

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

# DYNAMIQUES RÉGIONALES

N°7

Favoriser l'entrepreneuriat :  
les enseignements d'études  
récentes sur trois dispositifs  
wallons

2019



## COLOPHON

La revue *Dynamiques régionales* s'inscrit dans les missions de l'IWEPS. Institut scientifique régional au carrefour des champs de la décision politique et de la recherche scientifique, l'IWEPS poursuit l'ambition de donner davantage de visibilité aux travaux scientifiques susceptibles de contribuer au débat public et à la conduite de la politique régionale. Dans cette visée mobilisatrice, *Dynamiques régionales* offre aux chercheurs une opportunité de diffusion des résultats de recherches dont le point commun est de porter sur des questions d'intérêt pour la Wallonie. Pour autant, ils ne se focalisent pas nécessairement sur la Wallonie : les études menées dans d'autres pays ou régions peuvent être riches d'enseignements, fertiliser l'expertise wallonne et éclairer les décisions de nos responsables politiques.

Création graphique : **Déligraph, Bruxelles**

Mise en page : **Snel Grafics SA, Vottem**  
[www.snel.be](http://www.snel.be)

Éditeur responsable : **Sébastien Brunet**  
(Administrateur général, IWEPS)

Dépôt Légal : **D/2019/10158/1**

ISSN : **2593-4937**

Disponible sur <https://www.cairn.info/>

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

Tél : 32 (0)81 46 84 11

Fax : 32 (0)81 46 84 12

<http://www.iweeps.be>

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

## COMITÉ DE RÉDACTION

Directeur de la publication : Sébastien Brunet

Rédactrice en chef : Béatrice Van Haepere

Coordination de l'édition : Évelyne Istace

### Membres du Comité de rédaction :

Sébastien Brunet

Marc Debuissou

Claire Dujardin

Jean-Luc Guyot

Abdeslam Marfouk

Amandine Masuy

Sile O'Dorchai

Isabelle Reginster

Vincent Scourneau

Béatrice Van Haepere

Frédéric Verschuere

Frédéric Vesentini

### CONSEIL SCIENTIFIQUE

Lionel Artige (ULg)

Marc Bourgeois (ULg)

Michele Cincera (ULB)

Éric Cornélis (U/Namur)

Christian de Visscher (UCL)

Catherine Dehon (ULB)

Marcus Dejardin (UNamur et UCL)

Pierre Desmarez (ULB)

Thierry Eggericks (UCL)

Jean-Marie Halleux (ULg)

Bertrand Hamaide (FUSL)

Marc Jacquemain (ULg)

Benoît Mahy (UMons)

Quentin Michel (ULg)

Marthe Nyssen (UCL)

Dominique Peeters (UCL)

Nathalie Schiffino (UCL)

Ilan Tojerow (ULB)

Edwin Zaccai (ULB)

Marc Zune (UCL)

# TABLE DES MATIÈRES

---

## 05 | INTRODUCTION : ESPRIT D'ENTREPRENDRE ET ENTREPRENEURIAT EN WALLONIE : CONTEXTE ET DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS

Par Béatrice Van Haeperen

## 13 | LA SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF. QUELQUES BALISES POUR SON ÉVALUATION TIRÉES D'UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Par Marcus Dejardin

## 35 | LES MESURES DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE : QUEL IMPACT SUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR EN WALLONIE

Par Olivier Meunier, Mathieu Mosty et Béatrice Van Haeperen

## 57 | ÊTRE ÉTUDIANT ENTREPRENEUR : UN LEVIER VERS L'ENTREPRENEURIAT ? UNE ÉTUDE DE CAS AUPRÈS D'ÉTUDIANTS ENTREPRENEURS AU SEIN D'ÉCOLES ENTREPRENEURIALES EN WALLONIE

Par Valérie Beghain

## 77 | ANALYSE DES PROCESSUS DÉCISIONNELS DES DEMANDEURS D'EMPLOI QUI SOUHAITENT SE LANCER DANS L'ENTREPRENEURIAT. ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DE PORTEURS DE PROJET ACCOMPAGNÉS PAR LA SAACE JOB'IN

Par Amandine Jehin

# INTRODUCTION

---

## ESPRIT D'ENTREPRENDRE ET ENTREPRENEURIAT EN WALLONIE : CONTEXTE ET DÉVELOPPEMENTS RÉCENTS

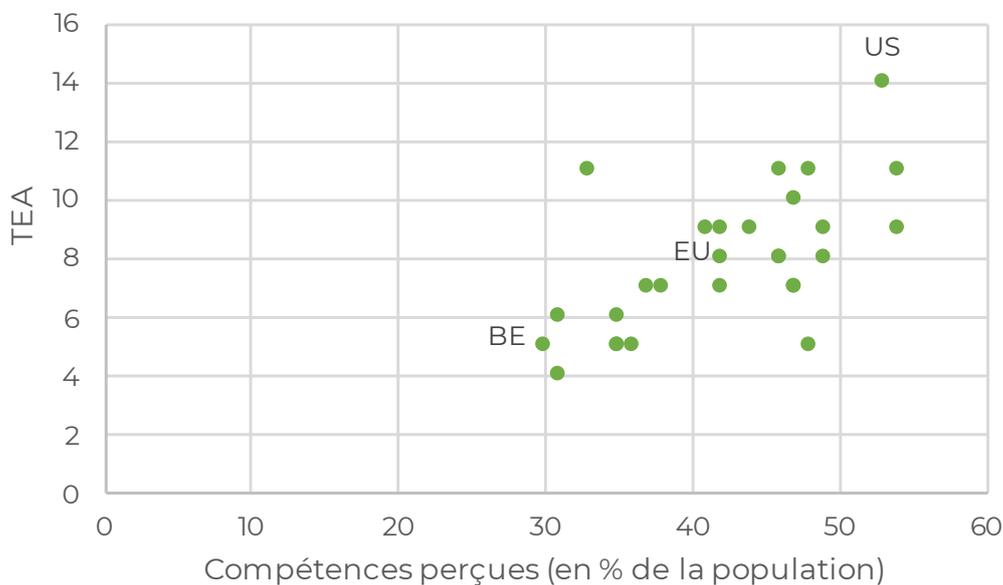
Béatrice Van Haeperen  
IWEPS

# 1 UN CONTEXTE CARACTÉRISÉ PAR UN FAIBLE DYNAMISME ENTREPRENEURIAL

Au plan international, la Belgique se singularise par un faible dynamisme entrepreneurial. C'est ce que montre le graphique 1, qui met en relation deux indicateurs-clés du *Global Entrepreneurship Monitor* (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 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 graphique met en évidence la mauvaise position de la Belgique : avec le taux de compétences perçues le plus bas (30% de la population) et un très faible TEA (5%), elle se situe nettement en dessous de la moyenne européenne. Notons que, tant le TEA que les compétences perçues sont, en moyenne européenne, nettement inférieurs à ceux observés aux États-Unis.

Graphique 1 : La relation entre compétences entrepreneuriales et le TEA, 2014



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

Au sein de la Belgique, on observe des disparités régionales. Celles-ci apparaissent sur le graphique 2, qui représente l'évolution du taux de création nette d'entreprises au cours des dix dernières années : le taux de création nette est, en Wallonie, inférieur

à celui que connaissent les deux autres régions. En moyenne, sur la période 2007-2017, il s'établit à 1,5% en Wallonie, pour 2,3% en Flandre et 3,4% dans la Région de Bruxelles-Capitale.

**Graphique 2 : Taux de création nette d'entreprises. Évolution 2007-2017 (données au 31 décembre de chaque année)**



Source : Stabel ; calculs : IWEPS (2018)

# 2

## LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE : UNE PRIORITÉ EUROPÉENNE...

Le lien entre compétences entrepreneuriales et TEA constitue le cœur des politiques visant à dynamiser l'entrepreneuriat dans les pays européens : 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 de nombreuses initiatives visant à introduire cette compétence-clé dans les écoles, la formation professionnelle, les études supérieures (voir par exemple Karmakova *et al.*, 2015; Bacigalupo *et al.*, 2016).

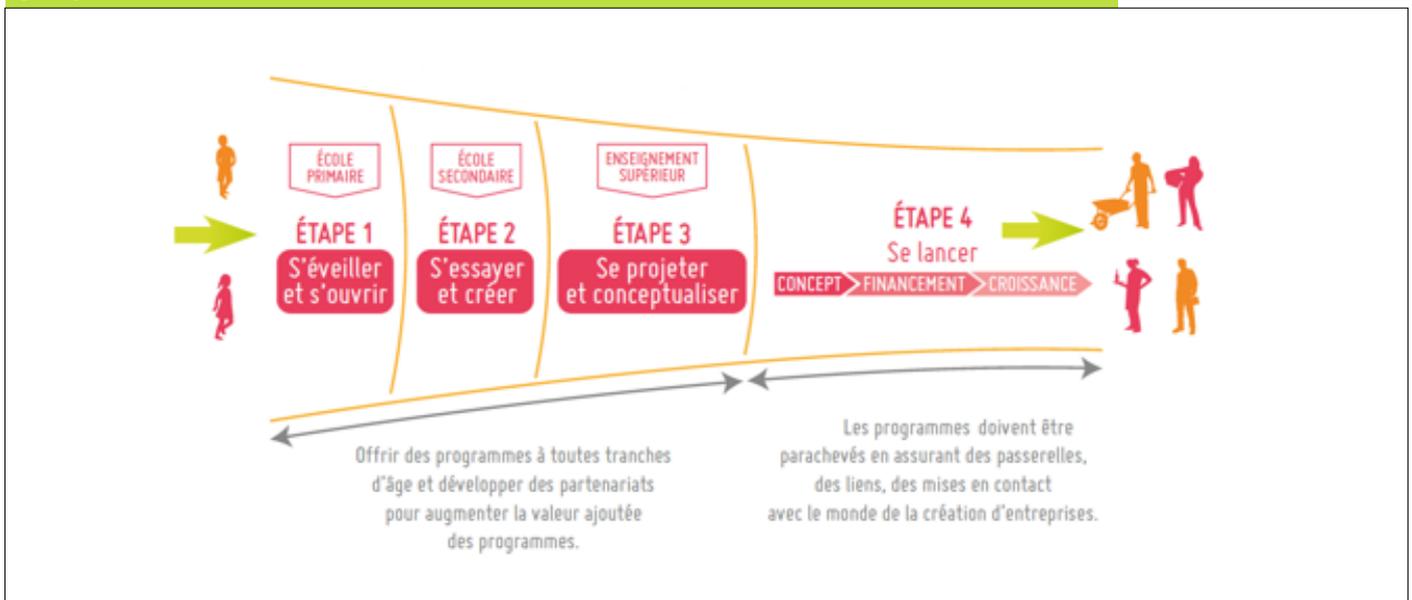
### ...ET WALLONNE

Dans la foulée, en Wallonie, les programmes « Esprit d'entreprendre 2007-2013 », suivi par « Entrepreneuriat 3.15 »<sup>1</sup>

ont vu le jour en Wallonie. Ces programmes comprennent un ensemble d'actions orientées sur la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et le développement des attitudes entrepreneuriales.

Les mesures sont fondées sur l'idée que l'esprit d'entreprendre peut se développer grâce à des actions de sensibilisation générales et spécifiques adaptées aux différents stades d'un cursus d'apprentissage. Comme l'illustre la figure 1, le processus entrepreneurial peut débuter dès l'enseignement primaire : à ce stade, on peut déjà stimuler la créativité et l'ouverture, avant de proposer des actions orientées vers l'expérimentation (par exemple, la création d'une mini-entreprise) dans l'enseignement secondaire et vers la création d'entreprise dans l'enseignement supérieur.

Figure 1 : Les capacités entrepreneuriales : un processus de développement progressif



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

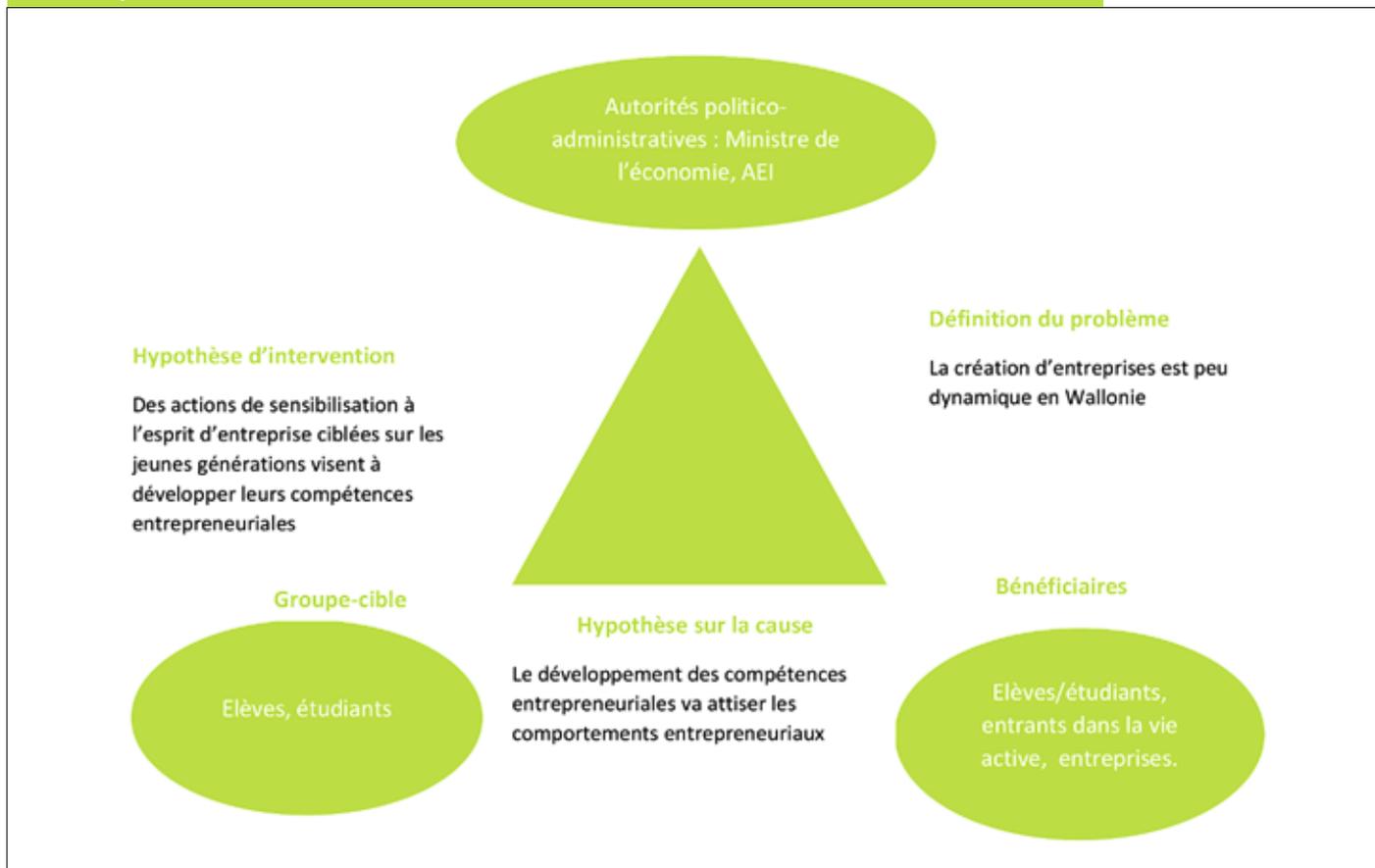
<sup>1</sup> ENTREPRENEURIAT 3.15. 3 axes, 15 leviers pour des générations entrepreneurs. Contributions de l'Agence de Stimulation Économique, décembre 2013.

Ces mesures en faveur de l'entrepreneuriat sont soutenues par les plans Marshall successifs. Le dernier en date – le PM4.0 – contient un chapitre consacré à la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre articulé en quatre axes (voir Gouvernement wallon, 2014, pp 12-13) :

- 1) soutenir une éducation entrepreneuriale : ouverture à l'entrepreneuriat dans les formations des futurs enseignants, intégration de cours sur l'entrepreneuriat dans le cursus des étudiants du supérieur et de l'université, coopération renforcée entre écoles et monde de l'entreprise;
- 2) investir dans les prochains entrepreneurs, par des initiatives telles que les « écoles entrepreneuriales » pour faire éclore des vocations entrepreneuriales concrètes ou encore par l'adoption d'un « statut de l'étudiant entrepreneur »;
- 3) accroître le passage à l'acte, notamment par le développement d'incubateurs d'étudiants et la mise en évidence des succès entrepreneuriaux;
- 4) initier et appuyer des actions coordonnées de soutien notamment à l'entrepreneuriat féminin.

À l'aide d'un triangle des acteurs (voir Albarello *et al.* 2016), on peut à ce stade représenter de manière simple le modèle qui sous-tend les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Le problème identifié est l'atonie de la création d'entreprise. Cette atonie serait elle-même liée à l'atonie des comportements entrepreneuriaux (hypothèse sur la cause). Des actions éducatives visant le développement de l'esprit d'entreprendre 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 2 : Le triangle des acteurs de la politique de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre



# 3

## LES CONTRIBUTIONS DE CE NUMÉRO

---

Le lecteur trouvera dans ce numéro quelques contributions apportant un éclairage évaluatif sur quelques-unes des mesures de sensibilisation à l'entrepreneuriat.

Le premier article, de Marcus Dejardin, ambitionne d'apporter quelques balises théoriques, méthodologiques et empiriques fondées sur la littérature scientifique en matière d'esprit d'entreprendre, et ce pour servir un travail d'évaluation portant sur les actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre menées dans l'enseignement secondaire du système éducatif. Il examine d'abord les fondements théoriques utiles à l'analyse de l'intention entrepreneuriale, fondements théoriques auxquels se réfèrent également les auteurs des autres contributions, pour ensuite se focaliser sur des points de méthode : la définition et la mesure des compétences entrepreneuriales, ainsi que l'évaluation de l'impact des mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre sur les attitudes entrepreneuriales des élèves de l'enseignement secondaire.

