurial (par rapport à ceux qui en sont éloignés) : l'ancrage dans un milieu d'entrepreneurs/d'indépendants multiplie par plus de deux la probabilité relative d'être attiré par la création d'une entreprise.

**Tableau 5.28. L'attractivité de créer une entreprise/devenir indépendant. Régression logistique.**  
**Variable dépendante : avoir un score < 70 ou ≥70**

	Odds ratios	P> Z
<b>Action de sensibilisation</b>		
Réf.: Aucune		
Autres	1,574	0,203
Mini-entreprise	1,732**	0,031
<b>Participation à deux actions ou plus</b>		
Réf.: Non		
Oui	0,938	0,857
<b>Motif de participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf. Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,619	0,143
<b>Sexe</b>		
Réf : Masculin		
Féminin	0,628***	0,003
<b>Filière étude</b>		
Réf : Générale		
Professionnelle	1,880	0,218
Technique	1,078	0,718
<b>Année scolaire</b>		
Réf. : 5 <sup>e</sup>		
6 <sup>e</sup>	1,057	0,741
7 <sup>e</sup>	1,096	0,878
<b>Résultats scolaires</b>		
Réf : moins de 50%		
50 - 59%	1,181	0,728
60-69%	0,983	0,969
70-79%	1,151	0,754
80% ou plus	1,349	0,539
<b>Cours de gestion</b>		
Réf : Non		
Oui	1,366	0,126
<b>Exercent des responsabilités</b>		
Réf : Non		
Oui	1,019	0,907
<b>Indépendants dans l'entourage</b>		
Référence : Non		
Oui	2,201**	0,000
<b>Province</b>		
Réf : Brabant wallon		
Hainaut	1,254	0,442
Liège	1,202	0,487
Luxembourg	0,856	0,545
Namur	1,027	0,925
<b>Constante</b>	0,392**	0,048
<b>Statistiques</b>		
N	732	
Wald chiz (20)	46,970	
Prob>chiz	0,001	
Log pseudolikelihood	-480,609	
Pseudo R <sup>2</sup>	0,05	
Proportion de prédictions correctes	59,6%	

Dans quel sens la participation aux dispositifs de sensibilisation a-t-elle influencé l'attrait pour la création d'une entreprise ? La réponse se trouve dans le tableau 5.29. Tous dispositifs confondus, près de la moitié des élèves répondent que leur participation n'a rien changé ; les autres réponses se distribuent entre *mon envie a augmenté* (45,2%) et *mon envie a diminué* (6%). Cette répartition est très proche de celle observée en ce qui concerne l'attractivité des projets (tableau 5.26). Les avis dépendent toutefois du dispositif auquel on a participé. Ainsi, 50,9% des participants à « 100 000 entrepreneurs » affirment qu'ils ont davantage envie de créer une entreprise, contre 36,6% des élèves qui ont expérimenté « mini-entreprise » et 35,5 % des participants aux autres dispositifs. Ces différences sont statistiquement significatives : l'hypothèse H0 d'indépendance entre les attitudes et les actions de sensibilisation est rejetée au seuil de 5%.

**Tableau 5.29. Impact de la participation à une action de sensibilisation sur l'attitude envers la création d'entreprises : répartition (en nombre et en pourcentage) des participants entre trois attitudes proposées**

	Actions de sensibilisation			
	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre	Total
Ma participation à une action de sensibilisation ...	Nombre			
a diminué mon envie de créer une entreprise	23	0	5	5
a renforcé mon envie de créer une entreprise	53	27	11	38
n'a pas du tout modifié mon envie de créer une entreprise	69	26	15	41
Total	145	53	31	84
	Pourcentage			
a diminué mon envie de créer une entreprise	15,9%	0,0%	16,1%	6,0%
a renforcé mon envie de créer une entreprise	36,6%	50,9%	35,5%	45,2%
n'a pas du tout modifié mon envie de créer une entreprise	47,6%	49,1%	48,4%	48,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Allons un pas plus loin et voyons à présent ce que nous apprennent nos données sur l'intention d'entreprendre.

Les élèves ont été invités à exprimer leur accord ou désaccord par rapport à quatre propositions reproduites dans le tableau 5.30. Les principaux enseignements de ce tableau sont les suivants. Premièrement, les élèves sont plutôt d'accord avec l'idée que la participation à une action de sensibilisation les motive à multiplier les expériences en lien avec l'entrepreneuriat (64,2% de réponses positives) et avec l'idée de considérer la création d'entreprises dans leur choix professionnel (58% de réponses positives). En revanche, la participation aux actions de sensibilisation les a moins encouragés à intégrer l'entrepreneuriat dans leur parcours scolaire (46,3% de réponses positives), et moins encore, décidés à créer une entreprise ou devenir indépendant (39% de réponses positives). Les différences entre dispositifs sont réduites et non significatives (le test de  $\chi^2$  ne permet pas d'écarter l'hypothèse d'indépendance entre l'avis et le dispositif).

**Tableau 5.30. Impact de la participation à une action de sensibilisation sur l'attractivité et l'intention d'entreprendre**

	Nombre				Pourcentage			
	La participation à une action de sensibilisation ...							
	me motive à multiplier les expériences en lien avec l'entrepreneuriat							
Non	53	14	15	82	36,6%	26,4%	48,4%	35,8%
Oui	92	39	16	147	63,4%	73,6%	51,6%	64,2%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	m'a donné envie d'intégrer l'entrepreneuriat dans la suite dans mon parcours scolaire							
Non	76	27	20	123	52,4%	50,9%	64,5%	53,7%
Oui	69	26	11	106	47,6%	49,1%	35,5%	46,3%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	m'a donné envie de considérer la création d'entreprises dans mes choix professionnels							
Non	61	20	15	96	42,1%	37,7%	48,4%	41,9%
Oui	84	33	16	133	57,9%	62,3%	51,6%	58,1%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	m'a décidé(e) à créer mon entreprise/à travailler comme indépendant							
Non	90	33	16	139	62,1%	62,3%	51,6%	60,7%
Oui	55	20	15	90	37,9%	37,7%	48,4%	39,3%
Total	145	53	31	229	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Pour terminer, nous avons demandé aux élèves de répondre à la question suivante : « *Dans un futur proche, seriez-vous tenté(e) de créer une entreprise/de vous lancer comme indépendant* ». Les options proposées et la répartition des réponses sont présentées dans le tableau 5.31.

En moyenne, seuls 27,7 % des élèves répondent qu'ils ne sont pas tentés par la création d'une entreprise. La plupart reportent cette éventualité « *lorsque la bonne opportunité se présentera* » (48%) ou « *après mes études supérieures* » (18%). Au total, on compte 6% d'élèves prêts à se lancer à très court terme, c'est-à-dire après leurs études secondaires ou le plus tôt possible. On observe peu d'écart entre les participants et non-participants aux actions de sensibilisation : la répartition des réponses des non-participants est comparable à la répartition de l'ensemble des élèves interrogés. En ce qui concerne les participants, la seule différence notable concerne les participants à « 100 000 entrepreneurs », moins nombreux, proportionnellement, à affirmer qu'ils ne sont pas tentés (15%), la différence se reportant sur l'option d'attendre la bonne opportunité (60% des élèves).

**Tableau 5.31. Dans un futur proche, seriez-vous tenté(e) de créer une entreprise/de vous lancer comme indépendant ? Répartition des élèves par choix et action de sensibilisation**

	Aucune	Mini-entreprise	100 000 entrepreneurs	Autre	Total
<b>Nombre</b>					
Non, je ne suis pas tenté	143	42	8	10	203
Oui, après des études supérieures	90	26	11	5	132
Oui, après mes études secondaires	12	7		1	20
Oui, le plus tôt possible	18	4	2	1	25
Oui, mais lorsque la bonne opportunité se présentera	240	66	32	14	352
<b>Total</b>	<b>503</b>	<b>145</b>	<b>53</b>	<b>31</b>	<b>732</b>
<b>Pourcentage</b>					
Non, je ne suis pas tenté	28,4%	29,0%	15,1%	32,3%	27,7%
Oui, après des études supérieures	17,9%	17,9%	20,8%	16,1%	18,0%
Oui, après mes études secondaires	2,4%	4,8%	0,0%	3,2%	2,7%
Oui, le plus tôt possible	3,6%	2,8%	3,8%	3,2%	3,4%
Oui, mais lorsque la bonne opportunité se présentera	47,7%	45,5%	60,4%	45,2%	48,1%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

## 5.5. LA SATISFACTION DES ÉLÈVES

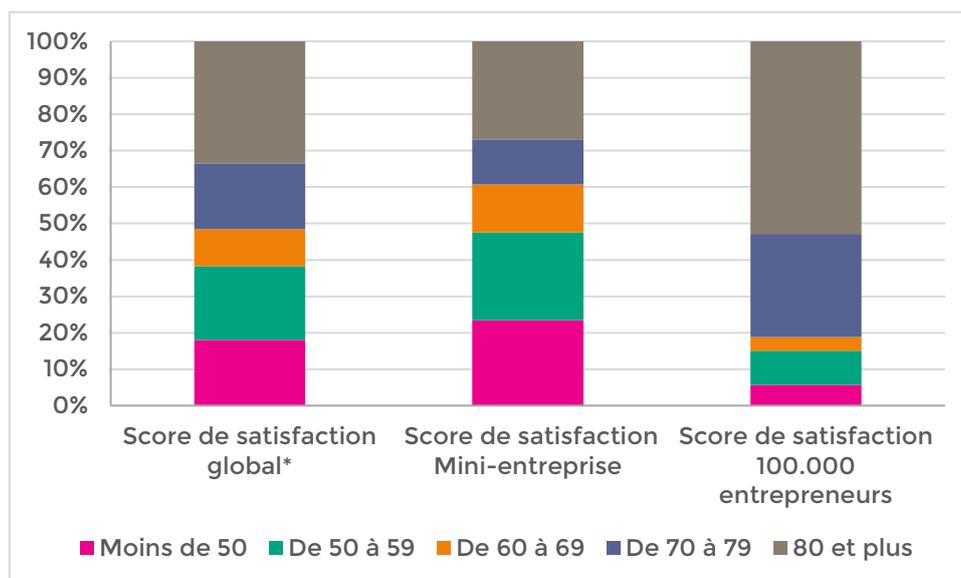
Le périmètre de notre évaluation est constitué des actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat financées par l'AEI et exécutées par des opérateurs externes. Pour l'année scolaire 2016-2017<sup>16</sup>, les « mini-entreprises » et « 100 000 entrepreneurs » représentent 83% du total de ces actions : dans 48% des cas où une action est dispensée dans une école, il s'agit d'une mini-entreprise et, dans 35% des cas, de « 100 000 entrepreneurs ». Les résultats présentés dans cette section se concentrent donc uniquement sur ces deux actions<sup>17</sup>.

Nous présentons d'abord les scores de satisfaction globale, dans le sens où elle est déconnectée des caractéristiques spécifiques des actions. Ensuite, nous évoquons les appréciations des élèves par rapport à des caractéristiques spécifiques des actions (par exemple, pour « 100 000 entrepreneurs », la capacité de l'entrepreneur à transmettre son enthousiasme). Nous terminons en croisant le niveau de satisfaction avec, d'une part, une variable indiquant si l'élève se sent ou non davantage capable de se lancer comme indépendant/chef d'entreprise à la suite de la participation à l'action et avec, d'autre part, une variable indiquant si l'élève a suivi ou pas des cours de comptabilité, de commerce, de gestion ou d'économie avant de participer à l'action de sensibilisation.

<sup>16</sup> Dernière année dont les données disponibles sont complètes à l'heure où nous rédigeons ces lignes.

<sup>17</sup> Les autres actions comptant pour 17% du total des actions de sensibilisation financées par l'AEI et mises en œuvre par des opérateurs externes dans les écoles, notre enquête ne recense logiquement que quelques élèves ayant participé à ces autres actions. Cette faible représentation ne permet pas d'effectuer de traitements statistiques rigoureux.

**Graphique 5.2. Répartition des scores de satisfaction globale, en pourcentage**



Note : N=227 pour le premier bâtonnet, 145 pour le second et 53 pour le troisième

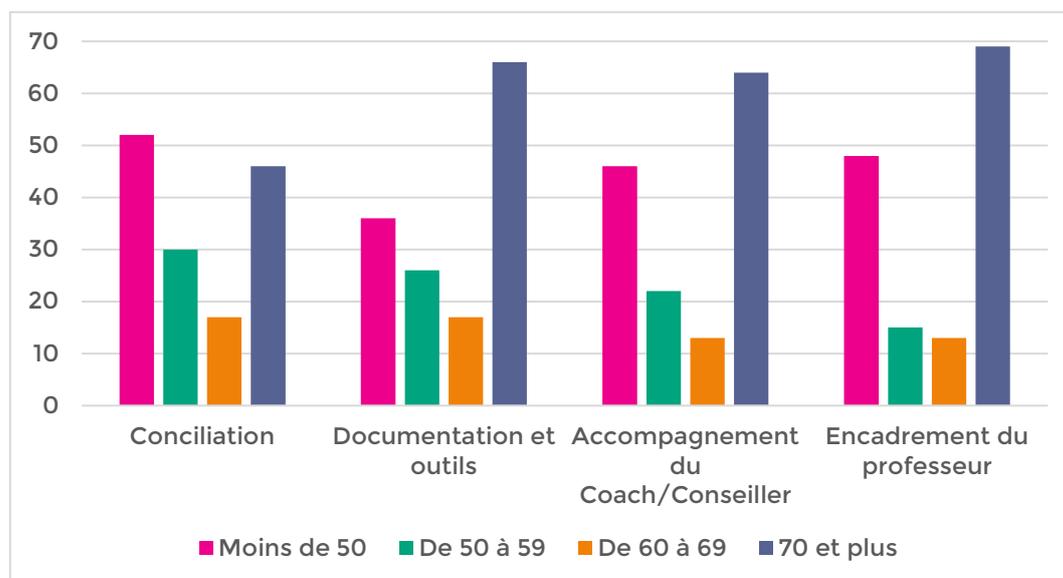
Toutes actions confondues, le score de satisfaction moyen est de 65 sur 100. Plus de la moitié des élèves attribuent un score  $\geq 70$  et 1 élève sur 3 attribue un score  $\geq 80$ .

Les participants à « mini-entreprise » sont satisfaits de la mesure : la moyenne du score de satisfaction est de 60. Pour près d'un quart des élèves, le score est inférieur à 50 et pour 4 élèves sur 10, il est  $\geq 70$ . L'action « 100 000 entrepreneurs » présente des scores élevés : 8 élèves sur 10 donnent un score  $\geq 70$  (il s'agit aussi du score moyen).

À la question de savoir si l'élève qui a bénéficié d'une action la suggérerait à un ami, 80% des élèves répondent par l'affirmative. La distinction par action affiche des résultats contrastés : 76% des élèves recommanderaient « mini-entreprise » à un ami, tandis que cette proportion passe à 91% pour « 100 000 entrepreneurs ». Ces derniers résultats sont consistants avec ceux dressés à partir du graphique 5.2.

Le graphique 5.3 et le tableau 5.32 présentent des résultats agrégés à partir des réponses aux questions de satisfaction liées à des caractéristiques spécifiques de l'action « mini-entreprise ».

**Graphique 5.3. Répartition des scores de satisfaction spécifique à « mini-entreprise », en effectifs**



Note : N=145 pour chaque item

Les deux catégories de score qui sont le plus souvent sélectionnées par les élèves sont la plus élevée (70 et plus) et la plus basse (moins de 50). La comparaison de ces deux catégories montre que les élèves expriment davantage une satisfaction élevée qu'une déception importante, sauf pour la conciliation entre la charge de travail d'une mini-entreprise et les autres activités scolaires et extrascolaires. Pour cet item, il y a davantage de déçus (52 élèves) que de pleinement satisfaits (46 élèves).

Le tableau 5.32 présente les moyennes, médianes et écarts-types pour chaque item : les moyennes sont comprises entre 53 (conciliation) et 60 (encadrement du professeur, documentation et outils en ligne mis à disposition). Les médianes sont plus élevées que les moyennes : la distribution des scores est donc davantage tirée vers la droite, c'est-à-dire vers les scores plus élevés. Les écarts-types sont importants : de 27 à 35. Cela signifie par exemple que pour l'encadrement du professeur, 68% des élèves ont donné un score entre  $60 \pm 35$  (i.e. entre 25 et 95).; ceci indique que les scores sont distribués tout au long du continuum allant de 0 à 100.

**Tableau 5.32. Scores de satisfaction spécifique à « mini-entreprise » : mesures de tendance centrale et de dispersion**

	Moyenne	Médiane	Écart-type
Conciliation	53	55	27
Documentation et outils	60	64	27
Accompagnement du Coach/Conseiller	58	63	31
Encadrement du professeur	60	67	35

Source : Enquête ; calculs : IWEPS

N=145 pour chaque item

Pour terminer sur l'évaluation de la satisfaction des élèves par rapport aux actions « mini-entreprise », voici la part d'élèves qui est d'accord avec les quatre propositions ci-dessous :

- Les bonnes relations entre membres du groupe ont mené à un projet de qualité : 43%
- Certains membres du groupe n'étaient pas assez impliqués dans la mini-entreprise : 59%

- La charge de travail était équitablement répartie entre les membres du groupe : 20%
- Les rôles de chaque membre étaient bien définis : 41%

La satisfaction spécifique à « 100 000 entrepreneurs » a été évaluée sur deux items : la capacité de l'entrepreneur à transmettre son enthousiasme et le contenu du témoignage.

La satisfaction à leur sujet est élevée : une moyenne de près de 80 sur 100 sur ces deux dimensions<sup>18</sup>. Près de 3 élèves sur 4 octroient un score égal ou supérieur à 70 pour la satisfaction par rapport à la capacité de l'entrepreneur à transmettre son enthousiasme (4 élèves sur 5 pour la satisfaction par rapport au contenu du témoignage) et seulement 8% des élèves attribuent un score inférieur à 50 sur ces deux items.