S'appuyant sur les apports théoriques et méthodologiques présentés dans le premier article, Olivier Meunier, Mathieu Mosty et Béatrice Van Haepere presentent les principaux résultats de l'évaluation des 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), évaluation demandée par le Gouvernement wallon dans le cadre du Plan Marshall 4.0. 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<sup>2</sup> 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.

À travers le témoignage d'étudiants entrepreneurs, Valérie Beghain apporte des éléments de réponse nuancés à la question suivante : comment les dispositifs de sensibilisation à la création d'entreprise et les nouvelles dispositions législatives destinés aux étudiants de l'enseignement supérieur en Wallonie influencent-ils leur décision d'entreprendre ? Les étudiants rencontrés sont dans l'enseignement supérieur non universitaire, au sein d'écoles entrepreneuriales, et bénéficient de dispositions récentes telles que le statut d'étudiant entrepreneur et l'accès à un incubateur.

Pour terminer, Amandine Jehin s'intéresse aux dispositifs visant à promouvoir l'entrepreneuriat auprès des demandeurs d'emploi et à encadrer ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie. Dans ce contexte, son article a pour objectif d'analyser les processus décisionnels des demandeurs d'emploi qui souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat. Adoptant une démarche inductive, elle réalise des entretiens compréhensifs auprès de porteurs de projet accompagnés par la Structure d'Aide à l'Auto-Création d'Emploi (SAACE) Job'In. L'analyse de ces entretiens la conduit à construire une typologie comprenant quatre types de processus décisionnel.

---

<sup>2</sup> Depuis la réalisation de cette évaluation, l'AEI a intégré notamment la SOWALFIN (Décision du Gouvernement wallon du 05/07/2018).

## BIBLIOGRAPHIE

Albarello, L., Aubin, D., Fallon, C., Van Haeperen, B. (2016), *Penser l'évaluation des politiques publiques*, De Boeck supérieur

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. JRC European Commission, EUR 27939 EN.

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report*. In M. Bacigalupo, P. Kampylis & Y. Punie (Eds.), *JRC Science and Policy Reports*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/ Eurydice (2016), *Entrepreneurship Education at School in Europe*, Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union.

Gouvernement wallon (2014), *Le Plan Marshall 4.0*, disponible en ligne : [http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/pages/fichiers/pm4\\_\\_complet\\_texte.pdf](http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/pages/fichiers/pm4__complet_texte.pdf)

IWEPS (2018), *Les chiffres-clés de la Wallonie, Édition 2018*, disponible en ligne : [http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/publications/iweps\\_-\\_chiffres\\_cle\\_wallonie\\_2018.pdf](http://www.wallonie.be/sites/wallonie/files/publications/iweps_-_chiffres_cle_wallonie_2018.pdf)

---

# LA SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

QUELQUES BALISES POUR SON ÉVALUATION TIRÉES  
D'UNE REVUE DE LA LITTÉRATURE SCIENTIFIQUE

Marcus Dejardin  
UNamur\*

---

\* Professeur d'économie à l'Université de Namur et à l'Université catholique de Louvain. Adresse de contact : Université de Namur, Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion, Rempart de la Vierge, 8, 5000 Namur, Belgique. Courriel : [marcus.dejardin@unamur.be](mailto:marcus.dejardin@unamur.be) OU [marcus.dejardin@uclouvain.be](mailto:marcus.dejardin@uclouvain.be).

## RÉSUMÉ

L'article rend compte des résultats saillants d'une revue de la littérature scientifique examinant les dispositifs de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et plus précisément leur évaluation en termes d'impact. La mise en œuvre des dispositifs est examinée dans la mesure où celle-ci peut constituer un facteur explicatif de leur impact. Ce sont en particulier les dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales des personnes étudiantes durant leur parcours dans l'enseignement secondaire qui font l'objet d'attention.

L'article ambitionne d'apporter quelques balises théoriques, méthodologiques et empiriques fondées sur la littérature scientifique en matière d'esprit d'entreprendre, et ce, pour servir un travail d'évaluation portant sur les actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre menées dans l'enseignement secondaire du système éducatif. Il examine successivement les fondements théoriques utiles à l'analyse de l'intention entrepreneuriale (voire du passage à l'acte entrepreneurial); les compétences entrepreneuriales selon les outils EntreComp et E-Scan; les questions spécifiques que posent le recueil et le traitement des données; une étude empirique identifiée comme étant paradigmatique. Il se conclut par quelques remarques finales permettant d'ouvrir la perspective vers certains points d'attention qui n'auront pas été abordés jusqu'alors.

Mots-clés : entrepreneuriat, système éducatif, évaluation.

## ABSTRACT

The article reports on the salient results of a review of the scientific literature examining entrepreneurship awareness-raising devices and more precisely the evaluation of their impact. The implementation of the devices is examined to the extent that it can be an explanatory factor for their impact. In particular, awareness-raising and training schemes aimed at developing the entrepreneurial skills of students during their secondary-education studies are the subject of attention.

The article aims to provide some theoretical, methodological and empirical guidelines based on the scientific literature on entrepreneurship, in order to contribute to the evaluation of awareness-raising actions about entrepreneurship conducted in the secondary education system. It successively examines the theoretical foundations that are useful for analysing the entrepreneurial intention (and even the entrepreneurial event); entrepreneurial skills according to the EntreComp and E-Scan tools; the specific issues involved in the collection and processing of data; and an empirical study identified as being paradigmatic. It concludes with a few final remarks, opening up the perspective to some points of attention that have not been addressed before.

Keywords : entrepreneurship, education system, evaluation.

JEL-Codes : L26, M13, I21, D04

# 1 INTRODUCTION

---

Cet article rend compte des résultats saillants d'une revue de la littérature scientifique examinant les dispositifs de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre et leur évaluation en termes d'impact.

La sensibilisation à l'esprit d'entreprendre s'entend ici dans un sens relativement large. En effet, si les dispositifs mis en place par les acteurs, tant publics que privés, peuvent être distingués à des fins analytiques selon les objectifs qu'ils poursuivent (information-sensibilisation; formation; accompagnement), la réalité est que des dispositifs de sensibilisation peuvent avoir une dimension formative. Le présent article y est attentif.

Spécifiquement, l'intention poursuivie est de baliser et de servir le travail évaluatif dans le domaine; travail évaluatif qui fait encore trop souvent défaut et qui pourtant constitue un outil fondamental dans la construction d'un système apprenant de ses succès comme de ses échecs, capable d'évolution, de remise en cause et d'amélioration (Testa & Frasccheri, 2015).

L'évaluation peut être menée *ex ante* et *ex post*. Lorsqu'elle est menée *ex post*, elle s'attache plus particulièrement aux mesures de réalisation et d'impact. En l'occurrence ici, l'accent est mis sur l'évaluation en termes d'impact. La mise en œuvre des politiques est examinée dans la mesure où celle-ci peut constituer un facteur explicatif de leur impact.

L'analyse de la littérature conduit à distinguer plusieurs types de contribution: conceptuelles et théoriques; empiriques; méthodologiques; de synthèse; et dites « de contexte ». En ce qui concerne les contributions empiriques, faisant référence à l'évaluation des actions de sensibilisation dans l'enseignement secondaire, nous examinons plus particulièrement les contributions présentant et évaluant des dispositifs pouvant être situés à ce niveau

du système éducatif. Ce sont plus précisément les dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales des personnes étudiantes durant leur parcours dans l'enseignement secondaire qui font l'objet d'attention. À cet égard, il convient de souligner que l'enseignement secondaire est un élément constitutif du système éducatif. Il doit être resitué dans ce contexte. Et il en va de même des dispositifs de sensibilisation et de formation à l'esprit d'entreprendre.

Cet article est construit essentiellement, mais pas exclusivement, à partir d'une analyse d'articles et de rapports scientifiques. Dans un premier temps, nous avons consulté les revues en économie générale et en entrepreneuriat classées 1 et 2 par la section 37 du CNRS (mai 2016 et actualisée en juin 2017; notamment, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, *Journal of Business Venturing*, *Small Business Economics*, *Research Policy*, *International Small Business Journal*, *Journal of Small Business Management*, *Strategic Entrepreneurship Journal*) en croisant avec la thématique de la sensibilisation et la formation à l'entrepreneuriat dans le système éducatif, dans une perspective d'évaluation. Des contributions peuvent être situées dans les sciences de l'éducation. Sont venues s'ajouter aussi quelques contributions traitant directement de la thématique, mais hors revues scientifiques. Elles ont été sélectionnées tenant compte de l'intérêt des méthodes employées. Il ne s'agit pas d'une revue systématique. Il s'agit plutôt d'analyser un portefeuille documentaire constitué selon de multiples critères (thématique, objet d'évaluation, qualité scientifique, méthodologie, année de publication).

En bref, l'article ambitionne d'apporter quelques balises théoriques, méthodologiques et empiriques fondées sur la littérature scientifique en matière d'esprit d'entreprendre, et ce, pour servir un travail d'évaluation portant sur les actions

de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre menées dans l'enseignement secondaire du système éducatif.

Dans la section suivante, nous examinons les fondements théoriques utiles à l'analyse de l'intention entrepreneuriale, voire du passage à l'acte entrepreneurial. Ensuite, nous abordons la description des compétences entrepreneuriales selon les outils EntreComp et E-Scan (section 3). Vient alors la présentation des questions spécifiques que posent le recueil et le traitement

des données. Cette section (section 4) se conclut par quelques recommandations pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat tirées de Lorz *et al.* (2013). Une étude de nature empirique (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010) est identifiée comme étant paradigmatique. Celle-ci fait l'objet d'un compte-rendu détaillé (section 5). Enfin, l'article se conclut par quelques remarques finales, permettant aussi d'ouvrir la perspective vers certains points d'attention qui n'auront pas encore été abordés (section 6).

---

# 2

## FONDEMENTS THÉORIQUES ET LOGIQUES D'ACTION

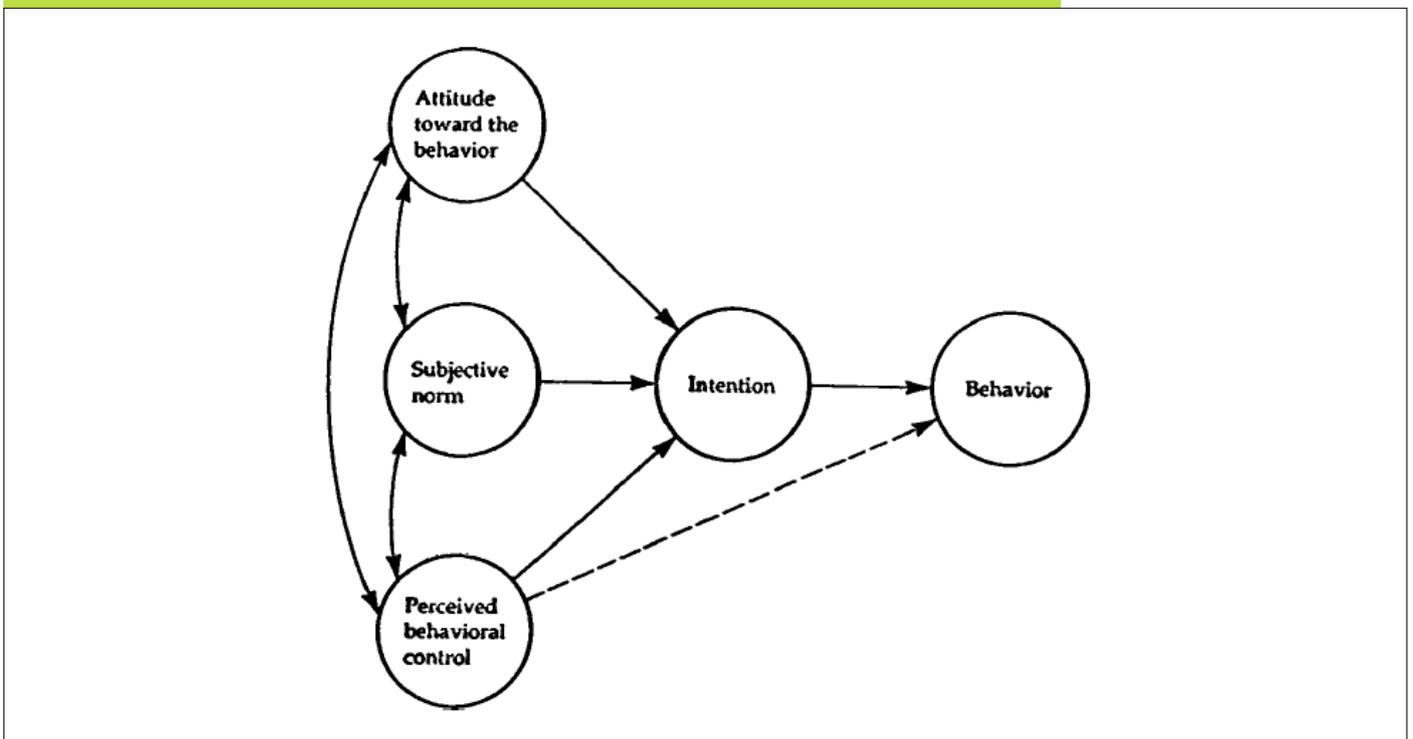
Quels sont les fondements théoriques supportant l'activité de sensibilisation et incidemment l'activité de formation à l'entrepreneuriat? Quels sont les mécanismes permettant de relier *a priori* les activités déployées et l'intention entrepreneuriale, voire l'acte d'entreprendre? L'examen de la littérature permet d'identifier assez facilement les arguments théoriques permettant de répondre à ces questions. Force est aussi de constater leur nombre relativement limité et le relatif consensus à leur égard quant à leur validité éprouvée. Cette section en rend compte de manière très synthétique<sup>1</sup>.

La création et le développement d'activités ne sont pas des événements spontanés ou fortuits, mais relèvent d'un processus

intentionnel. Partant de cette proposition, les chercheurs en entrepreneuriat mobilisent généralement deux approches théoriques modélisant l'intention (Krueger *et al.*, 2000)<sup>2</sup>. La première s'inscrit en psychologie sociale et est marquée par la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991). La seconde est à mettre plus directement en lien avec la théorisation de l'entrepreneuriat. Il s'agit du modèle de Shapero et Sokol (1982) relatif à l'événement entrepreneurial (Krueger *et al.*, 2000)<sup>3</sup>.

Pour Ajzen (1991), si l'intention est un antécédent du comportement planifié volontaire - et plus celle-ci est forte, plus l'occurrence du comportement devient probable -, l'intention elle-même connaît des antécédents (voir figure. 1).

Figure 1 : La théorie du comportement planifié



Source : Ajzen, 1991, p. 182

<sup>1</sup> Le lecteur intéressé par une discussion de la problématique des fondements théoriques de l'enseignement de l'entrepreneuriat (en ce compris au niveau supérieur de l'enseignement), néanmoins très générale, pourra se référer utilement aux articles de Fiet (2001 a et b) et de O'Connor (2013).

<sup>2</sup> Citons pour mémoire, à côté des deux approches par l'intention, l'approche par les attitudes développée notamment par Robinson *et al.* (1991). Et pour une application parmi d'autres, Athayde (2009).

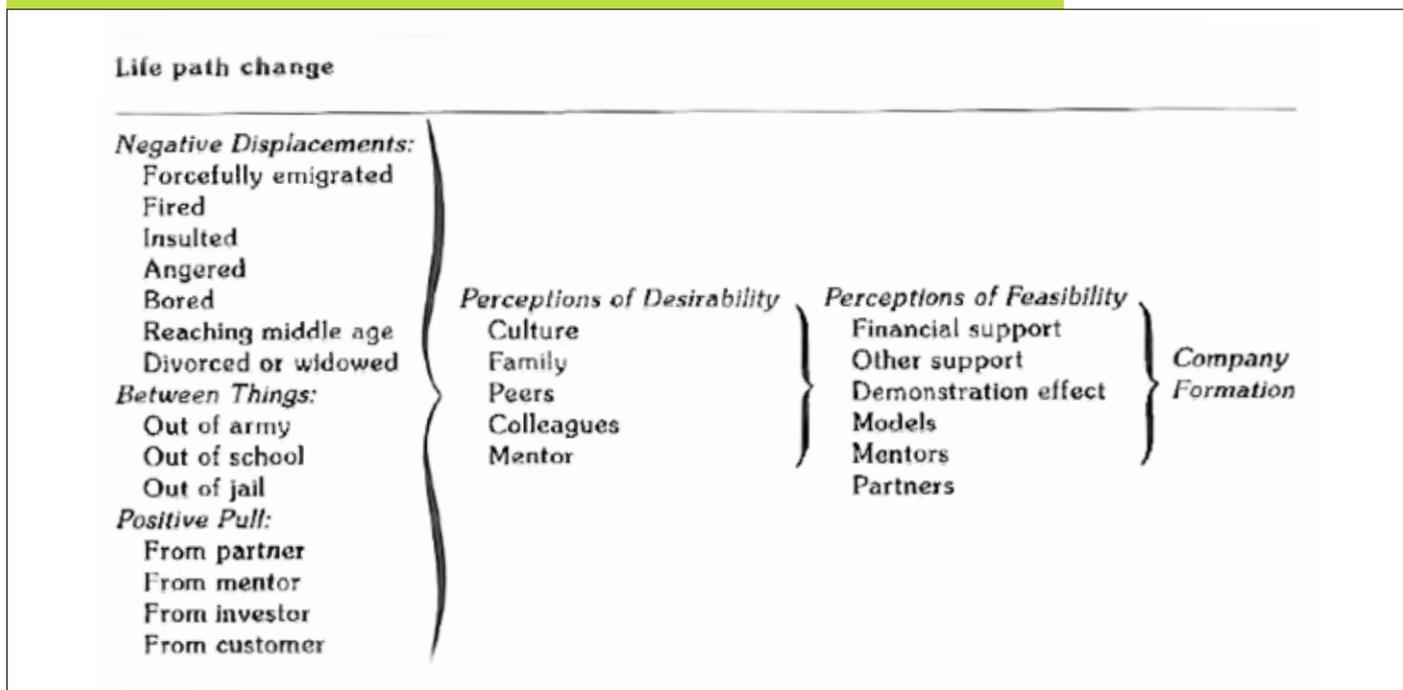
<sup>3</sup> Pour une comparaison des approches de Ajzen (1991) et de Shapero et Sokol (1982), cf. Krueger *et al.* (2000).

L'attitude envers le comportement renvoie à l'appréciation que peut donner la personne à propos du comportement : est-elle plus ou moins favorable? La norme subjective désigne la pression sociale perçue quant au fait de produire le comportement en question. Enfin, le contrôle comportemental (ou aptitude) perçu « fait référence à la perception qu'ont les personnes de la facilité ou de la difficulté à adopter le comportement considéré » (Ajzen, 1991, p. 183). Selon Ajzen lui-même, la notion de contrôle comportemental (ou aptitude) perçu peut être confondue avec la notion d'auto-efficacité perçue développée par Bandura. Celle-ci désigne les « croyances d'une personne en ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire des résultats donnés » (Bandura, 1997, p. 3). Considérant la Figure 1, on note en outre que le contrôle comportemental (ou aptitude) perçu explique aussi directement, avec l'intention, l'occurrence du comportement planifié volontaire<sup>4</sup>.

La théorie du comportement planifié d'Ajzen connaît de nombreuses applications dans

des domaines variés, dont celui de l'entrepreneuriat<sup>5</sup>. Shapero et Sokol (1982) proposent aussi un cadre de référence possible établi expressément pour comprendre la formation de l'événement entrepreneurial à partir de ses antécédents (voir figure 2). Celui-ci s'interroge (1) sur les éventuels éléments déclencheurs à l'origine du changement dans le chemin de vie de la personne et (2) sur les facteurs conduisant la personne à choisir l'événement entrepreneurial, autrement dit de manière plus explicite la création d'entreprise, plutôt qu'une autre voie (Shapero et Sokol, 1982, p. 78). Les éléments déclencheurs du changement peuvent être très divers. Shapero et Sokol (1982) relèvent toutefois que ce sont plus souvent les éléments du registre négatif (l'émigration forcée, la perte d'emploi suite à un licenciement, l'ennui et la frustration au travail...) que les éléments du registre positif (l'opportunité ouverte par une aide financière ou un client potentiel, la sollicitation par un collègue...) qui conduisent au changement. Les périodes de transition apparaissent aussi propices.

Figure 2 : La formation de l'événement entrepreneurial



Source : Shapero et Sokol, 1982, p. 83

<sup>4</sup> Il ne s'agit pas seulement de contrôle comportemental (ou d'aptitude) perçu, mais aussi de contrôle comportemental réel pour qu'un comportement puisse se produire. Les perceptions intéressent toutefois davantage le psychologue (Ajzen, 1991, pp. 181-183).

<sup>5</sup> Cf. Lortie et Castogiovanni (2015), Liñán et Fayolle (2015). Pour une méta-analyse de la littérature investiguant l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'intention entrepreneuriale, cf. Bae et al. (2014).

Le choix de l'événement entrepreneurial plutôt qu'une autre voie est à mettre en relation avec la désirabilité et la faisabilité perçues par la personne. Par ailleurs, il convient de noter que ce qui est perçu comme désirable n'est pas nécessairement perçu comme faisable, et inversement. Les perceptions de désirabilité sont déterminées par les systèmes de valeurs portés par l'environnement social, familial, éducatif et professionnel qui contribuent aussi à la formation du système de valeurs de l'individu. « De manière spécifique, dans un système social qui accorde une grande valeur à la création d'entreprise, on s'attend à ce que davantage d'individus choisissent cette voie en période de transition. De manière plus diffuse, un système social qui accorde une grande valeur à l'innovation, à la prise de risque et à l'indépendance est davantage enclin à produire des événements entrepreneuriaux qu'un système aux

valeurs contrastées de ce point de vue » (Shapero et Sokol, 1982, p. 83; notre traduction). Quant aux perceptions de faisabilité, elles découlent notamment de l'accès aux sources de financement, éventuellement facilité par le capital relationnel du candidat entrepreneur, des compétences rassemblées avec d'éventuels partenaires, d'effets de démonstration et de l'aide potentielle que peuvent fournir les agences spécialisées dans la création d'entreprise.

En explicitant les antécédents de l'intention et de l'événement entrepreneurial, la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) ou le modèle de Shapero et Sokol (1982) permettent de fonder et de pointer les éventuels leviers qu'un système éducatif, se donnant pour objectifs de sensibiliser à l'esprit d'entreprendre et de développer les compétences entrepreneuriales, peut travailler.

# 3

## COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

Quelles sont les compétences reconnues comme étant entrepreneuriales? La question a toute son importance pour qui aspire à mettre sur pied un dispositif de sensibilisation et/ou de formation à l'entrepreneuriat, mais aussi pour qui envisage de l'évaluer. Cette section rend compte des compétences reconnues comme entrepreneuriales en présentant deux contributions récentes sur le sujet qui ont été choisies pour leur caractère significatif et/ou leur usage dans des dispositifs de sensibilisation largement diffusés.

### 3.1 LE MODÈLE ENTRECOMP

Récemment, les chercheurs du centre de recherche joint (*Joint Research Centre*) de la Commission européenne ont effectué un important travail d'analyse, de synthèse et de proposition à cet égard (Komarkova *et al.*, 2015; Bacigalupo *et al.*, 2016).

Dans un document de 162 pages intitulé « *Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives* », Komarkova *et al.* (2015) cherchent à baliser la réflexion sur l'éducation à l'entrepreneuriat, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. À cette fin, ils compilent une vaste littérature économique afin d'y repérer les définitions, les cadres d'analyse et les éléments constitutifs de l'entrepreneuriat lorsque celui-ci est lui-même considéré comme étant une compétence. Ils adjoignent à leur compilation une importante information d'expertise et les enseignements issus d'une dizaine d'études de cas approfondies portant sur diverses initiatives menées du primaire à l'enseignement supérieur en

passant par l'enseignement secondaire, de sorte que leur travail repose sur les résultats de recherche académique, mais aussi sur l'expérience des mondes éducatif et entrepreneurial.

Le rapport établi par Komarkova *et al.* (2015) entre dans la conception originale<sup>6</sup> du document de référence rédigé par Bacigalupo *et al.* (2016), « *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* ». Ce document vise à proposer un cadre consensuel traitant des compétences entrepreneuriales qui soit partagé par les parties prenantes du système éducatif et du monde entrepreneurial. L'entrepreneuriat renvoie au fait d' « agir sur les opportunités et les idées et de les transformer en valeur pour autrui. La valeur créée peut être financière, culturelle ou sociale » (FFE-YE<sup>7</sup>, 2012; cité par Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 10; notre traduction).

L'entrepreneuriat est décrit comme une compétence (Komarkova *et al.*, 2015). Cette compétence est transversale. Elle peut « être appliquée par les individus et les groupes, en ce compris les organisations existantes, et dans toutes les sphères de la vie », « depuis la contribution au développement personnel, jusqu'à la participation active dans la société, la (ré-) intégration dans le marché du travail en tant qu'employé ou en tant que travailleur indépendant, ainsi que pour créer des entreprises (culturelles, sociales ou commerciales) » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 6 et p. 10; notre traduction). Cette compétence clé est elle-même déclinée en quinze compétences réparties sur trois aires de compétences interreliées: « Idées et opportunités », « Ressources » et « Dans l'action ». La figure 3 ci-dessous les présente.

<sup>6</sup> Celle-ci repose entre autres sur une revue de littérature et un enseignement tiré d'études de cas (Komarkova *et al.*, 2015) et sur de multiples consultations de panels d'experts, de discussions itératives en validations, aboutissant au document finalisé (Bacigalupo *et al.*, 2016, pp. 7-9).

<sup>7</sup> Il s'agit du Fonds national danois pour l'entrepreneuriat. Ce fonds privé est toutefois le fruit d'une initiative gouvernementale et est financé par les quatre ministères danois des Affaires économiques, de l'Enseignement, de la Formation et de la Recherche, et de la Culture. (Source : <http://www.ffe-ye.dk>; dernière consultation : octobre 2018)

Figure 3 : Aires et compétences du modèle conceptuel EntreComp



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

L'intitulé des aires de compétence traduit la conception selon laquelle « la compétence entrepreneuriale correspond à la compétence de transformer des idées et des opportunités en action, et ce, en mobilisant des ressources » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 10; notre traduction).

Les compétences listées font l'objet d'une accroche représentative du contenu ainsi que d'une description plus détaillée. Elles sont aussi exprimées en termes de niveau de compétence : quatre niveaux principaux (Fondements, Intermédiaire, Avancé et Expert) faisant l'objet chacun de deux niveaux. Le modèle proposé est un modèle reconnaissant l'apprentissage et

la progression dans l'acquisition des compétences. « La progression dans l'apprentissage entrepreneurial comprend deux aspects : 1. Développer une autonomie et une responsabilité croissantes en agissant sur des idées et des opportunités pour créer de la valeur ; 2. Développer la capacité de générer de la valeur à partir de contextes simples et prévisibles jusqu'à des environnements complexes et en constante évolution » (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 14 ; notre traduction).

Le modèle EntreComp complet, présenté en annexe du document précité, inclus pour chacun des huit niveaux et pour chacune des quinze compétences des propositions

de « *learning outcomes* » traduisant la progression et l'approfondissement des compétences. Les auteurs du document précisent que toutes les compétences citées ne seront pas développées jusqu'à leur niveau d'expertise le plus poussé par tous les acteurs (potentiellement) intéressés. À ces derniers aussi d'adapter le modèle en fonction de leur besoin et du contexte. Il convient aussi de noter qu'à notre connaissance, le modèle présenté dans sa version complète n'a pas (encore) été testé sur le terrain et se pose dès lors la question de la mesure opérationnelle pour chacune des compétences et leur niveau de développement.

### 3.2. L'ENTREPRENEURSHIP SCAN (E-SCAN)

Basé sur les recherches doctorales de Martyn P. Driessen (2005)<sup>8</sup>, l'« *Entrepreneurship Scan test* » (E-Scan test) se distingue fondamentalement du modèle EntreComp par au moins quatre aspects :

1. Il s'intéresse aux compétences entrepreneuriales dans le contexte de l'entreprise là où le modèle EntreComp s'adressait plus largement aux compétences entrepreneuriales pour la création de valeur dans des contextes très variés.
2. Il fait le lien entre compétences et performances de l'entreprise.
3. L'*Entrepreneurship Scan* est un test validé permettant de mesurer directement les compétences entrepreneuriales de la personne répondant au test et permet de se comparer à d'autres.
4. Pour les tenants du modèle EntreComp, les connaissances, de même que les attitudes, sont incluses dans la notion de compétence (Bacigalupo *et al.*, 2016, p. 20), celles-ci y demeurent toutefois implicites, au mieux imprécises.

Driessen et Zwart (2006) présentent l'*Entrepreneurship Scan test*. Il permet à tout

individu<sup>9</sup> de se situer relativement à ses traits de personnalité et à ses capacités (*capabilities*) entrepreneuriales en référence au secteur d'activités dans lequel s'insère son projet d'entreprise. Ses traits et capacités ont été mis en relation avec l'« *entrepreneuriat à succès* » (qui se traduit par la survie à deux ou trois ans après la création ; Driessen et Zwart, 1999). Driessen et Zwart (2006) précisent néanmoins que le critère fondant le constat de succès peut fortement varier d'un individu à un autre. Ils laissent aussi, dans leurs conclusions, à de futures recherches la question de la relation entre traits et capacités, d'une part, et succès entrepreneurial, d'autre part, et les auteurs semblent dès lors en retrait par rapport à leur contribution de 1999.

La norme, rendant compte de l'importance dans la démarche entrepreneuriale de telle ou telle dimension mesurée par le test et permettant au répondant de se situer et d'apprécier ses points forts et ses faiblesses, est établie par des consultants. Quarante-huit consultants ont été interrogés dans cette perspective<sup>10</sup>. Les traits et capacités d'importance, voire nécessaires, pour réussir son projet entrepreneurial, peuvent varier selon le contexte. Aussi, la norme est déclinée selon les secteurs d'activités suivants : le commerce de détail, le commerce de gros, l'industrie manufacturière, l'industrie hôtelière et de la restauration, et les services. Il n'est néanmoins pas nécessaire de connaître précisément le secteur d'intérêt. Une norme pour le contexte « En général » a été définie (Driessen et Zwart, 2006).

Citant Lahti (1999), Driessen et Zwart (2006, p. 2) résument la notion de compétence en « une collection de connaissances, de capacités, de traits et d'attitudes en relation avec, ou nécessaire pour une bonne performance ». De manière cohérente, un *comportement* compétent repose sur le vouloir (*Wanting*), l'être (*Being*), le fait d'être capable (*Capable to*) et la connaissance (*Knowledge*).

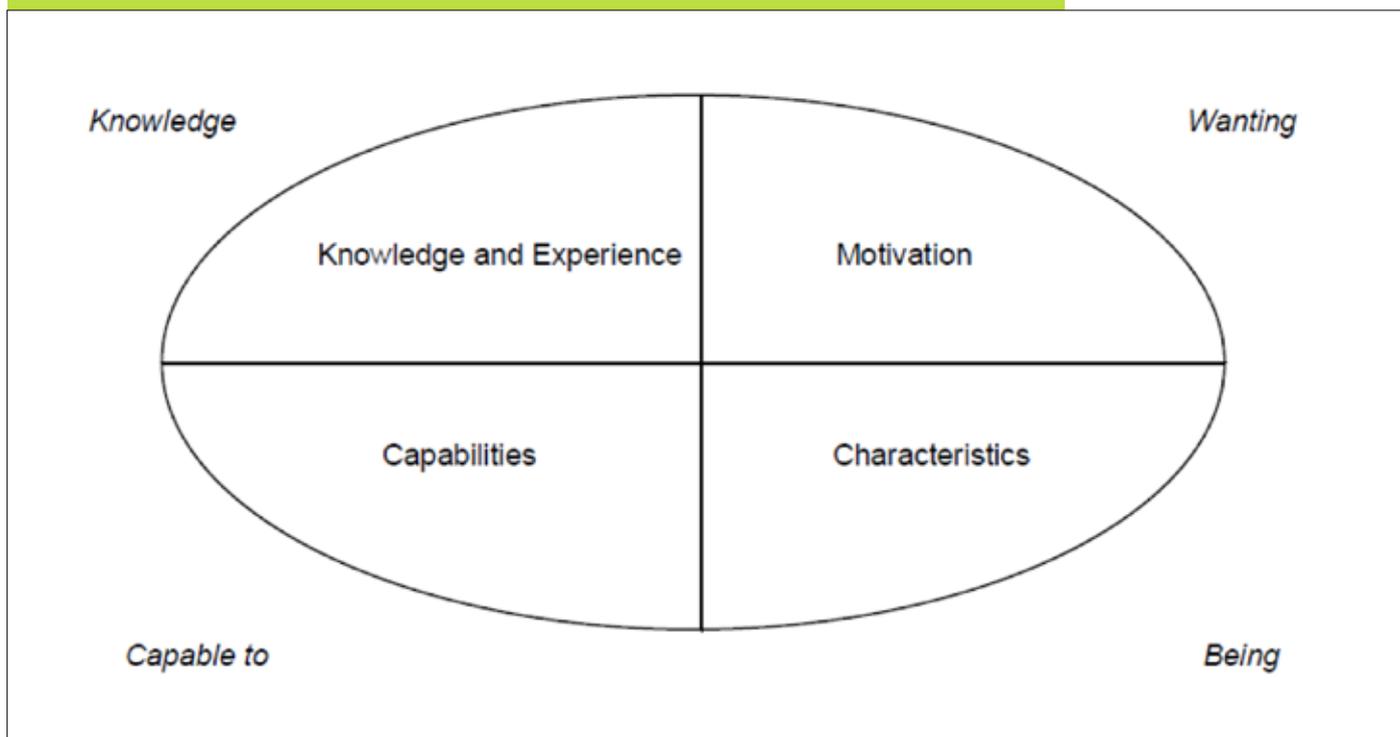
Commentant la Figure 4, Driessen et Zwart (2006) précisent ce qu'il faut entendre dans

<sup>8</sup> Pour une présentation développée à destination d'un large public, cf. Driessen (2014).

<sup>9</sup> Un développement de l'*Entrepreneurship Scan test* permet l'évaluation d'une équipe entrepreneuriale (par exemple, un groupe d'étudiants dans le cadre d'une mini-entreprise). Un test est aussi développé pour l'intrapreneur, autrement dit l'employé chargé de développer un projet dans une entreprise existante. Là aussi, l'évaluation d'une équipe est possible. (Source : <http://entrepreneurscan.com/products-services/> ; dernière consultation : octobre 2018).

<sup>10</sup> La convergence ou divergence des avis des consultants constituant la norme a été testée par voie de corrélation. Cf. Driessen et Zwart, note 11.

Figure 4 : Les composants qui forment conjointement une compétence



Source : Driessen et Zwart (2006)

le contexte entrepreneurial par motivation, capacité, traits et connaissance. En ce qui concerne la motivation, « (elle) est fonction de l'ambition, de facteurs motivationnels (internes)<sup>11</sup> et des valeurs de l'individu » (Driessen et Zwart, 2006, p.2; notre traduction).

Les motivations internes retenues par les auteurs pour le schéma des compétences entrepreneuriales (cf. Figure 5) sont : le *need for Autonomy*; le *need for Achievement* et le *need for Power* (Driessen et Zwart, 2006; citant Brockhaus, 1982; Begley and Boyd, 1987; Nandram and Samson, 2000). Ces motivations font aussi partie des traits de personnalité. Aux motivations internes s'ajoutent les motivations externes (la mise au chômage, par exemple, peut être vue comme un facteur poussant à l'autocréation d'emploi).