Enfin, deux questions ouvertes ont été posées aux élèves ayant participé à une mini-entreprise ou à « 100 000 entrepreneurs » : Quel est l'élément qui vous a apporté le plus de satisfaction ? Quel élément suggérez-vous d'améliorer ?

Au sujet de « mini-entreprise », la satisfaction de constater que le travail porte ses fruits est mise en évidence par les élèves. Des éléments de succès tangibles et concrets apparaissent à chaque étape de la mini-entreprise : le produit est créé, les ventes augmentent, le concours de la mini-entreprise de l'année est remporté, etc. Les élèves valorisent également la bonne entente, la cohésion qui existait dans le groupe. Certains apprécient simplement le plaisir de la découverte et de faire une nouvelle expérience. Au rayon des améliorations possibles, deux éléments ressortent particulièrement : l'encadrement en général et celui du coach en particulier, le travail en équipe (en particulier un manque de cohésion et un partage inégal des tâches)<sup>19</sup>. Des élèves ayant participé par obligation scolaire relèvent des problèmes de motivation.

Par rapport à « 100 000 entrepreneurs », les deux éléments positifs qui émergent des réponses des élèves sont la capacité de l'entrepreneur à communiquer sa bonne humeur, son enthousiasme et sa passion, ainsi que son témoignage sur son vécu, son parcours, en présentant aussi bien les aspects positifs que négatifs. Du côté des suggestions d'amélioration, les élèves souhaitent davantage de mises en situation, de pratique et que davantage de temps soit consacré à cette action de sensibilisation.

Nous terminons cette section sur la satisfaction en présentant le résultat de croisements entre le niveau de satisfaction global et deux variables dont on fait l'hypothèse qu'elles pourraient être liées à la satisfaction globale : le fait de se sentir ou non davantage capable de se lancer comme indépendant/chef d'entreprise après avoir participé à une action et le fait ou non d'avoir suivi des cours de comptabilité, de commerce, de gestion ou d'économie avant de participer à l'action de sensibilisation. Pour identifier un éventuel lien entre le niveau de satisfaction et ces deux variables, nous utilisons un test de  $\chi^2$  d'indépendance.

Le test de  $\chi^2$  effectué à partir des données du tableau 5.33 montre que sentiment d'efficacité du dispositif et score de satisfaction sont intimement liés<sup>20</sup> : les élèves qui sont davantage satisfaits de leur participation à l'action se sentent également davantage prêts à se lancer comme indépendants/à créer leur entreprise.

<sup>18</sup> Et un écart-type de 19, ce qui signifie que près de 7 élèves sur 10 ont choisi un score compris entre 61 et 99 sur 100 (80±19).

<sup>19</sup> Le traitement des réponses à la question ouverte montre que le travail en équipe au sein des mini-entreprises apparaît à la fois comme motif de satisfaction et d'insatisfaction, indiquant par-là combien le travail en équipe est une donnée cruciale dans le succès d'une mini-entreprise.

<sup>20</sup> Valeur du  $\chi^2$  significative pour une p-valeur inférieure à 5% : la probabilité de se tromper en affirmant que les données ne sont pas indépendantes est inférieure à 5%.

**Tableau 5.33. Sentiment d'efficacité du dispositif et score de satisfaction : distribution, en effectif**

	Se sent davantage capable de se lancer	Ne se sent pas davantage capable de se lancer	Total général
Score de satisfaction de 70 et plus	90	28	118
Score de satisfaction de 50 à 69	46	24	70
Score de satisfaction de moins de 50	17	24	41
Total général	153	76	229

Source : Enquête ; calculs : IWEPS

Note : le critère de séparation entre les deux groupes « se sent capable » et « ne se sent pas capable » est le score obtenu en réponse à la question « suite à ma participation à (nom de l'action), je me sens davantage capable de me lancer comme indépendant/de créer une entreprise » : la première catégorie groupe les élèves dont le score est  $\geq 50\%$ , et la seconde, ceux dont le score est  $< 50\%$ .

Le second test de  $\chi^2$  conclut qu'il n'y a pas de différence significative entre les scores de satisfaction selon que la personne a participé ou pas à un cours d'économie, de gestion, de comptabilité ou de commerce avant de participer à une action de sensibilisation.

## 6. Analyse transversale, conclusions et recommandations

L'objectif de cette analyse transversale est de mettre en exergue les enseignements de cette évaluation qui nous paraissent le plus utiles du point de vue de l'action publique. Trois points ont retenu notre attention : les effets de la participation aux dispositifs de sensibilisation selon le type de dispositif, les effets de la participation selon certaines caractéristiques des élèves, les apports et limites de cette évaluation.

### 6.1. LES EFFETS DE LA PARTICIPATION AUX DISPOSITIFS DE SENSIBILISATION

La participation à une action de sensibilisation a-t-elle un effet sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales ? Certaines actions sont-elles plus efficaces que d'autres ? Les motifs d'entrée dans le dispositif affectent-ils les effets ? C'est à ces questions que nous tentons d'apporter des réponses dans cette première section.

#### 6.1.1. Effet différencié des dispositifs sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales

Comme les actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en place avec le soutien de l'AEI dans les établissements scolaires en 2016-2017 et 2017-2018 étaient de nature et d'intensité variables, nous avons fait l'hypothèse qu'elles pourraient avoir des effets différenciés sur les compétences et attitudes entrepreneuriales des élèves. Avant de commenter les résultats à l'aune de cette hypothèse, il paraît important de rappeler que, vu le petit nombre de participants à certaines actions, nous avons dû restreindre notre catégorisation à trois groupes : les participants à une mini-entreprise, les participants aux autres actions, groupant des actions de nature variée (témoignages d'entrepreneurs, actions expérientielles de courte durée), et les élèves n'ayant participé à aucune action. Pour faciliter la lecture, nous examinons séparément les effets sur les compétences entrepreneuriales d'une part, sur les attitudes et intentions entrepreneuriales, d'autre part.

#### Sur les compétences entrepreneuriales

Nos estimations de l'effet de la participation sur les compétences perçues mesurées par le score moyen obtenu pour les seize compétences issues du référentiel EntreComp révèlent que les élèves qui ont participé à une mini-entreprise ont, au moment de l'enquête, un sentiment de compétences entrepreneuriales supérieur à celui des élèves qui n'ont participé à aucun dispositif. L'effet des autres dispositifs n'a pu être déterminé avec précision : la participation à une autre action a un impact favorable, mais non statistiquement significatif par rapport à la non-participation ; de plus, l'effet de la participation à un autre dispositif est moins favorable que celui de la participation à une mini-entreprise, mais l'écart entre les deux n'est pas statistiquement significatif.

Lorsqu'on se focalise sur le sentiment d'amélioration des compétences entrepreneuriales, les actions de sensibilisation procurent en moyenne des effets comparables ; nos estimations économétriques ne montrent pas d'effets différenciés sur l'amélioration des compétences entrepreneuriales mesurées au niveau agrégé. Une analyse par compétence et par dispositif permet de nuancer ce constat : on observe une spécialisation relative des dispositifs. Les participants à « 100 000 entrepreneurs » sont relativement plus nombreux que les participants aux autres dispositifs à déclarer une amélioration des compétences du domaine « idées et opportunités » ; les participants à une mini-entreprise sont relativement plus nombreux que les autres à constater des effets dans le domaine « action » ; enfin, les mini-entrepreneurs et les participants aux autres dispositifs ressentent

plus fréquemment des effets sur les compétences « ressources » que les participants à « 100 000 entrepreneurs ». Les tests réalisés sur quelques compétences spécifiques n'ont pas mis en évidence de différence significative entre les actions de sensibilisation.

Il est intéressant de noter que, globalement, ces actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat apportent aux élèves des ressources utiles au moment de leur choix d'études supérieures et/ou d'orientation professionnelle : entre 30% et 36% des élèves ayant participé à une action de sensibilisation reconnaissent une amélioration de la confiance en leur capacité d'action, une meilleure capacité à identifier les tâches pour lesquelles ils sont bons et celles où ils ne sont pas bons, une faculté accrue d'adaptation aux circonstances imprévues, ou se sentent davantage responsables de ce qui leur arrive (tableau 5.17). Des bénéfices de cette nature ont été mis en évidence dans une évaluation de l'effet des projets entrepreneuriaux dans les écoles québécoises sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes (C. Lapointe *et al.*, 2010).

### Sur les attitudes et intentions entrepreneuriales

Du sentiment d'amélioration de quelques compétences de base à se sentir prêt à se lancer dans l'aventure de la création d'une entreprise, il y a une marge que ne permettent pas de franchir de la même manière les différentes actions de sensibilisation. En effet, l'évaluation de l'effet de la participation à une action de sensibilisation sur le sentiment d'amélioration de la capacité à se lancer comme indépendant ou à créer une entreprise met en évidence un effet différencié des dispositifs : la participation à une mini-entreprise apporte un bénéfice supérieur et statistiquement significatif à celui qu'apporte la participation à un autre dispositif. Cet effet n'est pas étranger au fait que la participation à une mini-entreprise exerce un effet sensible sur un éventail de compétences plus large que la participation à un autre dispositif, en particulier sur les compétences du domaine « action » telles que « j'ai moins peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses ».

Avant d'évaluer l'attractivité d'un projet entrepreneurial, nous avons posé la question de l'attractivité d'un projet, quel qu'il soit. Nos résultats montrent un effet positif de la participation à une action de sensibilisation : quel que soit le dispositif auquel les élèves ont participé, l'attractivité des projets est plus élevée pour les participants aux actions de sensibilisation que pour les non-participants. Les résultats diffèrent lorsque l'on interroge sur l'attractivité d'un projet entrepreneurial : dans ce cas, seule la participation à une mini-entreprise exerce un effet favorable statistiquement significatif par rapport à la non-participation. Pour le groupe des participants à une autre action, l'effet ne peut être mesuré avec précision (comme dans le cas des compétences au moment de l'enquête). En ce qui concerne l'intention d'entreprendre, nos résultats montrent qu'elle peut être présente, mais dans une perspective de long terme, et indépendamment de la participation ou non-participation à une action de sensibilisation.

Enfin, certains résultats révèlent qu'une participation volontaire s'avère plus efficace, en termes d'effets sur les compétences et les attitudes, qu'une participation obligatoire. Certaines actions nécessitent un investissement important des élèves, que semble mieux soutenir une participation volontaire. Ceci vaut donc moins pour les actions ponctuelles que pour les actions de longue durée, telles que les actions « mini-entreprise » où les bénéfices sont davantage liés à l'engagement des élèves.

Les effets positifs des actions de sensibilisation tant sur les compétences que sur les attitudes entrepreneuriales invitent à poursuivre, voire à renforcer ces actions dans le degré supérieur de l'enseignement secondaire. Ceci est d'autant plus important que la Belgique est mal positionnée en termes de compétences entrepreneuriales (graphique 3.1) et que, selon les critères utilisés par la Commission européenne dans son rapport sur l'éducation entrepreneuriale (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2016), l'éducation à l'esprit d'entreprendre est très peu intégrée dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique (FWB), comparée à la Flandre et à d'autres pays européens. Bien que l'éducation à l'esprit d'entreprendre soit reconnue comme un objectif transversal dès l'enseignement primaire, elle est davantage optionnelle dans l'enseignement secondaire supérieur, où elle est surtout intégrée dans les cours d'économie et de gestion. Nos résultats confirment ce constat : les élèves qui ont suivi des cours dans le domaine de l'économie/gestion ont plus fréquemment participé aux actions de sensibilisation (41%) que les élèves qui n'ont pas suivi ce type de cours (12%). Ce rapport de la Commission pointe également une institutionnalisation peu développée de la formation à l'esprit d'entreprise : il n'y a pas de lignes directrices sur les méthodes d'éducation à l'esprit d'entreprendre, le *curriculum* ne prévoit pas d'expérience pratique et il n'y a pas de définition des *learning outcomes*.

Notons enfin que la satisfaction exprimée par les élèves qui ont créé une mini-entreprise ou participé à « 100 000 entrepreneurs » permet de préjuger du succès que rencontrerait auprès des élèves la possibilité accrue de pouvoir participer à une action de sensibilisation.

### **Recommandation – Renforcer les actions de sensibilisation dans l'enseignement secondaire**

Concrètement, le renforcement des actions de sensibilisation appelle en premier lieu une offre élargie à l'ensemble des élèves du degré supérieur de l'enseignement secondaire. En second lieu, cette ouverture élargie à un public plus nombreux et plus varié appelle une offre diversifiée d'actions au sein de chaque établissement scolaire. Troisièmement, une information sur les actions proposées (contenu, charge de travail, calendrier, bénéfices potentiels, etc.) devrait être largement diffusée, de manière à ce que les élèves puissent effectuer un choix en connaissance de cause.

## **6.2. DES EFFETS DIFFÉRENCIÉS POUR CERTAINES CATÉGORIES D'ÉLÈVES**

### **6.2.1. Effet genre**

Nos résultats mettent en évidence un effet genre important et significatif, non seulement sur les compétences entrepreneuriales perçues, mais aussi sur l'attractivité d'un projet entrepreneurial ou autre. Plus précisément, toutes choses égales par ailleurs – avoir participé à une action de sensibilisation ou pas, résultats scolaires, environnement sociofamilial, etc. –, les jeunes filles en fin d'enseignement secondaire ont un moindre sentiment de compétences entrepreneuriales que leurs condisciples masculins et apprécient moins que ces derniers l'idée de se lancer dans un projet quel qu'il soit et dans un projet de création d'entreprises en particulier. Explicité par notre modèle théorique, le lien entre compétences perçues et attitudes entrepreneuriales reçoit ici une validation empirique : nos résultats montrent en effet que l'attitude moins favorable envers la création d'entreprises dont font preuve les jeunes filles par rapport à leurs condisciples masculins, s'enracine dans des différences de représentations de leurs compétences. Pour affiner cette analyse, nous avons observé la distribution des scores de compétences perçues par compétence et par genre. Sur la base de notre indicateur « avoir un score de compétence  $\geq 70$  », il s'avère que les élèves féminines se démarquent des élèves masculins pour six compétences-clés (sur les 16 incluses dans notre indicateur de compétences perçues) : 1) *je n'ai pas peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses* où la proportion de jeunes filles est de 28,9% contre 41,6% pour les jeunes hommes ; 2) *je peux convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile* (36,9% contre 45,8%) ; 3) *j'arrive à identifier les étapes d'une activité* (36,9% contre 48,5%) ; 4) *seul ou comme membre d'une équipe, je peux développer de nouvelles idées* (47,7% contre 57,8%) ; 5) *je m'adapte aux circonstances imprévues* (44,7% contre 56,0%) ; 6) *je crois en ma capacité d'atteindre les objectifs que je me fixe* (51% contre 59,3%). Il est à noter que les scores des filles sont plus fréquemment  $\geq 70$

que ceux des garçons pour une seule compétence : *je recherche volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets* (40,0% contre 35,0%).

L'impact des différences de représentations des compétences subjectives est mis en évidence dans une étude de C. Bernard *et al.* (2013) interrogeant spécifiquement les freins spécifiques à l'entrepreneuriat féminin. Cette étude montre « qu'il existe bien 'un facteur femmes', toutes choses égales par ailleurs, qui résiste à la prise en considération des éléments sociodémographiques et contextuels. Ce facteur est très nettement le fruit d'une intériorisation des freins à l'entrepreneuriat qui éloignerait les femmes d'un tel projet » (C. Bernard *et al.*, 2013, p. 7). Pour le montrer, les auteurs utilisent les données du *Global European Monitor* (GEM) pour huit pays européens au cours de la période 2002 à 2009 et réalisent des régressions logistiques de l'intention d'entreprendre et de la création d'entreprises sur un ensemble de caractéristiques sociodémographiques auxquelles ils ajoutent des variables « subjectives d'intériorisation » : « se sent capable de », « a peur d'échouer », « voit des opportunités ». Les estimations réalisées sur l'ensemble des huit pays révèlent que la probabilité qu'une femme ait l'intention de créer une entreprise (contre la probabilité de ne pas avoir l'intention de créer une entreprise) est égale à 60% de la même probabilité pour un homme. De plus, les variables subjectives affectent cette probabilité de manière significative. Ces constats appellent des politiques visant à agir contre les représentations sexuées de l'entrepreneuriat.

### **Recommandation – Promouvoir l'entrepreneuriat féminin**

Dans cette perspective, nous recommandons de promouvoir largement des exemples de femmes créatrices d'entreprises. Prolongeant les actions relayées dans ce rapport, les enseignants pourraient contribuer à cet objectif, par exemple en invitant autant de créatrices que de créateurs d'entreprises à témoigner de leur expérience, que ce soit dans le cadre des actions de sensibilisation ou à d'autres occasions. Plus largement, nous recommandons de sensibiliser davantage l'ensemble des éducateurs (parents, enseignants, responsables d'établissements scolaires, etc.) aux stéréotypes de genre, afin de limiter leur influence sur la représentation des compétences subjectives et les choix de carrière des jeunes filles.

La promotion de l'entrepreneuriat féminin passe aussi par une sensibilisation des acteurs spécialisés du monde de l'entreprise (administrations qui gèrent les politiques en faveur des entreprises, banques, services d'accompagnements, etc.).