Autant les traits de personnalité (*Characteristics*) peuvent apparaître relativement stables et difficiles à changer ou à

acquérir, autant les capacités (*Capabilities*) peuvent être apprises. En ce qui concerne les traits, on retrouve les motivations précitées ainsi que, notamment, l'endurance et la propension à prendre des risques. Les capacités à pointer dans la démarche entrepreneuriale sont appréciées en regard de la phase de développement de l'entreprise<sup>12</sup>. Quant aux connaissances (*Knowledge*), elles peuvent aussi être acquises. Elles comportent des éléments appris à travers des lectures, un enseignement, mais aussi l'expérience (Driessen et Zwart, 2006).

Seuls les traits de personnalité et les capacités sont intégrés dans l'*Entrepreneur Scan test*. Pour les auteurs, les connaissances sont en effet évaluables à travers la qualité du business plan. Quant aux motivations (externes), elles peuvent être appréciées *via* une interview de la personne. La mesure des traits de personnalité *need for Achievement*, *need for Autonomy*, *need for Power*, *Social orientation* et *Endurance* repose sur le « *Edwards Personal Preference*

<sup>11</sup> Il est devenu classique dans la littérature de distinguer, en rapport à la motivation, facteurs « push » et « pull », ou facteurs « internes » et « externes ». La citation laisse penser que Driessen et Zwart (2006) mettent davantage l'accent sur les facteurs internes. Les facteurs externes apparaissent toutefois dans la Figure 5 proposée par ces auteurs.

<sup>12</sup> Les compétences managériales à mettre *a priori* en relation avec le succès entrepreneurial et qui ont été testées dans la littérature sont nombreuses (cf. annexe dans Driessen et Zwart, 1999).

Figure 5 : Compétences entrepreneuriales

<b>Knowledge</b>	<b>Motivation</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Market</li> <li>• Environment</li> <li>• People</li> <li>• Production</li> <li>• Finances</li> </ul>	<i>Internally driven</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• autonomy</li> <li>• achievement</li> <li>• power</li> </ul>	<i>Externally driven</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unemployment</li> <li>• Gap in the market</li> <li>• Interest in subject</li> <li>• Certainty of clients</li> </ul>		
<b>Capabilities</b> <i>Company life cycle</i>	<b>Characteristics</b>			
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>Mature phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manage</li> <li>• Motivate</li> <li>• Organize –plan</li> <li>• Financial administration</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <i>Early phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Market orientation</li> <li>• Creativity</li> <li>• Flexibility</li> </ul> </td> </tr> </table>	<i>Mature phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manage</li> <li>• Motivate</li> <li>• Organize –plan</li> <li>• Financial administration</li> </ul>	<i>Early phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Market orientation</li> <li>• Creativity</li> <li>• Flexibility</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Achievement</li> <li>• Autonomy</li> <li>• Power</li> <li>• Affiliation</li> <li>• Effectiveness</li> <li>• Endurance</li> <li>• Taking risks</li> </ul>	<i>Thinking styles</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pioneer</li> <li>• Salesperson</li> <li>• Manager</li> <li>• Expert</li> </ul>
<i>Mature phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manage</li> <li>• Motivate</li> <li>• Organize –plan</li> <li>• Financial administration</li> </ul>	<i>Early phase</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Market orientation</li> <li>• Creativity</li> <li>• Flexibility</li> </ul>			

Source : Driessen et Zwart (2006)

*Schedule* (EPPS) »; le *Locus of control* est basé sur Paulhus (1983)<sup>13</sup>. Les capacités sont appréciées à partir des items classiques de Quinn (1988) et de Lorrain et Dussault (1988) et d'items développés par les auteurs (Driessen et Zwart, 2006, p. 7).

L'*Entrepreneurship Scan* est un dispositif payant (source : [http://www.tesguide.](http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/)

[eu/tool-method/itemid/39533/](http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/); dernière consultation : 7 juillet 2017). Il est utilisé par de nombreux opérateurs, dont les Chambres de commerce néerlandaises, le réseau des Jeunes entreprises (*JA-YE Network*) et certaines banques.

<sup>13</sup> Le Locus of control est cité par Driessen et Zwart (2006, p. 7) comme étant intégré dans l'Entrepreneur Scan test. Il est néanmoins absent des figures proposées.

La collecte et le traitement de données sont essentiels au travail d'analyse et d'évaluation. Lorsqu'il s'agit de mener des études d'évaluation en termes d'impact, que ce soit de politiques ou de dispositifs d'intervention plus restreints, quelques balises méthodologiques sont à suivre pour éviter les écueils et les conclusions trop hâtives. Parmi les écueils, ne citons pour exemple que les éventuels biais de sélection que de nombreuses recherches dans le domaine ignorent encore trop souvent (Storey, 1998; Lorz *et al.*, 2013).

Storey (1998) s'est déjà exprimé il y a près de vingt ans à propos des évaluations des politiques menées en faveur des petites et moyennes entreprises. Il particularise l'évaluation des activités et le suivi ou le contrôle (*monitoring*), en fondant la distinction sur la nature des données collectées et les méthodes mises en œuvre pour les exploiter. « La différence entre suivis et évaluations est que ces dernières sont des tentatives, faisant preuve de rigueur analytique, pour établir l'impact des initiatives politiques. Le suivi ne fait que documenter l'activité dans le cadre du programme, ou rapporter la perception de la valeur du dispositif par le participant. En bref, la différence entre le suivi et l'évaluation est que le suivi repose exclusivement sur le point de vue des destinataires de la politique. L'évaluation cherche, par certains moyens, à le contraster avec celui des non-destinataires, afin de présenter un 'contrefactuel'. La différence entre les changements réels et le 'contrefactuel' est considérée comme l'impact de la politique - ou son 'additionnalité' ». (Storey, 1998, p. 12; notre traduction).

Lorz *et al.* (2013) proposent une revue de la littérature empirique évaluant l'impact des dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat sur, d'une part, les compétences entrepreneuriales, voire les comportements et, d'autre part, les intentions. Ils se concentrent sur les méthodes utilisées. Ces auteurs font le constat que la plupart des recherches établiraient un effet positif des dispositifs mis en place. Mais la plupart des résultats conduisant à mettre cet effet en évidence ne peuvent être considérés comme solides tant les méthodes employées manquent de rigueur. L'étude de Martin *et al.* (2013; cités par Lorz *et al.*, 2013, p. 126) suggère que les études d'évaluation peu rigoureuses tendent à surestimer les effets positifs des dispositifs. À l'issue d'une recherche systématique dans les journaux à comité de lecture, Lorz *et al.* (2013) identifient 39 articles relatifs à l'évaluation d'impact de dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat. Ces articles sont ensuite examinés en s'intéressant aux variables clés, au canevas de recherche, à la collecte de données et à leur analyse.

L'examen détaillé des 39 articles retenus conduit à un certain nombre de constats, lesquels motivent très directement une série de recommandations afin de répondre à ce qui apparaît comme autant de lacunes et d'améliorer la qualité des recherches. Nous nous proposons d'aller directement vers celles-ci (cf. encadré). Ces recommandations, au nombre de neuf, nous paraissent très éclairantes, non seulement pour guider le travail d'évaluation en général, mais aussi pour questionner les dispositifs mis en place et définir la collecte d'information sur ces dispositifs.

**Encadré 1 : Recommandations pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat (extraits de Lorz *et al.*, 2013, pp. 141-145 ; notre traduction)**

**Recommandation 1.** Les chercheurs qui mesurent l'impact des programmes d'entrepreneuriat doivent accorder une plus grande attention à la conception de la recherche, notamment en ce qui concerne (1) les fondements théoriques, (2) le moment de la mesure, (3) les procédures de validité et de fiabilité, (4) les procédures d'échantillonnage structurées et (5) la taille adéquate de l'échantillon.

**Recommandation 2.** Les chercheurs qui mesurent l'impact des programmes d'entrepreneuriat doivent utiliser des mesures *ex ante*/*ex post* afin de prendre en compte les biais d'autosélection et de mesurer l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat du début à la fin d'un programme d'éducation.

**Recommandation 3.** Les chercheurs, auteurs d'études d'impact, devraient décrire le dispositif d'intervention en matière d'entrepreneuriat qui est examiné. Plus spécifiquement, les objectifs d'apprentissage, la durée et les méthodes pédagogiques doivent être fournis afin que d'autres chercheurs puissent en évaluer en toute connaissance les résultats.

**Recommandation 4.** L'utilisation de procédures statistiques avancées permettant la mesure simultanée d'interdépendances complexes entre les variables mesurées.

**Recommandation 5.** L'analyse de l'impact des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat aux niveaux secondaire et professionnel offre des opportunités de recherche inexploitées, compte tenu en particulier de l'existence de vastes programmes internationaux d'éducation à l'entrepreneuriat.

**Recommandation 6.** Dans les futures études d'impact, les chercheurs en éducation à l'entrepreneuriat devraient analyser la stabilité de la variable dépendante et poursuivre la mesure après la fin du programme.

**Recommandation 7.** L'impact des programmes d'éducation à l'entrepreneuriat sur les actions entrepreneuriales ultérieures fait actuellement, de manière insuffisante, l'objet de recherches. Une variété d'activités parmi les *start-ups* pourrait être considérée comme le résultat potentiel des programmes d'éducation et de formation à l'entrepreneuriat.

**Recommandation 8.** Dans les recherches futures sur l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat, les chercheurs pourraient tester l'efficacité de différents types de pédagogies.

**Recommandation 9.** L'identification d'événements qui déclenchent une intention et/ou une activité entrepreneuriale pourrait constituer un domaine de recherche prometteur.

# 5

## UNE ÉTUDE EMPIRIQUE PARADIGMATIQUE :

### OOSTERBEEK, VAN PRAAG ET IJSSELSTEIN, 2010

---

Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) évaluent le dispositif des mini-entreprises (*Junior Achievement Enterprise Student Mini-Company (SMC) program*), plus précisément l'expérience néerlandaise dans les « collèges » postsecondaires professionnalisant. Le dispositif des mini-entreprises est très largement répandu dans les écoles secondaires et les « collèges » postsecondaires. Selon les auteurs, le dispositif est présent dans 40 pays européens et plus de deux millions d'étudiants y ont participé en 2005-2006. Il est important de noter que ce dispositif est généralement offert à l'ensemble des étudiants sans sélection. Voici comment le dispositif est décrit par Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010, p. 443; citant EU, 2006 et le *Junior Achievement Young Enterprise Annual Report, 2006*; notre traduction) : « Le programme SMC implique qu'un groupe (d'étudiants) assume les responsabilités d'une petite entreprise pour un temps limité, et ce, depuis la création (qui a lieu généralement en début d'année scolaire) jusqu'à la liquidation (généralement en fin d'année). Les étudiants constituent un actionnariat en vendant des parts de l'entreprise, choisissent des dirigeants, produisent et commercialisent des produits ou des services; tiennent la comptabilité de l'entreprise et conduisent les réunions d'actionnaires. Aussi, les étudiants entrent-ils en contact avec les réalités économiques et sociales du monde de l'entreprise, en dehors de l'école. Le projet est structuré, prend de cinq à dix heures par semaine et est géré par une équipe de professeurs. Les professeurs reçoivent l'aide du staff local des Jeunes Entreprises. L'activité a lieu en classe dans le cadre du programme établi, mais peut aussi être poursuivie en dehors de l'école sur base volontaire. Chaque mini-entreprise est prise en charge par un ou deux conseillers issus du monde des affaires et partageant leur expérience avec les étudiants. L'objectif du

programme est d'une part d'apprendre aux étudiants à mettre la théorie en pratique et de comprendre ce que signifie l'entrepreneuriat. De cette façon, les étudiants sont supposés acquérir de la confiance en soi et de la motivation, devenir proactifs, créatifs et apprendre comment travailler en équipe. »

Tant dans la collecte que le traitement des données, l'étude de Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) apparaît paradigmatique. Les données se rapportent aux étudiants des deux collèges professionnalisant de Breda et Den Bosh (Pays-Bas). La direction des deux collèges est unique. Quatre parmi les programmes proposés par les deux institutions (administration, management, économie et droit) sont identiques si ce n'est l'occurrence du dispositif des Jeunes Entreprises dans les programmes de Breda. Sur la période où la collecte des données a lieu, le suivi du dispositif est obligatoire pour les étudiants de Breda. Il n'est pas proposé à Den Bosh.

Pour la mesure des compétences entrepreneuriales des étudiants, Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) font usage du test E-Scan (cf. supra; Driessen & Zwart, 1999; Driessen, 2005; Driessen & Zwart, 2006). À ce test, ils ajoutent quelques questions pour caractériser les étudiants (genre, nationalité, âge, niveau d'éducation, niveau d'éducation des parents ainsi que leur éventuelle activité entrepreneuriale, code postal du lieu d'habitation avant les études au collège – à partir duquel les auteurs calculent les distances entre ce lieu et les institutions de Breda et Den Bosh et utilisent la différence entre ces distances pour instrumenter le choix d'institution) (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010, p. 447).

En ce qui concerne la mesure de l'intention entrepreneuriale, celle-ci est obtenue à travers le positionnement autodéclaré

sur une échelle de Likert à sept points allant de « Complètement d'accord » à « Complètement en désaccord », et ce, en réponse à la proposition « Je m'attends à créer une entreprise ou à reprendre une entreprise existante endéans les quinze prochaines années ».

Les données sont collectées avant et après traitement (le cas échéant) par le dispositif des Jeunes Entreprises. Cela permet l'emploi d'un modèle de type « différence de différences ». En outre, pour adresser un éventuel biais de sélection, les auteurs font usage de variables instrumentales pour le choix d'école (en l'occurrence la distance relative entre les localisations d'école et le lieu d'habitation de l'étudiant avant leur écolage - généralement le lieu d'habitation des parents).

Les données descriptives de l'origine socio-économique et les données du test E-Scan ont été collectées de manière nominative, permettant l'appariement, auprès de 562 étudiants en septembre 2005. De ces 562 étudiants, 219 constituaient le groupe traité et 343, le groupe de contrôle. Le nombre de questionnaires valides pour chaque groupe était respectivement de 189 et 220. Une année plus tard, les 409 étudiants étaient réinterrogés avec un taux de retour de 47 et de 43 %, soit 104 observations pour le groupe traité et 146 pour le groupe de contrôle. Les analyses en différence de différences ont été menées sur ces 250 observations. Les auteurs précisent qu'ils n'ont pu vérifier si la non-réponse pour l'échantillon initial était aléatoire. Ils effectuent l'analyse d'attrition pour les échantillons de première et de deuxième enquêtes. Celle-ci ne suggère pas de problème de biais.

## RÉSULTATS

Les résultats de l'analyse menée par Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) montrent que (1) le dispositif des Jeunes Entreprises qui a été mis en œuvre dans

le collège professionnalisant de Breda a un impact significativement *néгатif* sur l'intention entrepreneuriale. Cet impact est davantage marqué pour les femmes. Ce résultat est aussi confirmé lorsque l'hétérogénéité dans l'effet du traitement est testée au travers d'effets d'interaction du traitement avec les compétences entrepreneuriales initiales des étudiants; (2) il n'a pas eu en moyenne d'impact significatif sur les compétences entrepreneuriales, que ce soit pour l'ensemble des étudiants ou en faisant une distinction selon le genre. Les auteurs avancent entre autres explications post-estimations de ces résultats étonnants compte tenu des objectifs poursuivis par le dispositif que le dispositif des mini-entreprises rend plus réalistes les perspectives à attendre de l'entrepreneuriat et cela diminue les intentions entrepreneuriales. L'expérience des mini-entreprises modifierait aussi l'autoperception des compétences entrepreneuriales. Le dispositif peut aussi simplement ne pas avoir été apprécié (caractère obligatoire; temps et effort demandés; taille des groupes) (Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein, 2010, p. 452).

L'étude de Oosterbeek, van Praag et Ijsselstein (2010) n'est pas sans limites. Les résultats sont obtenus en référence aux étudiants issus de deux collèges professionnalisant seulement et ne peuvent être généralisés. Les auteurs pensent toutefois que l'expérience des mini-entreprises dans ces deux institutions ne devrait pas s'éloigner de l'expérience moyenne pour un ensemble plus vaste. L'évaluation de l'expérience dans ces deux collèges leur avait été suggérée par les responsables de l'Association Jeunes Entreprises. Ceux-ci n'avaient sans doute pas intérêt à proposer l'évaluation de collèges qui *a priori* performaient moins bien que la moyenne. Les auteurs ont aussi collecté une information comparative de la performance générale des collèges professionnalisant établie par l'association néerlandaise *HBO-raad* et par le magazine Elsevier allant dans ce sens.

# 6 QUELQUES

## REMARQUES FINALES

Il serait souhaitable que l'évaluation des dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales puisse entrer dans un rapport cumulatif et vertueux avec les organisations du système éducatif qui portent ces initiatives. Si le travail évaluatif en est encore à ses balbutiements, il peut être d'un apport considérable dans la compréhension et l'amélioration des dispositifs mis en œuvre. Son apport sera d'autant plus assuré et éclairant que les dispositifs qu'il évalue intégreront dès leur conception l'idée même d'une évaluation et ce que celle-ci requiert en termes d'information. Cette disposition favorable s'entend tant pour l'évaluation *ex ante* que l'évaluation *ex post*. De manière plus spécifique, on rappellera ici la troisième recommandation de Lorz *et al.* (2013) pour l'évaluation d'impact de programmes d'éducation à l'entrepreneuriat (cf. encadré supra) et qui concerne le descriptif détaillé du dispositif à évaluer. S'agissant d'un dispositif inclus dans un système éducatif constitué de programmes plus ou moins articulés, successifs et juxtaposés depuis le plus jeune âge du public, on s'interrogera (1) sur la cohérence d'ensemble et les éventuels 'facteurs' compléments et substituts, (2) sur l'adéquation du dispositif compte tenu du développement de la personne. Concernant ce deuxième point, les résultats obtenus par Rosendahl Huber *et al.* (2014) suggèrent que les compétences non cognitives favorables à la mise en projet et à l'esprit d'entreprendre<sup>14</sup> peuvent être développées dans le jeune âge, davantage que les connaissances en matière d'entrepreneuriat. Il appartient toutefois à la recherche future d'asseoir et de systématiser ces résultats pour l'ensemble des compétences entrepreneuriales cognitives et non cognitives identifiées dans la littérature, selon le développement de la personne et l'ensemble des degrés du

système éducatif sans exclure les dispositifs de formation continuée.