#### **6.2.2. L'effet du *background***

Nos résultats ont mis en évidence que l'ampleur de l'amélioration perçue des compétences pouvait être liée au *background* scolaire des élèves. Ainsi, les élèves qui ont suivi des cours dans le domaine de l'économie ou de la gestion ont davantage le sentiment d'avoir amélioré leurs compétences entrepreneuriales globales suite à la participation à une action de sensibilisation que les élèves qui n'ont pas suivi ce type de cours. Un constat similaire a été fait pour les élèves de l'enseignement technique en ce qui concerne des compétences entrepreneuriales spécifiques (tableau 5.21) : la probabilité que ces élèves perçoivent des améliorations substantielles de compétences spécifiques (contre la probabilité de ne pas percevoir d'amélioration) est nettement plus élevée que celle des élèves de l'enseignement général (groupe de référence). L'évaluation de l'effet des dispositifs sur le sentiment de capacité à entreprendre montre au contraire un effet plus favorable pour les élèves de l'enseignement général que pour ceux de l'enseignement technique. Les actions de sensibilisation ont aussi davantage accru le sentiment de capacité à entreprendre chez les élèves qui ont de bons résultats scolaires (résultats  $\geq 70\%$ ) que chez les élèves ayant de faibles résultats. À côté du *background* scolaire, l'ancrage dans un environnement entrepreneurial joue aussi un rôle important, tant sur les compétences que sur les attitudes entrepreneuriales (en particulier l'attractivité).

Ces constats sont liés à l'articulation entre les actions de sensibilisation et les connaissances de base. Nous les notons au titre de points d'attention qui méritent un approfondissement avant de pouvoir formuler des recommandations.

### 6.3. APPORTS ET LIMITES DE CETTE ÉVALUATION

Plusieurs facteurs ont permis de mener une évaluation rigoureuse de l'impact des actions de sensibilisation sur les compétences, attitudes et intentions entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire. Un modèle théorique éprouvé et un référentiel de compétences solidement établi ont sous-tendu notre questionnaire et l'enquête de terrain ; celle-ci a recueilli les réponses d'élèves participants et non-participants (groupe de contrôle) aux actions de sensibilisation. La diversité des questions, ainsi que les méthodes utilisées ont rendu possible l'identification de l'effet net des actions de sensibilisation sur les compétences et attitudes entrepreneuriales, et la caractérisation des effets différenciés des dispositifs par domaine de compétences.

Cette évaluation présente néanmoins quelques limites. D'abord, même si nous avons reçu un grand nombre de réponses, un échantillon plus important nous aurait permis de mesurer certains paramètres avec davantage de précision. Ensuite, ne disposant pas de mesure des compétences « avant » les actions de sensibilisation, nous les avons construites à partir d'une auto-évaluation du sentiment d'amélioration des compétences des élèves. En dépit des précautions attachées à cette construction, une mesure des compétences perçues avant l'action de sensibilisation aurait été préférable. Ensuite, nous aurions souhaité prendre en compte un éventuel effet « établissement » pour affiner nos estimations. Pour ce faire, nous aurions pu utiliser la fonction *clustered errors* prévue par le logiciel STATA. Cela n'a pas été possible pour deux raisons : le nombre de clusters (établissements) est insuffisant lorsqu'on ne considère que les élèves qui ont participé à une action de sensibilisation, et les clusters sont de taille très inégale (voir Nichols et Schaffer, 2007). Notons aussi que nous avons limité notre champ aux seules actions dédiées aux élèves. Dans le même temps, certains enseignants ont mis en place de nouvelles pratiques pédagogiques destinées à favoriser l'acquisition de compétences entrepreneuriales. Des interactions entre ces actions ont pu se produire, mais n'ont pu être mesurées par manque d'information. Enfin, les effets des actions sont mesurés à la fin de l'année scolaire et rien n'est mis en place pour un suivi longitudinal. Ces limites pourraient être dépassées en organisant un suivi systématique des actions de sensibilisation.

#### **Recommandation – Organiser systématiquement le suivi et l'évaluation des actions de sensibilisation**

Pour ce faire, nous recommandons d'établir une mesure des compétences perçues avant la participation à une action de sensibilisation et à la fin de l'action ; ces compétences s'appuient sur des *learning outcomes* à définir avant le début de l'action. De plus, un suivi longitudinal pourrait mettre en évidence la façon dont les élèves ont intégré ces savoir-être et savoir-faire dans leur parcours d'étude/professionnel ultérieur. Notons aussi que des entretiens avec des enseignants complèteraient utilement les résultats quantitatifs en apportant une meilleure connaissance des pratiques pédagogiques entrepreneuriales et de l'articulation entre ces pratiques et les actions de sensibilisation dédiées aux élèves.

## 7. Références

- Agence de Stimulation Economique : Petites leçons d'enthousiasme et de créativité, Guide de pédagogie entrepreneuriale, en ligne : [http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/publications/guide\\_de\\_pedagogie\\_entrepreneuriale.pdf](http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/publications/guide_de_pedagogie_entrepreneuriale.pdf)
- Ajzen, I. (1991), The Theory of Planned Behaviour, In: Organizational Behavior and Human Decision Processes 50, 179-211, University of Massachusetts, Academic Press, Inc.
- Ajzen, I. (2002), Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 1-20.
- Ajzen, I. (2010), Constructing a Theory of Planned Behavior Questionnaire. Based on the appendix in Fishbein, M., & Ajzen, I. eds, 2010: Predicting and changing behavior: The reasoned action approach. New York: Psychology Press.
- Albarello, L., Aubin, D., Fallon, C., Van Haeperen, B. (2016), Penser l'évaluation des politiques publiques, De Boeck supérieur
- Bachelet, R., Frugier, D., Hannachi, A., Verzat, C. (2004), Mesurer l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs, Communication au 3ème congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, France, Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp: The Entrepreneur-ship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884
- Bandura, A. (2006) : *Guide for constructing self-efficacy scales*, in Pajares, F. and Urdan, T. (eds) « Self-Efficacy Beliefs of Adolescents », Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Bernard, C., Le Moign, C., Nicolaï, J. P., (2013), L'entrepreneuriat féminin. Document d'étape. Document de travail N°2013-06, avril 2013, Centre d'analyse stratégique.
- Boissin, J.-P., Cholet, B., Emin, S. (2009), Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique, *M@n@gement* 2009/1 (Vol. 12), pp. 28-51.
- Carré, Ph. (2001), De la motivation à la formation, Collection Savoir et Formation, Editions L'Harmattan.
- Cockx, B. (2000), Les formations professionnelles du Forem : accélèrent-elles la sortie du chômage en Wallonie? in Les conditions de la croissance régionale, 14ème Congrès des économistes belges de langue française, rapport de la commission 1 : Dualisme et institutions du marché du travail. Cifop.
- Cooney, T., Fayolle, A., Filip, D., Moberg, K., Redford, D., Singer, S., Sailer, K., Vestergaard L. (2014), How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education, ASTEE projects, Odense.
- Crépon, B., Duflo, E., Huillery, E., Parienté, W., Seban, J. (2014), Les effets du dispositif d'accompagnement à la création d'entreprise CréaJeunes : résultats d'une expérience contrôlée, Rapport J-PAL, Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative, Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, Paris.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016), *Entrepreneurship Education at School in Europe*, Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Eurostat Statistical Book (2012), Entrepreneurship determinants: culture and capabilities.

Fayolle, A. (2011), Enseignez, enseignez l'entrepreneuriat, il en restera toujours quelque chose !, *Entreprendre & Innover* 2011/3 (n° 11-12), De Boeck Supérieur, pp. 147-158.

Fayolle, A., Gailly, B. (2009), Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre, *M@n@gement* 2009/3 (Vol. 12), pp. 176-203.

Fayolle, A., Klandt, H. (2006), *International Entrepreneurship Education : Issues and Newness*, Edward Elgar Publishing Limited.

Fayolle, A., Verzat, C. (2009), Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ?, *Revue de l'Entrepreneuriat* 2009/2 (Vol. 8), De Boeck Supérieur, pp. 1-15.

Guisse, N., Gilles, L. (2013), *Développement de l'esprit d'entreprendre. Rapport d'évaluation. Crédoc*, pour le Ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Paris, [www.expérimentation.jeunes.gouv.fr](http://www.expérimentation.jeunes.gouv.fr)

IWEPS (2018), Les Chiffres-clés de la Wallonie, <https://www.iweps.be/publication/cc2018/>

Kirkpatrick, D., Kirkpatrick J. (2006), *Evaluating training programs. The four levels*, Third Edition, San Francisco: Berett-Koelher Publishers.

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J. et Collado, A. (2015), *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives*, Commission européenne, JRC Science and Policy reports, Report EUR 27472 EN

Krueger, N. F., Rilly, M. D., Carsrud, A. L. (2000), Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, Volume 15, Issues 5–6, September–November 2000, Pages 411-432.

Ijsselstein, A., Oosterbeek, H., Van Praag, M. (2010), The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review* 54, 442–454.

Lapointe, C., Labrie, D., Laberge, J. (2010), Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Centre interuniversitaire, Québec, disponible sur [https://www.crires.ulaval.ca/sites/default/files/effets\\_projets\\_entrepreneuriaux.pdf](https://www.crires.ulaval.ca/sites/default/files/effets_projets_entrepreneuriaux.pdf)

Lorz, M., Mueller, S., Volery, Th. (2013), Entrepreneurship education: a systematic review of the methods in impact studies, *Journal of Enterprising Culture*, Vol. 21, No. 2, 123–151

Nichols, A., et Schaffer, M. (2007), Clustered errors in Stata, en ligne: [https://www.stata.com/meeting/13uk/nichols\\_crse.pdf](https://www.stata.com/meeting/13uk/nichols_crse.pdf)

OECD (2009), *Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship*, report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD.

Oosterbeek, H., Ijsselstein, A., Van Praag, M. (2008), *The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Competencies and Intentions: An Evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program*, IZA, Discussion Paper No. 3641, Bonn.

Podsakoff, P. M., Mac Kenzie, S. B., Jeong-Yeon, L. and Podsakoff, N. P. (2003), Common Method Biases i Behavioral Research : A critical Review of the Literature and Recommended Remedies, *Journal of Psychology*, vol. 88 N° 5.

Shapero, A. et Sokol, L. (1982) The Social Dimensions of Entrepreneurship. In C. Kent, D. Sexton and K. Vesper, (Eds.), *Encyclopaedia of entrepreneurship*, 72-90.

Wooldridge J.M. (2015), *Introduction à l'économétrie. Une approche modern*, Ed. De Boeck.

## Annexe 1. Questionnaire

À la demande du Gouvernement wallon, nous menons une recherche sur les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en œuvre dans les écoles. L'objectif de cette recherche est d'améliorer les connaissances sur les liens entre les actions de sensibilisation proposées et le développement des compétences entrepreneuriales des élèves.

Ce questionnaire s'adresse aux élèves inscrits en 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire dans les écoles qui, au cours des deux dernières années scolaires, ont mis en place une ou plusieurs actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre.

La réponse à ce questionnaire devrait vous prendre entre 30 et 40 minutes. Nous vous invitons à bien lire les questions et, lorsqu'il y en a, les commentaires qui les accompagnent. Vous pouvez répondre à ce questionnaire sur votre tablette, smartphone ou PC.

L'IWEPS, en qualité d'Autorité statistique de la Wallonie, prend toutes les mesures nécessaires pour garantir la protection de la vie privée. Ni vous ni votre école ne serez identifiés.

Un chèque-cadeau d'une valeur de 10 € échangeable dans les secteurs culturels sera offert aux 100 premiers élèves qui renverront leur questionnaire complété.

Grand merci de votre précieuse collaboration !

### Module « Actions de sensibilisation »

---

Avez-vous participé à une ou plusieurs action(s) de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre reprises ci-dessous au cours de cette année scolaire ou de la précédente ?

mini-entreprise, 100 000 entrepreneurs, cap ado, student challenge, E=MC2, collaboration école-entreprise

OUI/NON

Parmi la liste suivante, à quelle(s) action(s) de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre avez-vous participé ?

	Au cours de cette année scolaire (2017-2018)	Au cours de l'année scolaire précédente (2016-2017)
Mini-entreprise		
100 000 entrepreneurs		
Cap ado		
Student challenge		
E=MC2		
Collaboration école-entreprise		

En dehors des actions ci-dessus, avez-vous participé à d'autres actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ? Si oui, précisez :

Oui/Non

Parmi les actions sélectionnées à la question 2, laquelle vous a le plus marqué ?

- Mini entreprise (2017-2018)
- 100 000 entrepreneurs (2017-2018)
- cap ado (2017-2018)
- student challenge (2017-2018)
- E=MC2 (2017-2018)
- collaboration école-entreprise (2017-2018)
- Mini entreprise (2016-2017)
- 100 000 entrepreneurs (2016-2017)
- cap ado (2016-2017)
- student challenge (2016-2017)
- E=MC2 (2016-2017)
- collaboration école-entreprise (2016-2017)

Pour quelles raisons n'avez-vous participé à aucune action de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ? Choisissez la réponse qui correspond le mieux à votre situation.

- L'entrepreneuriat ne m'intéresse pas
- L'entrepreneuriat m'intéresse, mais je n'ai pas assez de temps à consacrer à cela
- J'aurais voulu participer, mais il n'y avait plus de places disponibles
- L'entrepreneuriat m'intéresse, mais je ne pense pas que les actions proposées vont me faire avancer
- L'école ne me l'a pas proposé
- Autre : Compléter : ....

Pour quel motif vous êtes-vous inscrit(e) à [AR] ? Choisissez la réponse qui correspond le mieux à votre situation.

- Un(e) ami(e) m'a encouragé(e) à m'inscrire
- Il s'agissait d'une obligation scolaire
- Un professeur nous a vivement conseillé de nous inscrire
- Par intérêt personnel
- La participation à une autre action de sensibilisation m'a enthousiasmé(e)
- Autre : Compléter : ....

Vous seriez-vous tout de même inscrit(e) à [AR] si cela n'avait pas été une obligation scolaire ? *[Filtre sur les « obligations scolaires »]*

- Oui
- Non

Mes attentes, en participant à [AR] étaient de : *Choisissez les affirmations qui correspondent le mieux à votre situation (maximum 3 choix).*

- découvrir de nouvelles choses
- participer à une activité avec mes copains (copines)
- développer ma créativité
- relever un défi

- prendre des responsabilités- mieux connaître le métier de chef d'entreprise/d'indépendant
- tester l'idée de devenir un jour entrepreneur ou indépendant
- me préparer au métier de chef d'entreprise/ d'indépendant
- autre (préciser). [Prévoir un champ libre à compléter]

## Module « Compétences »

Ce module vise à mieux connaître la perception que vous avez de vos compétences entrepreneuriales. **Il ne s'agit ni d'un examen ni d'un concours ! Répondez donc le plus spontanément possible.**

Voici un ensemble de propositions. Dans quelle mesure celles-ci vous correspondent-elles ?

Répondez en positionnant le curseur sur l'échelle graduée de 0 à 100 pour chaque proposition.

- Je peux voir autour de moi des choses à améliorer
- Seul ou comme membre d'une équipe, je peux développer de nouvelles idées
- J'arrive à imaginer la vie que j'aimerais avoir
- Je peux identifier les tâches pour lesquelles je suis bon, et celles pour lesquelles je ne suis pas bon
- Je crois en ma capacité de faire correctement ce qu'on me demande
- Je crois en ma capacité d'atteindre les objectifs que je me fixe
- Je vois les tâches comme des défis pour me surpasser
- J'organise facilement mon temps entre mes diverses activités (école, sport, culture, etc.)
- Je recherche volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets
- Je peux convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile
- J'aime travailler en équipe
- J'arrive à identifier les étapes d'une activité
- Je m'adapte aux circonstances imprévues
- Je n'ai pas peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses
- J'aime prendre des responsabilités dans des activités en équipe
- Je me sens responsable de ce qui m'arrive

Cette question cherche à savoir si vous percevez un changement suite à votre participation à l'IAR.

Pour ce faire, les énoncés qui suivent expriment un changement par rapport à une situation antérieure :

*Exemple :* « J'aime plus qu'avant travailler en équipe » Si vous êtes d'accord avec cette proposition, vous répondez **Oui** ; si vous n'avez perçu aucun changement, vous répondez **Non**.

Il est normal de ne pas observer de changements dans tous les domaines !

Pouvez-vous indiquer, en regard de chaque proposition, si vous êtes d'accord ou pas avec celle-ci, en cochant la case correspondante

### Depuis ma participation à l'AR :

	Oui	Non
Je peux plus facilement voir autour de moi des choses à améliorer		
Seul ou comme membre d'une équipe, je peux plus aisément développer de nouvelles idées		
J'arrive plus facilement à imaginer la vie que j'aimerais avoir		
Je peux mieux identifier les tâches pour lesquelles je suis bon, et celles pour lesquelles je ne suis pas bon		
Je crois plus qu'avant en ma capacité de faire correctement ce qu'on me demande.		
Je crois plus qu'avant en ma capacité d'atteindre les objectifs que je me fixe		
Je vois plus souvent les tâches comme des défis pour me surpasser.		
J'organise plus facilement mon temps entre mes diverses activités (école, sport, culture, etc.)		
Je recherche plus volontiers de l'aide lorsque je rencontre des difficultés à réaliser mes projets		
Je peux plus facilement convaincre d'autres personnes qu'une collaboration sera utile		
J'aime plus qu'avant de travailler en équipe.		
J'arrive à mieux identifier les étapes de base d'une activité		
Je m'adapte mieux aux circonstances imprévues		
J'ai moins peur de faire des erreurs lorsque j'essaie de nouvelles choses.		
J'aime, plus qu'avant, prendre des responsabilités dans des activités en équipe		
Je me sens davantage responsable de ce qui m'arrive		

Cette question vise à savoir quelles sont les compétences pour lesquelles vous avez observé le plus grand changement. Vous retrouvez ci-après les énoncés auxquels vous avez répondu **OUI** à la question précédente. Pouvez-vous classer les compétences qui ont le plus évolué par ordre d'importance du changement ? Maximum 5 compétences (1 = le changement le plus important, 2 pour le suivant, etc.)