De nombreuses questions touchant l'évaluation des dispositifs de sensibilisation et de formation visant à développer les compétences entrepreneuriales restent encore très largement en suspens. Que l'on songe à l'importance des pédagogies, des contenus de programmes et des modalités de mise en œuvre (Moberg, 2014; Testa & Frascheri, 2015); à l'importance de la condition individuelle initiale (Fayolle & Gailly, 2009), du contexte de la classe, de l'école et de son projet, voire du contexte institutionnel dans lequel le système éducatif est inscrit (Walter & Block, 2016). On peut encore évoquer la persistance des effets, s'il y en a : les compétences entrepreneuriales (lesquelles?) sont-elles acquises temporairement ou définitivement ?

Si le travail de développement des compétences entrepreneuriales peut déterminer favorablement l'intention entrepreneuriale, qu'en est-il du comportement? Peut-on établir un lien entre le contenu et la mise en œuvre des dispositifs et la qualité des projets entrepreneuriaux qui sont effectivement lancés?<sup>15</sup> Cette question mériterait de recevoir l'attention des chercheurs si l'on en juge aux interrogations quant au caractère souhaitable de politiques cherchant à développer l'entrepreneuriat indistinctement (Shane, 2009). Quels dispositifs mettre en place, le cas échéant, pour forger une intention entrepreneuriale ambitieuse (Hermans *et al.*, 2015)?

C'est encore soulever la question de la révision régulière des contenus des dispositifs, non seulement en tirant les leçons de l'évaluation, mais aussi en tenant compte, notamment, de l'évolution technologique et socio-économique, pour ne se limiter qu'à ces aspects du changement.

<sup>14</sup> Les résultats de Rosendahl Huber *et al.* (2014) concernent la propension à prendre des risques, la créativité, le besoin d'accomplissement, l'auto-efficacité, la proactivité, la persistance et la capacité d'analyse.

<sup>15</sup> Dans la veine de ce qu'ont proposé Elert *et al.* (2015).

## BIBLIOGRAPHIE

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Athayde, R. (2009), Measuring Enterprise Potential in Young People, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33, 481-500.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework. JRC European Commission, EUR 27939 EN.

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C. & Fiet, J. O. (2014), The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions : A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38, 217-254.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy : The Exercise of Control. W. H. Freeman & Co, New York, NY.

Begley, T. & Boyd, D. (1987). "Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses", *Journal of Business Venturing*, 2, 79-93.

Brockhaus, R. (1982). "The psychology of the entrepreneur", in : *Encyclopaedia of Entrepreneurship*, 39-57, Englewood Cliffs, New Jersey.

Driessen, M. (2005). E-Scan ondernemerstest : beoordeling en ontwikkeling ondernemers Competentie IE-Scan entrepreneur test : assessment and development of entrepreneurial competence. PhD Dissertation. Groningen : Rijksuniversiteit Groningen.

Driessen, M. (2014). The golden egg. A scientific approach on how to become a successful entrepreneur. Entrepreneur Consultancy BV.

Driessen, M., Zwart, P. (1999). The role of the entrepreneur in small business success : the Entrepreneurship Scan. ICSB Conference June 1999, Napels, Italy.

Driessen, M., Zwart, P. (2006). Entrepreneur Scan measuring characteristics and traits of entrepreneurs. Traduction en anglais de : De E-Scan Ondernemerstest ter beoordeling van ondernemerschap, *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, juli/augustus 2006, 382-391.

Elert, N., Andersson, F.W., Wennberg, K. (2015), "The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance", *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, 209-223.

European Commission (2006). Entrepreneurship education in Europe: fostering entrepreneurial mindsets through education and learning. In: Final Proceedings of the Conference on Entrepreneurship Education in Oslo.

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

FFE-YE. (2012). Impact of Entrepreneurship Education in Denmark - 2011. In L. Vestergaard, K. Moberg & C. Jørgensen (Eds.). Odense: The Danish Foundation for Entrepreneurship - Young Enterprise.

Fiet, J.O. (2001), The theoretical side of teaching entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, 16, 1, 1-24.

Fiet, J.O. (2001), The pedagogical side of entrepreneurship theory, *Journal of Business Venturing*, 16, 2, 101-117.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hermans, J., Vanderstraeten, J., van Witteloostuijn, A., Dejardin, M., Ramdani, D., Stam, E. (2015), "Ambitious entrepreneurship: A review of growth aspirations, intentions, and expectations", *Advances in Entrepreneurship, Firm Emergence, and Growth*, 17, 127-160.

Junior Achievement Young Enterprise Europe (2006). Entrepreneurs are made, not born. Annual report.

Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report. In M. Bacigalupo, P. Kampylis & Y. Punie (Eds.), JRC Science and Policy Reports. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Krueger, N., Reilly, M., Carsrud, A. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions, *Journal of Business Venturing*, 15, 5, 411-432.

Lahti, R. (1999). Identifying and integrating individual level and organizational level core competencies. *Journal of Business and Psychology*, 14, 1, 59-75.

Liñán, F., Fayolle, A. (2015). "A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research

agenda", *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 907-933.

Lorrain, J & Dussault, L. (1988). "Relation between psychological characteristics, administrative behaviours and success of founder entrepreneurs at the *start-up* stage", in : *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 150-164.

Lortie, J. & Castogiovanni, G. (2015). "The theory of planned behavior in entrepreneurship research : what we know and future directions", *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11, 935-957.

Lorz, M., Mueller, S. & Volery, T. (2013). Entrepreneurship education : a systematic review of the methods in impact studies. *Journal of Enterprising Culture*, 21, 2, 123-151.

Martin, B.C., McNally, J.J., Kay, M.J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship : A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes, *Journal of Business Venturing*, 28, 2, 211-224.

Moberg, K. (2014). "Two approaches to entrepreneurship education : The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level", *The International Journal of Management Education*, 12, 512-528.

Nandram, S. & Samson, K. (2000). Succesvol Ondernemen : Eerder een Kwestie van Karakter dan Kennis, onderzoeksrapportage in opdracht van het Ministerie van Economische Zaken en de Nederlandse Vereniging van Participatiemaatschappijen, Universiteit Nijenrode, Breukelen.

O'Connor, A. (2013), A conceptual framework for entrepreneurship education policy : Meeting government and economic purposes, *Journal of Business Venturing*, 28, 4, 546-563.

Oosterbeek, H., van Praag, M., Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review*, 54, 3, 442-454.

Paulhus, D. (1983). "Sphere-specific measures of perceived control", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.

Robinson, P.B., Stimpson, D.V., Huefner, J.C., Hunt, H.K. (1991). "An attitude approach to the prediction of entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15, 4, 13-32.

Rosendahl Huber, Laura, Sloof, R. & Van Praag, M. (2014), "The effect of early entrepreneurship education : Evidence from a field experiment", *European Economic Review*, 72(C), 76-97.

Quinn, R.E. (1988). *Beyond rational management. Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*, San Francisco, CA, US : Jossey-Bass.

Shane, S. (2009), "Why Encouraging More People to Become Entrepreneurs Is Bad Public Policy", *Small Business Economics*, 33, 2, 141-149.

Shapero, A. & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship in C. Kent, D. Sexton and K. Vesper (eds.). *Encyclopedia of entrepreneurship*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 72-90.

Storey, D. (1998). *Six steps to heaven. Evaluating the impact of public policies to support small businesses in developed economies*. Warwick Business School, University of Warwick, Working Paper n°59, September.

Testa, S., Frasccheri, S. (2015), "Learning by failing : What we can learn from un-successful entrepreneurship education", *The International Journal of Management Education*, 13, 11-22.

Walter, S.G., Block, J.H. (2016). "Outcomes of entrepreneurship education : An institutional perspective", *Journal of Business Venturing*, 31, 2, 216-233.

## SITE WEB

<http://entrepreneurscan.com/> (dernière consultation : octobre 2018).

<http://www.ffe-ye.dk> (dernière consultation : octobre 2018).

<https://sites.google.com/site/section37cnrs/Home/revues37> (dernière consultation : 15 juin 2017).

<http://www.tesguide.eu/tool-method/itemid/39533/> (dernière consultation : 7 juillet 2017).

## POUR EN SAVOIR PLUS

Graevenitz, G. von, Harhoff, D., Weber, R. (2010), "The effects of entrepreneurship education", *Journal of Economic Behavior & Organization*, 76, 1, 90-112.

Hytti, U., Stenholm, P., Heinonen, J., Seikkula-Leino, J. (2010), "Perceived learning outcomes in entrepreneurship education : The impact of student motivation and team behaviour", *Education + Training*, 52, 8/9, 587-606.

Kirkwood, J., Dwyer, K., Gray, B. (2014), "Students' reflections on the value of an entrepreneurship education", *The International Journal of Management Education*, 12, 307-316.

Lindquist, M.J., Sol, J., Van Praag, M. (2015), "Why Do Entrepreneurial Parents Have Entrepreneurial Children?", *Journal of Labor Economics*, 33, 2, 269-296.

Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). "Enterprise Education : Influencing Students' Perceptions of Entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28, 129-144.

Sánchez, J. C. (2013), "The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencies and Intention", *Journal of Small Business Management*, 51, 447-465.

Souitaris, V., Zerbinati, S., Al-Laham, A. (2007), "Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources", *Journal of Business Venturing*, 22, 4, 566-591.

Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., del Rey, N. (2013), "The Impact of Entrepreneurship Education on Human Capital at Upper-Secondary Level", *Journal of Small Business Management*, 51, 429-446.

---

# LES MESURES DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE : QUEL IMPACT SUR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR ?

Olivier Meunier  
IWEPS

Mathieu Mosty  
IWEPS

Béatrice Van Haeperen  
IWEPS

## RÉSUMÉ

En 2015, l'IWEPS s'est vu confier par le Gouvernement wallon l'évaluation du Plan Marshall 4.0. Dans ce cadre, a été réalisée l'évaluation des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre destinées aux élèves de l'enseignement secondaire supérieur (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années). La question évaluative principale était 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 de Wallonie ?* »

Une enquête réalisée auprès des élèves de l'enseignement secondaire supérieur 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. L'objectif de cet article est de présenter les principaux résultats de cette évaluation<sup>1</sup>. Parmi ceux-ci, 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.

Mots-clés : évaluation, effet net, esprit d'entreprendre, enseignement secondaire

## ABSTRACT

In 2015, the Walloon Government entrusted IWEPS with evaluating the Marshall Plan 4.0. It was in this context that IWEPS evaluated the awareness-raising actions aimed at higher secondary education (5th, 6th and 7th years). Our main evaluation question was formulated as follows : "*To what extent did the entrepreneurial skills of higher secondary education students improve as a result of the actions of the AEI to raise awareness of the entrepreneurial spirit in Wallonia's educational establishments ?*"

A survey of students in the third cycle of secondary education supported by AEI actions made it possible to measure the net effect of the awareness actions on their entrepreneurial intentions, skills and attitudes. The aim of this article is to present the main results of this evaluation<sup>2</sup>. From these results, we can see that globally speaking, the awareness actions had a positive effect on both the skills and the entrepreneurial attitudes of the students. The students received immediate benefits in terms of greater confidence in their capacity for action, their capacity to identify their strengths and weaknesses, an increased ability to adapt to unforeseen circumstances and their autonomy. Our results show a major and significant gender effect, not only on perceived entrepreneurial skills, but also on the attractiveness of an entrepreneurial project.

Keywords : evaluation, impact, entrepreneurship, secondary school.

<sup>1</sup> Le lecteur trouvera l'ensemble des résultats dans le Rapport de recherche n° 22 de l'IWEPS « Les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre : quel impact sur les élèves de l'enseignement secondaire supérieur ? », décembre 2018, disponible sur le site de l'IWEPS.

<sup>2</sup> The reader will find all the results in Rapport de l'IWEPS No 22 « Les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ; quel impact sur les élèves de l'enseignement supérieur ? », December 2018, available on the IWEPS website.

# 1 INTRODUCTION

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 porte sur l'évaluation d'une partie des mesures visant la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre.

Fondées sur une recherche documentaire et enrichies grâce aux entretiens avec des responsables, gestionnaires et agents de sensibilisation de l'AEI<sup>3</sup>, 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 porte sur les compétences des élèves de l'enseignement secondaire supérieur (5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> années) et ne prend 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.

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 était 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. La mesure de cet effet appelle la comparaison des compétences de bénéficiaires de mesures de sensibilisation et de non-bénéficiaires (groupe témoin). Notre enquête s'adressait donc non seulement aux élèves qui avaient participé à une ou plusieurs actions de sensibilisation, mais aussi aux élèves n'ayant participé à aucune action. Par ailleurs, nous avons tiré parti des différences d'intensité des actions de sensibilisation - certaines sont très ponctuelles, d'autres ont une durée de quelques semaines ou quelques mois - pour tenter de mettre en évidence des effets différenciés des dispositifs selon l'intensité des actions de sensibilisation.

L'article est structuré comme suit. La deuxième section est consacrée à une description des actions de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre mises en œuvre dans les établissements scolaires de Wallonie. Vient ensuite la description de l'enquête auprès des élèves, où nous explicitons brièvement le fondement théorique du questionnaire, sa structure et les modalités de passation adoptées. La quatrième section est consacrée à une analyse des participants à l'enquête : l'objectif est de mettre en évidence d'éventuelles différences entre le groupe des bénéficiaires et le groupe témoin susceptibles de biaiser les résultats. Nous répondons à la question évaluative dans la cinquième section et abordons la question de l'attractivité de l'entrepreneuriat dans la sixième section. Pour conclure, nous présentons les principaux enseignements ressortant d'une analyse transversale des résultats.

<sup>3</sup> Depuis la réalisation de cette évaluation, l'AEI a intégré notamment la SOWALFIN (Décision du Gouvernement wallon du 05/07/2018).

# 2

## LES ACTIONS DE SENSIBILISATION À L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE WALLONIE

Les données fournies par l'AEI nous permettent de donner une photographie de la participation des écoles par type d'action et par province. Les données présentées dans le tableau 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 une 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-entreprises (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 nettement inférieure à la moyenne en Hainaut. En revanche, la part des participants à 100 000 entrepreneurs est nettement supérieure à la moyenne en Hainaut (76,1%).

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

### 3.1. LE BACKGROUND THÉORIQUE DU QUESTIONNAIRE : DE L'ÉDUCATION AU COMPORTEMENT ENTREPRENEURIAL<sup>4</sup>

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'entreprise, 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 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, p414). 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* ».

### 3.2. MESURER LES EFFETS DE L'ÉDUCATION SUR LES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES<sup>5</sup>

La mesure des compétences s'appuie sur le référentiel construit dans le cadre de l'étude « *EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework* » de M. Bacigalupo *et al.* (2016).

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.

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 raffermir des compétences de base, nous considérerons uniquement les *learning outcomes* du niveau fondamental.

### 3.3. LA STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire est composé de six modules<sup>6</sup>.

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

<sup>4</sup> Une présentation plus extensive de la théorie qui a orienté notre questionnement évaluatif est présentée dans l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro, et dans le Rapport de recherche n°22 de l'IWEPS (2018).

<sup>5</sup> Pour une présentation détaillée du référentiel, voir l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro, ou le Rapport de recherche n°22 de l'IWEPS (2018).

<sup>6</sup> Le questionnaire est présenté en annexe du Rapport de recherche n° 22 de l'IWEPS.

actions de sensibilisation au cours des deux dernières années scolaires et ceux qui n'ont participé à aucune action. Quelques questions s'adressent ensuite aux participants – à quelles actions ont-ils participé?, quelle action les a le plus marqués?, par quel canal de recrutement ont-ils été amenés à participer? quelles étaient leurs attentes?. Les non-participants sont interrogés uniquement sur le motif à l'origine de leur absence de participation.

Le deuxième module se focalise sur les compétences entrepreneuriales et leur développement. Les élèves sont invités à indiquer, au moyen d'un curseur sur une échelle graduée de 1 à 100, leur degré d'accord sur une quinzaine de propositions issues du référentiel de compétences EntreComp. Il s'agit ici d'une auto-évaluation des compétences au moment de l'enquête. 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' perception of their abilities have a greater impact on their behaviour than actual abilities do* » (Krueger & Dickson, 1994 in Eurostat Statistical Book 2012).

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.

Les quatrième et cinquième modules visent à saisir les caractéristiques des élèves – genre, âge, filière et année d'étude, résultats scolaires, etc. – et de leur environnement familial et social – proximité avec le

monde de l'entreprise, participation à des activités associatives, mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc. Ces informations sont importantes, car elles peuvent être liées avec les compétences et attitudes entrepreneuriales. Elles seront donc être introduites comme variables de contrôle dans nos estimations économétriques.

Enfin, le sixième module invite les élèves à exprimer leur niveau de satisfaction sur les dispositifs auxquels ils ont participé.

### 3.4. 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. Nous avons été particulièrement attentifs à assurer la compréhension du questionnaire, à choisir un support attractif et à assurer une large diffusion.

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. En ce qui concerne le support, nous avons opté pour un questionnaire électronique, disponible sur les trois supports les plus utilisés par les élèves : tablette, smartphone et PC. Quant à la diffusion du questionnaire, nous avons sollicité, par l'intermédiaire de l'AEI, le soutien des établissements scolaires qui avaient mis en place des actions au cours des années 2016-2017 et 2017-2018 – au total, 159 établissements scolaires étaient concernés. Avant l'enquête, un courrier électronique signé par l'Administrateur général de l'IWEPS a été adressé aux chefs d'établissements et enseignants concernés, en vue de les informer de l'enquête – timing, modalités, etc. –, et de les inviter à susciter l'intérêt de leurs élèves, qu'ils aient ou n'aient pas participé à une action de sensibilisation.

L'enquête a commencé le 24 avril 2018 et a été clôturée le 31 mai 2018. À cette date, 732 élèves avaient renvoyé un questionnaire correctement rempli. Ces élèves étaient répartis dans 59 écoles.

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).

# 4

## LES PARTICIPANTS AUX ACTIONS DE SENSIBILISATION SE DISTINGUENT-ILS DES NON-PARTICIPANTS ?

Cette question est importante dans la mesure où notre objectif est d'évaluer l'effet net des actions de sensibilisation par la comparaison des compétences entrepreneuriales de participants et de non-participants. 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 (biais de sélection et/ou d'autosélection). 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. Nous distinguerons les caractéristiques observables et la motivation.

### 4.1. LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVABLES

Nous proposons ci-après une régression logistique (encadré 1) 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 ?

#### Encadré 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 :  $(R1/(1-R1))/(R0/(1-R0))$  où  $R0/(1-R0)$  est le ODDS du groupe de référence, et  $R1/(1-R1)$ , le ODDS de tout autre groupe. Ainsi, si notre modèle inclut la variable genre comme 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.

Source : Wooldridge (2015, chapitre 17)

Les résultats, reportés dans le tableau 2 montrent que, toutes choses égales par ailleurs, trois variables apparaissent statistiquement très significatives (au seuil de 1%) : la province (trois des quatre modalités, la dernière 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. 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, au fait d'avoir des cours de gestion/marketing dans son programme, et à l'exercice de responsabilités.

## 4.2. LA MOTIVATION

Au-delà des caractéristiques observables, nous avons interrogé les motivations des élèves à entrer ou ne pas entrer dans un dispositif. 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'écrémage 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. 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.

**Tableau 2 : 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>		
Réf. : 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
<b>Statistiques</b>	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 ou vente et 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.

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 3, montre que le motif principal est « l'obligation scolaire » (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.

**Tableau 3 : Répartition des participants aux actions de sensibilisation par motif**

Motifs	Nombre	Proportion du total (en %)
<b>Il s'agissait d'une obligation scolaire</b>	98	42,8
<b>Par intérêt personnel</b>	51	22,3
<b>Un professeur nous a vivement conseillé de nous inscrire</b>	43	18,8
<b>Un(e) ami(e) m'a encouragé(e) à m'inscrire</b>	12	5,2
<b>La participation à une autre action de sensibilisation m'a enthousiasmé(e)</b>	11	4,8
<b>Autres, dont</b>	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, c'est 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.

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. Nous utiliserons ici les réponses aux questions sur les compétences construites à partir du référentiel « EntreComp ». Ces 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 »<sup>7</sup>. 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. Le choix d'une échelle longue plutôt que courte (quelques positions) est volontaire. C'est en effet 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).

### 5.1. ESTIMATION DE L'EFFET DES ACTIONS DE SENSIBILISATION SUR LES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES DES ÉLÈVES

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.

Nous évaluons ici l'efficacité des actions de sensibilisation en comparant 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 « autre action », d'autre part – au moment de l'enquête. En effet, au moment de l'enquête, les actions de sensibilisation

<sup>7</sup> Pour le détail, voir l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro.

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.

## Encadré 2 : Méthode d'estimation

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

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

où  $\text{COMP}_{T_1}$ , 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-entreprises, 100 000 entrepreneurs et autre. CONT comprend les variables de contrôle – caractéristiques des élèves et motivation ;  $\mu$  est le terme d'erreur.

Les coefficients sont présentés sous forme de odds ratios.

La méthode d'estimation est présentée dans l'encadré 2, et les résultats, dans le tableau 4.

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 (« autre » 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 « autre » 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 3) 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).

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

**Tableau 4 : 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		
Autre	1,443	0,302
Mini-entreprise	1,940***	0,010
<b>Participation à l'action de sensibilisation</b>		
Réf.: Initiative individuelle		
Professeur/obligation	0,617	0,141
<b>Participation à une action ou plus</b>		
Réf. : Non	0,390**	0,020
Oui		
<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 (19) = 41,47 ; Prob>chi2= 0.0032 ; Log pseudolikelihood = -446,562; pseudo R2 = 0,047; proportion de prédictions correctes= 68,7%	

35% par rapport à celle d'un élève masculin ayant les mêmes caractéristiques<sup>8</sup>. 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>9</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.

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 une action 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.

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.

## 5.2. QUELLES SONT LES COMPÉTENCES QUI S'AMÉLIORENT ?

En réponse à la question sur les compétences qui se sont améliorées suite à la participation à une action de sensibilisation, les compétences les plus souvent citées sont, par ordre d'importance : la capacité à identifier les tâches pour lesquelles l'élève est bon, et celles pour lesquelles il n'est pas bon (36% des répondants), suivie par le sentiment de responsabilité sur le cours de sa vie (35%) et la flexibilité du comportement face aux circonstances imprévues (33%). Les compétences qui se sont le plus souvent intensivement améliorées sont, en première position, le sentiment de responsabilité sur le cours de sa vie (15%), suivi par la capacité à imaginer la vie qu'on aimerait avoir (14%) et la capacité à repérer dans son entourage des choses à améliorer (12%). Les compétences qui se sont le moins fréquemment améliorées sont la capacité à organiser son temps (17% des élèves) et la capacité à convaincre (18%). Ce sont ces mêmes compétences qui se sont le moins souvent intensivement améliorées (8% et 5% respectivement).

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

<sup>8</sup> 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%).

<sup>9</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.

autres dispositifs ressentent plus fréquemment des effets sur les compétences « ressources » que les participants à « 100 000 entrepreneurs ».

### 5.3. LA CAPACITÉ D'ENTREPRENDRE

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 l'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 et Sokol (1982)<sup>10</sup>.

Notons que nous avons ici considéré deux types de dispositifs : les « mini-entreprises » d'une part et les « autres », groupant « 100 000 entreprises » 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. 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 élevés 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 (comparée au Brabant wallon).

<sup>10</sup> Modèle présenté dans l'article de Marcus Dejardin.

# 6

## ATTRACTIVITÉ DES PROJETS

### ET DE LA CRÉATION D'ENTREPRISE

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 horizon de quelques mois à quelques années. Mais l'esprit d'entreprendre ne se limite pas à la création d'entreprise: les actions de sensibilisation visent également à stimuler l'intrapreneuriat, d'où notre questionnement sur l'attractivité des projets.

#### 6.1. 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 se lancer dans des projets et les autres. L'impact de la participation aux actions a été estimé par une régression logistique.

Les résultats de l'estimation mettent en évidence que, 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 1,7 fois (2,7 fois) plus de chance d'apprécier les projets que les non-participants. Parmi les autres variables significatives, notons les 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 variables sont  $>1$ , ce qui signifie qu'elles ont augmenté la probabilité d'avoir envie de se lancer dans un projet. Deux variables ont tendance à réduire cette probabilité: ce sont l'enseignement professionnel (par rapport à l'enseignement général) et être de sexe féminin. 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'auto-évaluation des compétences.

#### 6.2. 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-Sokol (1982). 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 résultats, estimés au moyen d'une régression logistique, montrent que, toutes choses égales par ailleurs, la participation aux actions de sensibilisation n'a aucun effet sur l'attractivité de la création

d'entreprise ou la perspective d'exercer un métier en tant qu'indépendant. Seules deux variables sont ici statistiquement significatives : la première est le genre. Comme dans la régression de l'attractivité des projets, la probabilité relative qu'une élève de fin de l'enseignement secondaire trouve attrayante la perspective de créer une entreprise ou de devenir indépendante

est inférieure de 40% à celle d'un condisciple masculin ayant par ailleurs les mêmes caractéristiques. La deuxième variable est celle de l'environnement familial, qui elle joue un effet positif : 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.

# 7

## CONCLUSION : PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS D'UNE ANALYSE TRANSVERSALE

L'objectif de cette analyse transversale est de mettre en exergue les enseignements de cette évaluation qui nous paraissent les 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 et les apports et limites de cette évaluation.

### 7.1. EFFETS DIFFÉRENCIÉS DES DISPOSITIFS SUR LES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES

La participation à une action de sensibilisation a-t-elle un effet sur les compétences 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.

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.

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 : en effet, la participation à une autre action a un effet 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, 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. 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).

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.

## 7.2. DES EFFETS DIFFÉRENCIÉS POUR CERTAINES CATÉGORIES D'ÉLÈVES

### 7.2.1. 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'entreprise 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'entreprise dont font preuve les jeunes filles par rapport à leurs condisciples masculins, s'enracine elles-mêmes dans des schémas sociaux plus larges.

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'entreprise 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.

### 7.2.2. 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. 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).

### 7.3. 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.

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.

Albarello, L., Aubin, D., Fallon, C., Van Haepere, B. (2016), Penser l'évaluation des politiques publiques, De Boeck supérieur.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). EntreComp : The Entrepreneurship 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.

Eurostat Statistical Book (2012), Entrepreneurship determinants : culture and capabilities.

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.

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.

Meunier, O., Mosty, M., et Van Haepere, B. (2018), « Les mesures de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre ; quel impact sur les élèves de l'enseignement supérieur ? », IWEPS, Rapport de recherche n° 22 de l'IWEPS.

Shapiro, 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.

---

# ÊTRE ÉTUDIANT ENTREPRENEUR : UN LEVIER VERS L'ENTREPRENEURIAT ?

UNE ÉTUDE DE CAS AUPRÈS D'ÉTUDIANTS  
ENTREPRENEURS AU SEIN D'ÉCOLES  
ENTREPRENEURIALES EN WALLONIE

Valérie Beghain<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cet article est issu d'un mémoire de Master en Sciences du Travail à l'Université libre de Bruxelles réalisé en 2017 sous la direction de la professeure Sile O'Dorchai. Valérie Beghain est Conseillère « starters et indépendants » et chargée de projets au sein de l'UCM.

## RÉSUMÉ

Les politiques européennes en faveur de l'entrepreneuriat destinées aux jeunes représentent au moins deux enjeux essentiels. Le premier est celui de répondre, partiellement, à un chômage de masse persistant. Le second réside dans la double nécessité de rencontrer l'intérêt que les jeunes manifestent pour une carrière d'entrepreneur et de lever les freins qui les empêchent de franchir le pas. Devant ces enjeux et le constat d'une insuffisance, voire même d'une régression, de l'intérêt des Européens à l'égard de la création d'entreprise comme choix professionnel, la Commission européenne conclut à la nécessité d'un changement culturel profond et s'engage dans un plan d'action « Entrepreneuriat 2020 » (CE, 2013)

La Belgique participe à cette cause de l'entrepreneuriat, s'engage dans le développement d'une culture entrepreneuriale, multiplie les moyens de son ancrage par et pour un changement de mentalité durable, indispensable à l'émergence de générations entrepreneuriales.

L'objectif de cet article est de comprendre, à partir d'une étude qualitative, comment les dispositifs de sensibilisation à la création d'entreprise et les nouvelles dispositions législatives destinées aux étudiants de l'enseignement supérieur en Wallonie influencent leur décision d'entreprendre.

Mots-clés : entrepreneuriat, générations entrepreneuriales, étudiant entrepreneur, pédagogie entrepreneuriale.

## ABSTRACT

The European policies promoting entrepreneurship aimed at young people represent at least two essential issues. The first is that of partially responding to persistent mass unemployment. The second is the need both to fulfil the interest<sup>1</sup> that young people show in a career as an entrepreneur and to remove the brakes<sup>2</sup> that prevent them from taking the plunge.

Faced with these issues and the observation of a lack of, or even a drop in interest by Europeans in the creation of a business as a professional choice, the European Commission concluded that there was a need for a major cultural change and committed to an « Entrepreneurship 2020 » action plan (EC, 2013).

Belgium is participating in this entrepreneurship process, committing to developing an entrepreneurial culture, and increasing the resources for anchoring it by and for a sustainable change of mentality that is essential to the emergence of entrepreneurial generations.

The aim of this article is to understand, from a qualitative study, how the awareness-raising mechanisms for business creation and the new legislative provisions aimed at higher-education students in the Walloon region influence the decision to become an entrepreneur.

Keywords : entrepreneurship, entrepreneurial generations, student entrepreneurs, entrepreneurship education.

# 1 INTRODUCTION

Un environnement difficile en termes d'éducation, d'accès aux financements et aux marchés, de lourdeur administrative et de crainte des sanctions en cas de faillite, ainsi qu'un état d'esprit ambiant qui ne reconnaît et ne récompense pas suffisamment l'esprit des entrepreneurs (CE, 2013) sont pointés comme étant les principaux freins à la création d'entreprise. Déficit de culture entrepreneuriale qui nécessite une prise de conscience de l'ensemble des États membres.

La promotion de l'entrepreneuriat et l'amélioration des conditions de créations d'emploi par l'activité entrepreneuriale motivent le plan d'action « Entrepreneuriat 2020 » (CE, 2013) qui repose sur le développement de l'éducation et de la formation en entrepreneuriat, la création d'un environnement économique favorable, la mise en avant de modèles à suivre et l'inclusion de groupes spécifiques, dont les jeunes. Alors qu'ils semblent éprouver de plus en plus de difficultés à entrer sur le marché du travail et qu'ils ne constituent pas le groupe le plus susceptible de créer leur entreprise (déficit d'expérience et de moyens financiers), 40 % des jeunes se disent intéressés par le statut d'indépendant (OCDE, 2012), mais pointent un certain nombre de freins<sup>2</sup>. Initialement axé sur des aspects économiques, l'esprit d'entreprise devient l'une des huit compétences clés nécessaires à une société fondée sur la connaissance et l'apprentissage tout au long de la vie.

En Belgique, tant le fédéral que les régions participent à cette cause de l'entrepreneuriat. Au 1<sup>er</sup> janvier 2017, le statut de l'étudiant indépendant voit le jour. Cette nouveauté législative permet à l'étudiant, moyennant le respect de certaines conditions, d'obtenir un régime plus favorable de calcul des cotisations sociales et de continuer ainsi à bénéficier des allocations familiales et de la couverture en matière de soins de santé.

Au travers de son programme « Générations entrepreneurs 2015-2020 » inscrit dans le Plan Marshall 4.0, le Gouvernement wallon, en collaboration avec la Fédération Wallonie Bruxelles, multiplie les initiatives pédagogiques visant à développer l'éducation à la création d'entreprise, à l'entrepreneuriat et plus largement à l'esprit d'entreprendre.

Par la mise en œuvre de ce programme à forte connotation pédagogique, l'Agence pour l'Entreprise et l'Innovation (AEI) poursuit l'une de ses multiples missions : celle de l'ancrage d'une culture entrepreneuriale.

Pour accroître le passage à l'acte d'entreprendre, les actions mises en place auront pour vocation d'une part de sensibiliser les enseignants en intégrant le concept d'entrepreneuriat dans leur formation<sup>3</sup> et d'autre part de toucher le parcours entrepreneurial des étudiants.

L'objectif de cet article est d'essayer de comprendre dans quelle mesure le statut d'étudiant entrepreneur intégré dans le programme « Générations entrepreneurs 2015-2020 » constitue un levier vers l'entrepreneuriat. Pour ce faire, nous avons mené des entretiens après d'une dizaine d'étudiants entrepreneurs poursuivant leurs études dans des établissements d'études supérieures non universitaires engagés dans le concept « d'école entrepreneuriale ». La suite de l'article est organisée comme suit. Pour commencer, nous présentons succinctement le processus entrepreneurial dans lequel s'inscrit le dispositif wallon au centre de notre étude. Pour suivre, nous décrivons la méthodologie de notre investigation de terrain. Nous commentons ensuite les principaux résultats des entretiens. Une conclusion met en évidence les points forts et faiblesses du dispositif évoqués par les étudiants. Pour terminer, nous soulignons les limites de notre étude et proposons quelques pistes de recherches futures.

<sup>2</sup> Voir OCDE, 2012 « Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes, l'activité entrepreneuriale en Europe ».

<sup>3</sup> L'idée est de proposer aux enseignants un dispositif qui leur permette d'adapter leur pédagogie dans une approche plus entrepreneuriale et plus créative et ainsi d'être acteurs dans la stimulation de l'esprit d'entreprendre.

Comme le développement des capacités entrepreneuriales des étudiants suppose une approche pédagogique différenciée et progressive, il semble approprié de considérer l'entrepreneuriat comme un processus.

Modélisée<sup>4</sup> par Bruyat, la conception systématique du processus entrepreneurial nous engage dans une vision dynamique qui s'intéresse à la fois à l'entrepreneur et à la création de valeur nouvelle<sup>5</sup>. Définie comme « la mise en harmonie et en cohérence des aspirations de l'entrepreneur avec sa perception de ses compétences et de ses ressources et avec sa perception des opportunités ou des possibilités qu'offre l'environnement, cette conception concerne le présent, mais aussi le futur » (Fayolle, 2012, p 55).

« Lorsque l'entrepreneuriat est vu comme un processus, l'intentionnalité y est centrale » (...) et « est d'autant plus forte que la création d'entreprise est perçue comme une action désirable et faisable », (...) « la désirabilité représentant, selon la terminologie de Shapero<sup>6</sup>, le degré d'attrait qu'un individu ressent envers la création d'entreprise » (Boissin *et al.*, 2007, p 27-28). La faisabilité entrepreneuriale fait référence au degré avec lequel l'individu pense pouvoir mener à bien la création d'une entreprise. Elle dépendrait de la confiance de l'individu en sa capacité à mener à bien les tâches jugées critiques pour la réussite d'un processus entrepreneurial (Boissin *et al.*, 2007). Cette capacité résulte de plusieurs facteurs : son degré de connaissances, ses compétences et sa capacité perçue à

mobiliser les ressources nécessaires, et repose donc sur la perception des facteurs de soutien à la création (Arlotto *et al.*, 2012). La disponibilité des conseils et des moyens financiers, l'aide du conjoint et d'amis et les formations entrepreneuriales agissent sur la perception de faisabilité (Tounès, 2006).

C'est dans cette perspective de développer le potentiel entrepreneurial<sup>7</sup> des étudiants que la Wallonie a mis en place le dispositif « Générations entreprenantes 2015-2020 ». Ce programme est celui que nous proposons d'analyser.