## Module « Intention d'entreprendre »

Est-ce que cela vous plaît de vous lancer dans des projets ? [L'échelle continue 0-100, de pas du tout à énormément]

Est-ce que cela vous plairait de devenir indépendant/entrepreneur ? [Echelle continue 0 à 100, de pas du tout à énormément]

[Filtre : pour les élèves ayant répondu autre chose qu'« Aucune » à la Question 1]

De quelle manière la participation à l'AR a-t-elle modifié votre attitude envers la réalisation d'un projet ? Choisir la proposition qui reflète le mieux votre situation

- Depuis que j'ai participé à l'AR, j'ai davantage envie de réaliser des projets
- Depuis que j'ai participé à l'AR, mon envie de réaliser des projets n'a pas changé
- Depuis que j'ai participé à l'AR, j'ai moins envie de réaliser des projets

De quelle manière la participation à l'AR a-t-elle modifié votre attitude envers la création d'entreprises ? Choisir la proposition qui reflète le mieux votre situation

- la participation à l'AR n'a pas du tout modifié mon envie de créer une entreprise
- la participation à l'AR a renforcé mon envie de créer une entreprise
- la participation à l'AR a diminué mon envie de créer une entreprise

Ma participation à l'AR [Filtre : pour les élèves ayant répondu autre chose qu'« Aucune » à la Question 1]

Plusieurs réponses possibles

- me motive à multiplier les expériences en lien avec l'entrepreneuriat [oui/non]
- m'a donné envie d'intégrer l'entrepreneuriat dans la suite dans mon parcours scolaire [oui/non]
- m'a donné envie de considérer la création d'entreprises dans mes choix professionnels [oui/non]
- m'a décidé(e) à créer mon entreprise/à travailler comme indépendant [oui/non]

Dans un futur proche, seriez-vous tenté(e) de créer une entreprise/de vous lancer comme indépendant ? Sélectionner une réponse parmi ces propositions

- Oui, après mes études secondaires
- Oui, après mes études supérieures
- Oui, mais lorsque la bonne opportunité se présentera
- Oui, le plus tôt possible
- Non, je ne suis pas tenté

Pouvez-vous indiquer sur l'échelle continue dans quelle mesure vous êtes d'accord avec la proposition suivante : La participation à l'AR a

Augmenté ma compréhension des attitudes, valeurs et motivations des entrepreneurs

Pouvez-vous indiquer sur l'échelle continue dans quelle mesure vous êtes d'accord avec la proposition suivante : La participation à l'AR a

Augmenté ma compréhension des actions à entreprendre pour lancer une entreprise

Pouvez-vous indiquer sur l'échelle continue dans quelle mesure vous êtes d'accord avec la proposition suivante : La participation à l'AR a

Renforcé ma capacité à développer un réseau

Pouvez-vous indiquer sur l'échelle continue dans quelle mesure vous êtes d'accord avec la proposition suivante : La participation à l'AR a

Renforcé ma capacité à identifier une opportunité

Les personnes de votre famille et de votre entourage sont-elles favorables à l'idée que vous créiez une entreprise ?

*[Échelle continue, de pas du tout à tout à fait]*

L'avis des personnes de votre famille et de votre entourage est-il important pour vous ?

*[Échelle continue, de pas du tout important à très important]*

Suite à ma participation à l'AR, je me sens davantage capable de me lancer comme indépendant/de créer une entreprise ? *[Échelle continue, de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord]*

## Module « Élève et école »

---

Quel est le nom de votre école ? Veuillez sélectionner votre école dans le menu déroulant ci-après où les écoles sont identifiées par leur nom et leur localité.

Vous êtes de sexe ? *[Masculin, Féminin]*

Quelle est votre année de naissance ? *[menu déroulant, de 1995 à 2005]*

En quelle année scolaire êtes-vous actuellement ?

- 5<sup>e</sup> enseignement général
- 6<sup>e</sup> enseignement général
- 5<sup>e</sup> enseignement technique
- 6<sup>e</sup> enseignement technique
- 5<sup>e</sup> enseignement professionnel
- 6<sup>e</sup> enseignement professionnel
- 7<sup>e</sup> enseignement professionnel

Quelle est votre orientation scolaire actuelle? *[Menu déroulant, uniquement pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel]*

- Agronomie
- Industrie
- Construction
- Hôtellerie-alimentation
- Habillement et textile
- Arts appliqués
- Économie
- Services aux personnes
- Sciences appliquées
- Beaux-arts
- Autres : précisez

Avez-vous suivi des cours dans le domaine de l'économie ou de la gestion? [Plusieurs réponses possibles].

- Comptabilité
- Économie/sciences économiques
- Vente/commerce
- Gestion/Connaissance de gestion
- Aucun

Avez-vous suivi des cours dans le domaine de l'économie ou de la gestion avant [AR]? [Plusieurs réponses possibles].

- Comptabilité
- Économie/sciences économiques
- Vente/commerce
- Gestion/Connaissance de gestion
- Aucun

À quel niveau se situent en moyenne vos résultats scolaires de l'année passée ?

- 80% ou plus
- 70 à 79%
- 60 à 69%
- 50 à 59%
- Moins de 50%

Quelle est la matière que vous préférez étudier? [Réponse ouverte, postcodage]

Quelle est la matière que vous appréciez le moins étudier ? [Réponse ouverte, postcodage]

## Module « Famille et réseau social »

---

Dans votre entourage immédiat, y a-t-il des personnes qui sont indépendantes, chefs d'entreprise, ou qui exercent une profession libérale? Plusieurs réponses possibles.

- Mon père
- Ma mère
- Mon frère ou ma sœur
- Un ou plusieurs grands-parents
- Un ou plusieurs oncles ou tantes
- Un(e) ou plusieurs ami(e)s
- Personne

En dehors des membres de votre famille, combien d'ami(e)s avez-vous personnellement? [Précisions : par « ami(e)s », nous entendons ami(e)s proches et non pas ami(e)s sur les réseaux sociaux]

Parmi les organisations/associations ou clubs suivants, quels sont ceux (celles) auquel(le)s vous participez régulièrement ?

- Associations culturelles, artistiques
- Associations d'élèves
- Associations sportives (ou clubs sportifs)
- Mouvements de jeunesse (Patro, Scout, etc.)
- Maison des Jeunes
- Associations et comités de quartier
- Associations de solidarité et d'entraide (ONG, MSF, Croix Rouge, etc.)
- Mouvement d'opinion comme Amnesty International, organisation de défense des droits de l'homme...
- Associations pour l'environnement, la nature, la défense des animaux ... (Greenpeace, WWF...)
- Projets à l'école (Oxfam, Amnesty, fancy-fair...)
- Autres. Précisez : ...
- Aucun(e)

Parmi les organisations/associations dont vous faites partie, quelles sont celles où vous prenez des initiatives ? Plusieurs réponses possibles [Filtre : afficher les réponses à la Q52]

Si vous n'exercez pas de responsabilité dans ces organisations/associations, veuillez passer à la question suivante. Si vous exercez une responsabilité dans une ou plusieurs organisations/associations, plusieurs réponses possibles.

## Module « Satisfaction »

---

Quel est votre niveau de satisfaction général par rapport à [AR] ? [ curseur de 0 – pas du tout satisfait à 100 – tout à fait satisfait]

Suggereriez-vous [AR] à un ami ?

- Oui
- Non

*[Filtre Question 56 à 61 à poser si AR=mini-entreprise] :*

Dans quelle mesure votre charge de travail lors de la mini-entreprise était-elle conciliable avec vos autres activités scolaires et extrascolaires ? [Curseur de 0 – pas du tout conciliable à 100 – tout à fait conciliable]

À quelle fréquence avez-vous fait appel à la documentation et aux outils en ligne mis à votre disposition (plan métré, guide, logiciel SAGE, etc.)? [Curseur de 0 – Jamais à 100 – Très fréquemment]

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de la documentation et des outils en ligne mis à votre disposition ? [Curseur de 0 – pas du tout satisfait à 100 – tout à fait satisfait]

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'accompagnement de votre « coach/conseiller » ? [Curseur de 0 – pas du tout satisfait à 100 – tout à fait satisfait]

Dans quelle mesure êtes-vous satisfait de l'encadrement de votre professeur ? [Curseur de 0 – pas du tout satisfait à 100 – tout à fait satisfait]

Pourriez-vous sélectionner, parmi les propositions suivantes, celle(s) avec la(les)quelle(s) vous êtes d'accord ?

- Les bonnes relations entre membres du groupe ont mené à un projet de qualité
- Certains membres du groupe n'étaient pas assez impliqués dans la mini-entreprise
- La charge de travail était équitablement répartie entre les membres du groupe
- Les rôles de chaque membre étaient bien définis

*[Filtre Question 62 à poser si AR=100 000 entrepreneurs]*

Quel est votre niveau de satisfaction par rapport à la capacité du ou des entrepreneur(s) à transmettre son (leur) enthousiasme lors de l'action 100 000 entrepreneurs ? [curseur de 0 – pas du tout satisfait à 100 – tout à fait satisfait]

Quel est votre niveau de satisfaction par rapport au contenu du ou des témoignage(s) lors de l'action 100 000 entrepreneurs ?