Le premier objectif de ce programme est de soutenir l'éducation entrepreneuriale grâce :

- à la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre des acteurs de l'enseignement par des formations, l'accompagnement de terrain au sein des établissements et le réseautage.
- au soutien des établissements inscrivant l'entrepreneuriat dans leurs priorités dans une démarche « d'école entrepreneuriale ».

Pour établir les caractéristiques de ce concept, l'AEI met en évidence vingt facteurs structurant la présence de la thématique de l'entrepreneuriat autour de quatre approches : structurelle, pédagogique, professionnalisante et partenariale<sup>8</sup>.

Le second objectif est de stimuler le passage à l'acte d'entreprendre des étudiants dans le cadre de leur parcours académique. C'est à cet effet qu'a été mis en place le statut d'étudiant entrepreneur<sup>9</sup>. Il s'agit d'encourager

<sup>4</sup> Concept de « configuration stratégique instantanée perçue ».

<sup>5</sup> La « création de valeur est la création de toute forme de richesse (argent, indépendance, pouvoir, estime de soi...) non pas seulement pour une partie prenante dans l'organisation, mais également pour l'entrepreneur lui-même, voire pour la société. La notion de valeur est donc fonction de la perception de l'entrepreneur et des aspirations qui le poussent à entreprendre » (Surlémont B., 2009, p 24).

<sup>6</sup> Pour une présentation de ce modèle, voir l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro.

<sup>7</sup> Le potentiel entrepreneurial est défini par Fayolle (2004, p 112) comme « un ensemble de ressources personnelles : motivations, connaissances, expériences, compétences, relations et aptitudes ».

<sup>8</sup> Approche structurelle : une direction motivée et engagée, une équipe pédagogique proactive et une personne (ou une équipe) de référence en entrepreneuriat. Approche pédagogique : une pédagogie active et différenciée où l'apprenant est l'acteur principal de son apprentissage et est placé dans des situations concrètes (projets). Les enseignants agissent comme des coachs amenant les étudiants à développer leur créativité, le sens des responsabilités, l'esprit d'initiative et l'esprit d'équipe, la persévérance et la confiance en soi. Approche professionnalisante : par une ouverture sur l'environnement. Approche partenariale : par le biais de partenariats pédagogiques avec d'autres établissements et de liens avec le monde des entrepreneurs (AEI).

<sup>9</sup> Ce statut se formalise au sein de l'établissement d'enseignement moyennant le respect de certains critères et/ou conditions (comme par exemple, la réussite et donc l'obtention d'un certain nombre de crédits). L'étudiant bénéficie d'un accompagnement spécifique, par l'établissement d'enseignement, dans son projet entrepreneurial et également de facilités comme celle de la possibilité de reporter des examens.

ces étudiants à développer leurs projets personnels et de faciliter l'accompagnement de projets réels par le biais d'incubateurs. Les incubateurs présentent des services d'accompagnement collectif, individuel et personnalisé, de *coaching*, de conseils, de mises à disposition de locaux, de *coworking*, de recherche de financements, etc.

Le processus entrepreneurial présente, selon Bruyat (2001), trois phases : le déclenchement; l'engagement total et le passage à l'acte; et enfin la survie, l'échec ou le développement de l'entreprise. Seules les deux premières phases sont concernées par cette étude.

# 3

## MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE EMPIRIQUE

---

Nous appuyant sur la littérature scientifique, en particulier sur les modèles psychosociaux d'intention tels que la théorie du comportement planifié d'Ajzen en psychologie sociale et le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol<sup>10</sup>, ainsi que sur les objectifs du dispositif analysé, nous avons formulé quelques hypothèses : les formations et actions entrepreneuriales ont un impact positif à la fois sur l'attitude des étudiants envers l'entrepreneuriat et sur la perception de leurs capacités entrepreneuriales, les dispositifs mis en œuvre constituent des conditions facilitantes et déterminantes dans la création d'entreprise et l'acte d'entreprendre est rendu possible dans un environnement perçu comme favorable à l'entrepreneuriat. Ces hypothèses ont orienté les questions de notre guide d'entretien.

Précisons d'emblée que l'objectif des entretiens n'était pas de valider ou invalider ces hypothèses, mais plutôt d'identifier et de comprendre les facteurs influençant la décision d'entreprendre des étudiants entrepreneurs.

Nous avons constitué notre échantillon avec l'aide de professeurs et de conseillers au sein d'un incubateur ; au total, nous

avons rencontré onze étudiants (candidats-) entrepreneurs : une étudiante et dix étudiants. Ces étudiants étaient dans des établissements d'études supérieures non universitaires engagés dans le concept « d'école entrepreneuriale ». Les caractéristiques des étudiants rencontrés (âge, domaine d'étude, statut, type de projet entrepreneurial) sont présentées dans le tableau 1 en annexe. À des fins d'anonymat, les prénoms repris dans ce tableau, ainsi que dans les verbatims illustrant l'analyse, sont des prénoms d'emprunt. Les témoignages ont été recueillis entre janvier 2017 et juin 2017. Chaque entretien, d'une durée approximative de 1h30, a été enregistré et intégralement retranscrit.

Les témoignages ont été analysés selon une méthode thématique horizontale s'articulant autour de six axes principaux : le déclenchement du processus de création d'entreprise, la perception de la désirabilité de l'acte d'entreprendre, la perception de la faisabilité du projet, la perception du contexte environnemental, l'influence du système éducatif sur l'intention d'entreprendre et l'impact du statut d'étudiant entrepreneur dans la décision de création d'entreprise.

---

<sup>10</sup> Voir à ce sujet l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro.

# 4

## RÉSULTATS DE L'ANALYSE

### DES ENTRETIENS

#### 4.1. L'ATTITUDE DES ÉTUDIANTS (CANDIDATS) ENTREPRENEURS À L'ÉGARD DE L'ENTREPRENEURIAT

##### 4.1.1. L'entrepreneuriat n'attire pas naturellement...

Quatre étudiants seulement expriment qu'ils étaient déjà attirés par la création d'entreprise. Comme Gaylord, issu d'une famille d'entrepreneurs, pour qui « c'est génétique (...) j'ai baigné dans cette atmosphère d'oser entreprendre » ou Manu, convaincu que cet attrait pour l'acte d'entreprendre est inné :

« Bizarrement à 15 ans, je m'amusais à faire des calculs du style j'achète un petit camion, je peux faire autant de livraisons, je peux gagner autant. Oui je pense que cela a toujours été en moi. Il a fallu un petit déclic ».

Malgré cet attrait déjà présent, l'acte d'entreprendre a été enclenché pour trois d'entre eux grâce au concours YEP<sup>11</sup>. Comme en témoigne Gaylord :

« C'est le YEP et mon professeur qui m'ont donné le goût d'entreprendre à nouveau, qui était en moi et un peu mis au frigo ».

Pour les autres, l'intérêt pour la création d'entreprise est apparu en cours d'année académique sous l'effet d'un engagement dans différentes actions, obligatoires ou optionnelles, intégrées dans leur cursus. Ainsi Henri, Sébastien et Jonathan, qui ne s'étaient pas projetés dans la création d'une entreprise, se lancent dans l'aventure au départ d'un atelier de créativité :

« On n'était pas du tout attirés par la création d'entreprise. On avait été contraints à cause du cours. Fallait rendre une idée pour 12h. À

11h55 on n'en avait toujours pas. Et puis, on en a sorti une et on s'est pris au jeu ».

Karl s'intéresse au secteur brassicole et se lance le défi, avec d'autres, à l'issue d'une visite de brasserie organisée par l'école, de créer une bière au sein de la faculté d'agronomie. Rejoint par Cyril pour qui l'entrepreneuriat n'était pas du tout un objectif, mais qui au fur et à mesure de l'avancement du projet, se rend compte que c'est réalisable.

##### 4.1.2. ... alors qu'il rencontre des valeurs professionnelles jugées fondamentales

L'attitude envers la création d'entreprise d'un étudiant reposerait d'abord, « si l'on applique au domaine entrepreneurial les propos d'Ajzen, sur ses valeurs professionnelles et sa vision de l'entrepreneuriat » (Boissin *et al.*, 2007, p 28).

Les témoignages révèlent que les dimensions sociale et symbolique du travail dominent les attentes professionnelles des étudiants (candidats) entrepreneurs, alors que la dimension instrumentale est peu présente. La dimension sociale concerne l'importance des relations humaines au travail. La dimension symbolique touche aux possibilités de développement personnel, à la capacité de s'épanouir et de s'exprimer dans son activité, à l'intérêt pour le contenu du travail, au sentiment de réussite, au niveau d'autonomie et à l'utilité sociale. La dimension instrumentale fait référence aux attentes matérielles par rapport au travail, notamment, le salaire et la sécurité d'emploi (voir Nicole-Drancourt C. *et al.*, 2001, cités par Méda D. *et al.*, 2010).

À propos des valeurs professionnelles, les étudiants interrogés s'expriment en termes de liberté dans le travail, de prise de responsabilités, de reconnaissance publique, de

<sup>11</sup> Le Young Enterprise Project est un programme d'apprentissage de création d'entreprise à travers lequel des groupes de jeunes se lancent le défi de créer et développer un projet innovant. Destiné aux étudiants de l'enseignement supérieur, il est organisé par l'asbl Les jeunes Entreprises (LJE). Cette initiative fait partie des actions privilégiées et soutenues par l'AEI qu'elle répertorie dans la mise en projet.

travail en équipe, de faire ce que l'on aime et d'aimer ce que l'on fait, d'utilité, d'épanouissement personnel, de réalisation personnelle, et de contact humain et traduisent des attentes à la fois individuelles et collectives. Par exemple, l'utilité sera recherchée dans le contenu de l'activité professionnelle et le sens que l'étudiant donne par rapport à lui-même et par rapport à la collectivité. Comme le dit Julien :

« L'idée est de faire d'un déchet une valeur ajoutée qui serait aussi bonne pour un entrepreneur que pour la société ».

Ou encore Manu, qui ne cache pas son goût pour l'argent parce qu'il lui permet d'être libre, mais qui ne conçoit pas de résumer son activité à cette seule fin :

« Si c'était que l'argent, je ne me lancerais pas dans l'apiculture, je serais trader, mais est-ce que tu es vraiment utile à quelqu'un ? ».

Les deux perspectives individuelle et sociale se retrouvent de manière singulière lorsque l'on aborde la dimension instrumentale du travail. Devenir riche et gagner beaucoup d'argent n'est pas recherché. Les étudiants aspirent surtout à une autonomie financière « si ça me rapporte juste assez pour vivre, ça me suffit ». Gaylord pense qu'il faut « faire ce qui nous anime et pouvoir respecter ce que l'on est tout en ayant un revenu de ses activités qui nous permette de vivre décemment ». Certains aspirent à être créateurs d'emplois : « Pouvoir engager des gens, ce serait 200 % de réussite »<sup>12</sup> (Henri, Sébastien et Jonathan).

### Encadré 1 : L'entrepreneur, un ermite passionné ?

L'étude quantitative<sup>13</sup> réalisée en parallèle auprès de 70 étudiants, dont certains ont été sensibilisés à l'entrepreneuriat et d'autres pas, révèle que les étudiants sensibilisés présentent à la fois un spectre plus large de valeurs décisives dans leur choix professionnel et une corrélation significativement plus importante entre ces valeurs et l'entrepreneuriat. Ce qui rejoint par contre l'ensemble des étudiants c'est leur perception du profil de l'entrepreneur. Celui-ci apparaît comme un individu qui exerce un métier intéressant et qu'il aime, mais

qui serait doublement isolé : par la nature même de son activité (isolement de l'indépendant) et par la croyance d'une exclusion du système de sécurité sociale dont seuls les salariés semblent pouvoir bénéficier.

La méconnaissance des droits sociaux de l'entrepreneur s'est confirmée dans les témoignages des étudiants entrepreneurs. Convaincus que l'indépendant ne peut prétendre à aucun droit, certains vont jusqu'à faire l'amalgame entre cotisations sociales et taxes.

### 4.1.3. Malgré une vision peu claire du processus de création d'entreprise et confrontés à une complexité parfois insoupçonnée, les étudiants s'engagent

Ce qui ressort des témoignages c'est un engagement personnel important. D'abord, pour faire face aux frais que la création génère. Pour certains, cela nécessite d'engager leurs économies : c'est le cas de Jeanne qui avait épargné l'argent gagné

comme jobiste « heureusement, car pour l'instant je n'ai que des frais ». Pour d'autres, il s'agit de trouver des solutions dans des conditions peu idéales. Comme l'expriment Henri, Sébastien et Jonathan :

« (...) depuis janvier, c'est la débrouille pour faire rentrer de l'argent. On a 25 ans, on n'est plus dans les conditions pour être jobiste et on n'est pas encore indépendant ».

Engagement important aussi en termes de temps et d'énergie, ce qui n'est pas toujours

<sup>12</sup> Cela rejoint le constat de l'OCDE (2012) sur la conception des jeunes de l'entrepreneur perçu comme créateur d'emplois et celui d'Itinera Institute (2017) sur l'intérêt que les jeunes portent sur des secteurs innovants et prometteurs affichant des taux de croissance importants et qui permettent l'engagement de leurs congénères.

<sup>13</sup> Beghain V. (sous la direction de O'Dorchaï S.) (2017).

sans difficulté lorsqu'il s'agit de combiner avec la réalité temporelle de l'étudiant. Karl n'avait aucune idée de la façon dont les choses allaient démarrer et la temporalité de l'entrepreneur l'emporte d'ailleurs souvent sur celle de l'étudiant :

« *Quelques fois on oublie qu'on est étudiant, on travaille jusqu'à deux heures du matin parfois (...) et on oublie que le lendemain il faut aller au cours* ».

Les contraintes de temps amènent parfois à freiner les ambitions. Ainsi, Dimitri qui s'était lancé dans un projet qu'il pensait assez simple et rapidement rémunérateur s'est vu contraint de l'adapter, car «  *finalement, à côté des études, ce n'est pas facile, ça prend quand même du temps* ».

La plupart n'avaient qu'une vision floue de ce vers quoi ils s'engageaient, voire pas de vision du tout comme Henri, Sébastien et Jonathan «  *on se lance dans l'inconnu* » et se sont confrontés à une situation plus compliquée que prévu «  *on n'imaginait pas que c'était aussi complexe* ».

#### 4.1.4. Être entrepreneur, par nécessité ou par opportunité<sup>14</sup> ?

L'un des freins à l'entrepreneuriat ciblés par les jeunes tient dans le fait que l'enseignement préparerait davantage à une activité salariée, d'où le développement de capacités entrepreneuriales leur apparaît indispensable. Pour tous devenir entrepreneurs ? Non, «  *tout le monde n'a pas la fibre entrepreneuriale* » précise Karl.

Cela signifie-t-il que ceux qui ont cette fibre entrepreneuriale ne pourraient pas s'épanouir dans une activité salariée ? La réponse de ces jeunes entrepreneurs est nuancée et leur réflexion se situe à plusieurs niveaux.

Selon eux, l'État promotionne l'entrepreneuriat pour apporter prioritairement des solutions à deux phénomènes : celui d'un chômage massif et structurel et celui d'un

effritement de la garantie d'une stabilité professionnelle supposée d'une activité salariée :

« *C'est normal que la société tende vers l'entrepreneuriat, car il y a de moins en moins d'emplois. C'est de moins en moins stable. C'est peut-être une transition vers plus d'entrepreneuriat* » (Dimitri).

« *[...] et donc si on perd son travail, si on se dit que le salariat n'est plus stable, finalement pourquoi ne pas se lancer ? On n'a plus rien à perdre !* » (Gaylord).

« *[...] parce qu'être salarié, ce n'est pas toujours facile. Il y a des licenciements de masse* »<sup>15</sup> (Cyril).

Face à cela, ils en viennent à se demander s'il n'est pas aussi risqué de s'investir dans une activité salariée :

« *Niveau risque, salarié et indépendant ça se vaut maintenant. La sécurité de l'emploi est à la baisse peut-être parce qu'il y a plus de monde sur le marché et que le marché se réduit* » (Karl).

La prise de conscience d'un changement de paradigme du monde du travail et la façon de l'appréhender marquent, selon certains étudiants, la différence par rapport aux générations<sup>16</sup> précédentes pour lesquelles l'adaptation est plus compliquée, voire impossible, notamment lors d'une perte d'emploi. C'est ce que dit Cyril dont le père a perdu son emploi :

« *Nos parents ont tellement été fixés dans une chose que maintenant c'est terminé pour eux. Ils ont du mal à changer leurs habitudes* ».

Face à cela, ils expriment une indispensable adaptation et une certaine volonté à participer à la reconstruction d'un système social fragilisé :

« *On est voué à changer. Avoir un boulot toute sa vie ce n'est plus possible* » (Maxence).

« *On peut apporter nos solutions par l'entrepreneuriat. Enfin, nos solutions... on ne va pas révolutionner le monde, mais apporter une pièce à l'édifice* » (Gaylord).

<sup>14</sup> La nécessité fait référence à une décision qui résulte d'un conflit ou d'expériences négatives alors que l'opportunité résulte de la possibilité d'y voir une source de profit et fait référence à des facteurs positifs.

<sup>15</sup> Les entretiens ont eu lieu quelques mois après la fermeture de Caterpillar Gosselies, événement qui a été fort médiatisé.

<sup>16</sup> « Les générations économiques sont composées de cohortes assorties d'opportunités et de risques économiques spécifiques. Elles sont confrontées de manière différente au chômage de masse, à la sécurité des trajectoires, à la flexibilité, au changement de modèles organisationnels, etc. » (Méda et al., 2010, p5).

L'autocréation d'emploi ne peut toutefois pas être l'unique solution parce que, comme le dit Jeanne :

« *Tout le monde n'est pas fait pour prendre des responsabilités* ».

Parallèlement à cela, avoir un diplôme n'apparaît plus comme une garantie d'insertion socioprofessionnelle de qualité à nos étudiants qui veulent se démarquer. Cyril est convaincu que les compétences qu'il aura développées grâce à son projet peuvent être utiles à un employeur<sup>17</sup>. Karl est persuadé d'avoir une longueur d'avance :

« *On est 12 à sortir de la section environnement (...) je suis le seul à avoir intégré un projet entrepreneurial, je démarre donc avec quatre ans d'expérience* ».