*[Filtre modalité si AR=autre chose que 100 000 entrepreneurs et mini-entreprise] :*

Quel est l'élément de [AR] qui vous a apporté le plus de satisfaction ? [Réponse ouverte]

Quel élément de [AR] suggérez-vous d'améliorer ? [Réponse ouverte]

\*\*\*\*\*

Les chercheurs de l'IWEPS en charge de cette enquête vous remercient d'avoir complété ce questionnaire.

Un chèque-cadeau d'une valeur de 10 € échangeable pour une activité culturelle récompensera les 100 premiers élèves qui auront répondu à l'ensemble des questions. Pour pouvoir vous envoyer

ce chèque, le cas échéant, nous vous demandons de bien vouloir nous fournir votre nom et votre adresse.

Ces données ne seront utilisées que pour vous faire parvenir le chèque-cadeau éventuel par envoi postal. Nous vous garantissons que ces données seront dissociées de vos réponses aux questions et que ni votre nom ni votre adresse ne seront communiqués aux chercheurs en charge de l'analyse des résultats de l'enquête. Ces données seront détruites dès la fin de l'enquête.

Nom/prénom

Adresse postale

## Annexe 2 : Appels à participer à l'enquête adressés aux chefs d'établissements d'enseignement secondaire et enseignants responsables de la mise en œuvre des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre

A 2.1 Courriel du 27 mars 2018 : annonce d'une prochaine enquête

Madame,

Monsieur,

À la demande du Gouvernement wallon, l'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) mène une recherche sur les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en œuvre dans les établissements scolaires avec le soutien de l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation (AEI). L'objectif de cette recherche est d'améliorer les connaissances sur les liens entre les actions de sensibilisation proposées et le développement des compétences entrepreneuriales des élèves.

Dans ce cadre, il est prévu d'interroger des élèves des 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire des écoles qui, au cours des deux dernières années scolaires (2016-2017 et 2017-2018), ont proposé des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Cette enquête s'adresse non seulement aux élèves qui ont participé à des actions de sensibilisation, mais également à des élèves non bénéficiaires.

Puis-je vous inviter à encourager vos élèves à participer à cette recherche ? En effet, pour garantir la robustesse des résultats, la participation d'un grand nombre d'élèves est indispensable. Raison pour laquelle votre aide est précieuse.

De manière concrète, un questionnaire électronique disponible sur trois supports - tablette, smartphone et PC - sera mis en ligne dans le courant de la semaine du 16 avril. Le lien internet vous sera fourni en temps utile. Un questionnaire au format papier sera disponible sur demande. En guise d'encouragement, un chèque-cadeau d'une valeur de 10 € échangeable dans les secteurs culturels sera offert aux 100 premiers élèves qui renverront leur questionnaire complété.

Il convient de souligner que l'IWEPS, en qualité d'Autorité statistique de la Wallonie, prend toutes les mesures nécessaires pour garantir la protection de la vie privée. Ni les élèves ni les écoles ne seront identifiés. Les résultats seront utilisés uniquement dans le cadre de cette étude et d'éventuelles recherches scientifiques qui prolongeront celle-ci.

Pour tout complément d'information, je vous invite à prendre contact avec Madame Béatrice Van Haeperen, responsable du projet (B.Vanhaeperen@iweeps.be), ou Monsieur Mathieu Mosty (M.Mosty@iweeps.be).

En espérant que vous donnerez bonne suite à cette sollicitation, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Sébastien Brunet

Administrateur général de l'IWEPS

### A.2.2 Début de l'enquête : envoi du lien vers le questionnaire, 24 avril 2018

Comme suite à notre courrier du 27 mars vous informant de la recherche menée par l'IWEPS sur les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en oeuvre dans les établissements scolaires, voici le lien donnant accès au questionnaire:

<https://link.webropolsurveys.com/S/BEE45CBCA34A2B4E>

Ce lien sera actif **du mardi 24 avril au mardi 15 mai**.

Pour rappel, cette recherche concerne les élèves des 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années de l'enseignement secondaire et s'adresse non seulement aux élèves qui ont participé à des actions de sensibilisation, mais également à des élèves qui n'ont participé à aucune action. Le questionnaire électronique est disponible sur trois supports - tablette, smartphone et PC. Répondre à ce questionnaire devrait prendre entre 30 et 40 minutes. Un questionnaire au format papier est disponible sur demande; nous attirons toutefois l'attention sur le fait qu'il est moins convivial que le formulaire électronique.

Comme nous le soulignons dans notre message antérieur, pour la qualité de cette étude, notamment en termes de recommandations d'amélioration des actions de sensibilisation, la participation d'un grand nombre d'élèves est impérative. Nous vous invitons donc à diffuser largement auprès de vos élèves le lien ci-dessus.

Mon collègue, Mathieu Mosty (M.Mosty@iweps.be) et moi-même (B.Vanhaeperen@iweps.be) restons à votre disposition pour toute question éventuelle.

Vous remerciant par avance de votre précieuse collaboration, nous vous prions de recevoir, Madame, Monsieur, nos cordiales salutations.

Béatrice Van Haeperen et Mathieu Mosty

### A.2.3 Rappel du 14 mai

Madame,

Monsieur,

Dans nos précédents courriels (27/03 et 24/04), nous vous informions d'une enquête, réalisée par l'IWEPS à la demande du Gouvernement wallon, sur l'esprit d'entreprendre des élèves de l'enseignement secondaire supérieur en Wallonie. Pour rappel, **le lien vers le questionnaire est le suivant** : <https://link.webropolsurveys.com/S/BEE45CBCA34A2B4E>.

À ce jour, 210 élèves y ont répondu (dont 150 répartis dans trois établissements scolaires). Étant donné qu'au cours des deux dernières années scolaires, environ 10 000 élèves répartis dans 160 établissements ont participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation financées par le Gouvernement wallon, **l'échantillon actuel est insuffisant et non représentatif**.

Pour remplir la mission que le Gouvernement nous a confiée, nous réitérons notre double demande. Pourriez-vous :

- **diffuser** le lien vers cette enquête ;
- et **encourager** vos élèves à y répondre.

Répondre à cette enquête est un acte citoyen, valeur faisant partie de l'éducation scolaire.

Pour vous y aider, nous vous adressons en annexe **un folder** donnant les principales informations sur notre étude. Nous vous invitons à l'afficher et/ou à le distribuer à vos élèves.

Pour pouvoir recueillir un maximum de réponses, la date de fin de l'enquête est reportée au **22 mai**.

Nous remercions vivement les directeurs, directrices, enseignants, enseignantes et élèves qui ont déjà donné bonne suite à notre appel et espérons que ce rappel suscitera un nombre important de nouvelles réponses.

Avec nos cordiales salutations.

Béatrice Van Haeperen et Mathieu Mosty

Folder joint au rappel du 14 mai.



**ÉLÈVE DU SECONDAIRE ? PARTICIPEZ À NOTRE ÉTUDE SUR L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE**

L'IWEPS réalise à la demande Gouvernement wallon, une étude sur l'esprit d'entreprendre des élèves de l'enseignement secondaire supérieur en Wallonie.

Vous êtes directeur / directrice d'école, enseignant / enseignante ? Votre école a mis en œuvre des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ?

Pour remplir la mission que le Gouvernement nous a confiée, pourriez-vous nous aider en :

- diffusant le lien vers cette enquête : <https://www.iweps.be/esprit-entreprendre/>
- et en encourageant vos élèves à y répondre.

D'avance, merci pour votre participation !

#### A.2.4 Dernier rappel : 24 mai 2018

Madame,

Monsieur,

Nous vous remercions de la bonne suite réservée à notre rappel de la semaine passée. Actuellement, environ 650 élèves ont complété notre questionnaire.

Pour assurer la robustesse de nos analyses, le nombre de répondants devrait encore augmenter. **Nous attendons surtout davantage de réponses d'élèves qui ont participé aux actions *mini-entreprise et/ou 100 000 entrepreneurs*** au cours de cette année scolaire et/ou de la précédente.

À cet effet, nous prolongeons l'accès au questionnaire jusqu'au **jeudi 31 mai**. Nous vous serions très reconnaissants de relancer vos élèves en diffusant une nouvelle fois le lien vers cette enquête: <https://www.iweps.be/esprit-entreprendre/>

Vous remerciant de votre collaboration, nous vous adressons nos cordiales salutations,

Béatrice Van Haeperen et Mathieu Mosty



L'Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS) est un institut scientifique public d'aide à la prise de décision à destination des pouvoirs publics. Autorité statistique de la Région wallonne, il fait partie, à ce titre, de l'Institut Interfédéral de Statistique (IIS) et de l'Institut des Comptes Nationaux (ICN). Par sa mission scientifique transversale, il met à la disposition des décideurs wallons, des partenaires de la Wallonie et des citoyens, des informations diverses qui vont des indicateurs statistiques aux études en sciences économiques, sociales, politiques et de l'environnement. Par sa mission de conseil stratégique, il participe activement à la promotion et la mise en œuvre d'une culture de l'évaluation et de la prospective en Wallonie.

Plus d'infos : <https://www.iweps.be>



2018