Si pour ces jeunes entrepreneurs, être salarié n'est pas une option rejetée, elle n'est concevable que si elle répond à certaines attentes. Leurs valeurs professionnelles constituent l'élément central. Comme Gaylord qui avoue qu'il ne pourrait se mettre au service de n'importe quelle entreprise : « *j'aurais du mal à travailler pour Monsanto* » ou Manu et Julien, parfaitement conscients de ce qui ne leur convient pas :

« *Je ne pourrais pas me réaliser dans une activité salariée. J'ai fait 6 semaines de stage, c'était une horreur ! Arriver au boulot à 8 h et partir à 16 h30, ce n'est pas pour moi. La routine je ne peux pas* ».

Jeanne est quant à elle assez dubitative sur les valeurs avancées par les entreprises parce qu'au final

« *C'est le business qui compte. Il y a beaucoup de blablas sur les valeurs (...). L'avantage d'être entrepreneur c'est qu'on est maître donc on choisit* ».

L'activité salariée est considérée pour certains comme une source de revenus nécessaire à la poursuite de leur entreprise aujourd'hui peu ou pas rémunératrice. Ainsi, l'activité salariée s'envisage dans une complémentarité. Maxence, photographe

indépendant, se dit que ses études d'ingénieur vont peut-être l'amener à travailler comme salarié et ainsi « *lier les deux* » ou Dimitri qui entrevoit la possibilité d'acquérir de l'expérience :

« *Moi, ça ne me dérangerait pas de travailler mi-temps. Surtout au début, pour avoir de l'expérience [...] je préfère travailler deux ans dans une entreprise et puis deux ans dans une autre* ».

#### **4.1.5. L'entrepreneuriat, un effet de mode instrumentalisé par le gouvernement ?**

Convaincus que la promotion de l'entrepreneuriat auprès des jeunes poursuit la finalité de diminuer le chômage, certains n'hésitent pas à parler « d'effet de mode ». Jeanne, invitée récemment à une émission radio, est la première à parler de mode :

« *Maintenant c'est le boum, c'est pour ça que ça me fait penser à une mode. Pour que les radios en parlent ! L'État essaie de tout faire pour lancer des entrepreneurs. Nous, les jeunes, on est certain que c'est un effet de mode [...] limite aujourd'hui on est des stars !* ».

Une mode, par définition, est éphémère. Les étudiants sont partagés sur les orientations futures. Comme nous l'avons vu, Dimitri se demande si nous ne nous trouvons pas dans une période de transition qui nous amène vers plus d'entrepreneuriat. D'autres pensent que le boum pourrait retomber s'il n'était plus soutenu par les médias :

« *Lorsque les médias arrêteront d'en parler [entrepreneuriat des jeunes], ben c'est comme si on arrêtait de promotionner un produit* ».

« *Après le coup médiatique<sup>18</sup> qu'on a eu, on a bien avancé. Mais ces derniers temps on stagne* » (Henri, Sébastien et Jonathan).

Par ailleurs, Jeanne s'inquiète de la signification à accorder à cet engouement :

« *Les gens disent c'est bien que la jeune génération fasse quelque chose, mais en même temps, ils ne pensent pas à faire vivre notre projet [...] ; en Belgique, on pense surtout argent et on n'est pas soutenu* ».

<sup>17</sup> Face aux exigences des entreprises qui se situeraient au niveau du développement de l'innovation, de la réactivité, de la prise de responsabilités et du sens des initiatives et aux demandes de plus en plus exigeantes des nouvelles générations quant au contenu et aux modalités d'accomplissement des tâches confiées par l'entreprise, l'intrapreneuriat apparaît, selon Fayolle (2012), au croisement de ces nouveaux besoins respectifs.

<sup>18</sup> Leur démarche leur avait valu d'être présentés à la Reine Mathilde.

## 4.2. L'ENVIRONNEMENT FAMILIAL, SOCIAL, INSTITUTIONNEL

### 4.2.1. Quand les professeurs deviennent partenaires de l'aventure

L'attitude favorable ou non envers l'entrepreneuriat reposerait aussi, si l'on applique les propos d'Ajzen au domaine entrepreneurial, sur les normes sociales et « s'appliqueraient par le degré d'approbation ou de désapprobation que l'étudiant perçoit de son entourage et l'importance qu'il accorde à l'opinion de ce dernier » (Boissin *et al.*, 2007, p 28).

La plupart des étudiants expriment l'importance d'être soutenu par la famille et les amis. Ce qui est attendu se traduit en une recherche d'encouragement, de soutien moral et pas du tout d'une aide financière. Certains diront qu'ils ne veulent faire courir à leur entourage aucun risque financier. Nous sommes peu surpris, ces étudiants estimant avoir progressé en prise de responsabilités et avoir élargi leur réseau, ils ont également gagné en autonomie. D'autres expriment leur besoin de reconnaissance comme Jeanne dont les parents lui disent « *que en tant qu'ingénieur, je pourrais trouver du travail. Ils n'ont pas tort, mais du coup j'ai encore plus envie de montrer que c'est faisable* ».

Ce qui est apparu comme fondamental et même indissociable au lancement de leur activité, c'est l'attitude de leurs enseignants. Considérés comme de véritables partenaires et référents, ils sont clairement identifiés comme étant le groupe de leur environnement direct le plus favorable à l'entrepreneuriat. Des professeurs engagés qui ont été moteurs dans leur décision.

« *Quand tu as un prof motivé, ça change tout. Et les profs qui sont engagés dans l'entrepreneuriat sont des profs motivés* » (Jeanne).

Certains étudiants manifestent d'ailleurs leurs inquiétudes sur le risque d'abandon de ces professeurs, investis pleinement et surchargés.

« *Notre grande hantise c'est que le professeur nous dise un jour j'en peux plus j'arrête. Alors là, tous les projets s'écroulent, il n'y a plus rien parce qu'elle est le pilier pour l'instant. Si demain, elle dit j'arrête et bien on va se regarder parce que là on va avoir un problème* » (Karl).

### 4.2.2. L'environnement institutionnel : des démarches complexes facilitées par l'accompagnement

La CE (2016, p 36) soulignait « les résultats peu satisfaisants de la Belgique pour ce qui est de l'esprit d'entreprise et du dynamisme des entreprises, alors qu'elle offre un environnement globalement accueillant et une relative facilité d'y créer ». Sans surprise, les avis sur la démarche institutionnelle (démarches administratives, aides, conseils, accompagnement) lors de la création d'entreprise sont assez partagés. Se situant à des niveaux différents du processus de la création, les étudiants sont confrontés à des réalités administratives et stratégiques différentes.

Ce qui se dégage c'est la perception d'une accessibilité de l'information facilitée par le fait d'être intégré dans un dispositif d'accompagnement.

« *J'ai l'impression que si tu n'es pas dans un créneau spécifique, que tu ne participes pas à des concours, que tu n'es pas étudiant entrepreneur, on ne t'informe de rien. On ne te parle pas des aides* » (Manu).

« *Côté finance, on a un conseiller ici au sein de l'incubateur. On a fait un plan financier avec lui* » (Henri, Sébastien et Jonathan).

Les difficultés rencontrées par certains étudiants et qui peuvent entacher le processus s'inscrivent surtout dans la particularité même de créer une activité tout en étant étudiant. La multitude d'experts, de

conseillers, d'intervenants (faculté/incubateur/expertise extérieure) semble poser problème dans la communication, retarder ou compliquer une décision.

« *Quelques fois je préviens trois personnes et finalement fallait en prévenir quatre, je ne savais pas moi* » (...) « *Pour une action de 3 heures, ça réclame des discussions de 7 heures!* » (Julien).

« *Notre gros problème aujourd'hui, c'est le statut. Savoir sous quelle forme juridique il faut se lancer. On nous renvoie de l'un à l'autre et finalement on ne sait plus (...)* on est un peu perdu » (Henri).

Le flou, voire l'insécurité juridique, généré par cette situation particulière de création d'une activité commerciale au sein d'une faculté est également source de difficultés. Ainsi, la mise en production et la vente de la bière créée à la faculté d'agronomie ont entraîné quelques soucis administratifs et législatifs (TVA, Accises)<sup>19</sup>.

### 4.2.3. La peur de l'échec : un frein au développement de la culture entrepreneuriale

Pour le Conseil Central de l'Économie (CCE), la façon dont la prise de risques et l'échec sont perçus est déterminante dans une culture entrepreneuriale. Or, la stigmatisation de la faillite en Belgique, comme dans la plupart des pays européens, « pose problème au développement d'une culture entrepreneuriale et donc d'une attitude positive de la population à l'égard de l'entrepreneuriat » (2011).

Certains étudiants établissent des comparatifs entre notre culture nationale et la culture d'outre-Atlantique<sup>20</sup> qu'ils perçoivent comme étant plus optimiste et plus audacieuse « là-bas, c'est la culture du *self-made-man*, il se fait tout seul » nous dit Gaylord, qui revient d'une rencontre de jeunes entrepreneurs organisée au Québec. Il faut, selon lui, « *démystifier la démarche entrepreneuriale* », car elle mérite d'être

dévoilée sous ses aspects les plus accessibles et les plus quotidiens.

Selon les étudiants, une vision négative de l'échec véhiculée dans notre société et un jugement qui condamne trop rapidement empêcheraient de considérer les « erreurs » comme de possibles moyens de rebondir. L'échec est une étiquette « d'inaptitude »<sup>21</sup> collée sur une souffrance. Les sentiments ressentis à la suite d'un échec sont destructeurs :

« *Quand on rate quelque chose, on ressent de la honte. Tu rates ton permis de conduire et tout Facebook le sait* » (Sébastien).

« *Quand j'échoue, c'est que je suis responsable [...] mes parents font le compte pour moi du nombre d'années d'études échouées* » (Cyril).

« *Je ne dormais plus, car j'avais une pression familiale et sociale* » (Karl).

Selon eux, la crainte de l'échec traduirait des caractéristiques typiquement belges<sup>22</sup> : un manque de confiance en soi et un manque de fierté :

« *Faut être fier de ce qu'on fait et y aller. Maintenant si ça ne marche pas et bien ça ne marche pas, mais si on y va en victime consentante, c'est sûr que ça ne marchera pas* » (Julien).

Suite à des situations de vie et/ou des parcours scolaires peu classiques, souvent difficiles et parfois chaotiques au cours desquels l'image qui leur était renvoyée par la société était plutôt celle de la « médiocrité », la plupart des étudiants traduisent le risque en celui de n'avoir rien à perdre et où l'échec serait de n'avoir jamais essayé. Mêlé à des sentiments d'inquiétude et de stress, celui de la fierté personnelle est sans conteste celui qui est exprimé le plus intensément.

Au travers des témoignages, on constate que le projet de création d'entreprise dans lequel les étudiants sont engagés est révélateur d'un besoin de réalisation et de reconnaissance « réparatrice » par rapport à des parcours scolaires compliqués. Ce

<sup>19</sup> Au moment d'écrire ses lignes, professeurs et étudiants étaient en cours de constitution d'une structure juridique permettant de soutenir les projets internes à la faculté et d'en faciliter (ou permettre) la mise en œuvre.

<sup>20</sup> « Aux Etats-Unis, l'échec est davantage considéré comme un facteur d'apprentissage bénéfique pour le développement du capital humain » (Free, 2008, p 12).

<sup>21</sup> Selon Surléont *et al.* (2009, p 121) « le système scolaire a tendance à imputer l'échec à une incapacité acquise de l'apprenant qui alimente un sentiment de résignation, donc de démotivation et de perte de confiance en soi ».

<sup>22</sup> La peur de l'échec serait plus répandue en Belgique que dans l'Union Européenne (CE, 2016).

qu'ils ont ressenti du regard des autres était difficile à vivre :

« Quand vous dites que vous avez 20 ans et que vous êtes en 1<sup>re</sup> et qu'on vous dit « ah ben donc tu as raté ? », c'est une question blessante ! » (Karl).

### 4.3. LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ENTREPRENEURIALES AU SEIN DU DISPOSITIF

Les compétences que les étudiants estiment avoir développées sont à la fois d'ordre personnel et d'ordre technique ou professionnel. Parmi les compétences personnelles, les étudiants interrogés identifient majoritairement la connaissance de soi, la confiance en soi et la faculté d'oser entreprendre.

#### 4.3.1. L'entrepreneuriat favorise la connaissance de soi<sup>23</sup>

Cette nouvelle perspective, aujourd'hui atypique dans un cheminement pédagogique encore très classique, semble avoir donné les moyens à ces jeunes étudiants entrepreneurs de mieux se connaître, de comprendre le sens qu'ils veulent donner à leur vie professionnelle. Les sentiments qu'ils ressentent par la concrétisation de leur projet sont partagés entre d'une part l'épanouissement, la fierté de ce qui a été réalisé et d'être reconnu par les autres, et d'autre part l'anxiété, le stress, l'insécurité face à un futur incertain :

« J'ai toujours fait plein de choses sans être reconnu et maintenant je le suis (...) il y a des gens qui nous accordent de l'intérêt » (Maxence).

« C'est beaucoup de travail sans savoir si ça va marcher » (Henri, Sébastien et Jonathan).

Dimitri, quant à lui, exprime l'intérêt de ce type d'apprentissage :

« L'entrepreneuriat, c'est juste faire, ce n'est pas uniquement chercher à faire breveter une idée. C'est quelque chose de plus profond, c'est apprendre à s'écouter soi et à

suivre ce qu'on veut faire de notre vie. C'est plus ça qu'on devrait apprendre ».

#### 4.3.2. (Re)prendre confiance en soi<sup>24</sup> grâce à l'école entrepreneuriale

Le fait d'intégrer une école entrepreneuriale aura permis à certains de se réinscrire dans un cursus scolaire et de s'y investir pleinement en développant leur projet. Comme Karl qui n'était pas loin de décrocher :

« Si en 2012 quand je faisais le tour des écoles, j'en avais trouvé une avec tous ces projets et bien sincèrement je n'aurais pas tenté l'université. Aux portes ouvertes, on voit qu'on intéresse les jeunes ».

Cet environnement a également été bénéfique à Cyril qui a éprouvé des difficultés à surmonter ses échecs scolaires :

« Ce n'est pas évident à vivre [...]. Finalement j'ai changé d'école et d'orientation. Je suis arrivé en agronomie sans trop savoir où j'allais et le fait d'avoir intégré ce projet en dehors des heures de cours, je sais maintenant ce que je veux faire. Je n'ai plus d'excuses, faut juste oser. Ça m'a donné envie de créer une petite brasserie ».

Ainsi, les jeunes considèrent que l'entrepreneuriat leur permet de dépasser leurs échecs. Ils se font un point d'honneur à mener à bien leur projet. Ceux qui sont encore en phase de préparation considèrent que ne pas lancer leur entreprise serait le véritable échec.

La plupart voient dans la création de leur entreprise l'opportunité de rebondir.

« Devenir indépendant, c'est prouver qu'on peut faire quelque chose (...) je suis tombé, j'ai appris à me relever et voilà où j'en suis maintenant (...) montrer que je ne suis pas quelqu'un de médiocre » (Karl),

« Si j'en parle à mes parents, ils s'en foutent, mais le fait d'être dans ce projet, ça montre que je peux y arriver » (Cyril).

<sup>23</sup> L'une des compétences entrepreneuriales reprises par la CE (2016) vise le « self-awareness ». La connaissance de soi qu'elle définit comme étant la capacité à identifier et à décrire ses besoins, ses attentes, ses aspirations, ses intérêts et ses buts dans les court, moyen et long termes.

<sup>24</sup> Surlemont et al. (2009) considèrent que « la confiance en soi nourrit l'esprit d'entreprendre et le développement de l'esprit d'entreprendre contribue à bâtir la confiance en soi. Par conséquent, lutter contre l'échec scolaire contribue aussi à favoriser le développement de l'esprit d'entreprendre » (p 121).

« *C'est une revanche par rapport aux gens qui m'ont critiqué* ». Nos échecs nous ont fait rebondir finalement » (Manu).

« *C'est aussi une nouvelle compétence de se rendre compte qu'on a échoué* » (Jeanne).

### 4.3.3. Monter sa boîte : 100 % des gagnants ont osé !

Sans trop de surprise, la conception du risque est pour ces étudiants intimement liée à celle de l'échec et aux freins identifiés à l'instant critique de l'état d'avancement de l'activité : risque du choix de la forme juridique, risque que le projet ne soit pas breveté, de ne pas obtenir la bourse de la Région wallonne, etc.

Alors qu'ils investissent le peu d'argent qu'ils ont ou même toutes leurs économies, ils traduisent, de façon très positive, optimiste et audacieuse, le risque en opportunité :

« *J'aurais perdu quoi au pire ? Un an !* » (Jeanne)

« *Tant qu'on n'essaie pas, on ne peut pas rater [...], quelqu'un qui est salarié tout le temps, qui ne crée jamais sa boîte, il n'échouera jamais, mais il n'aura jamais essayé non plus [...]. C'est comme dans la pub pour un jeu « 100 % des gagnants ont joué » [...]. Et puis c'est comme ça qu'on évolue, c'est quand on essaie* » (Cyril).

Si globalement le cœur de leur engagement se loge dans le fait que l'entrepreneuriat rencontre leurs valeurs professionnelles, les éléments déclencheurs du lancement ont été motivés par des réussites et la reconnaissance de ce qui est réalisé. Avoir tenté, avoir osé, avoir été soutenu et reconnu par la famille, les amis, les professeurs et également par des professionnels constituent des étapes d'amorce de leur engagement dans la création de leur entreprise.

Henri, Sébastien et Jonathan se sont lancés dans la création d'un produit alimentaire alors qu'ils n'y connaissaient rien. Lors d'un concours organisé par le secteur de l'Horeca, ils ont gagné le prix du public constitué de

50 professionnels. Le court métrage réalisé par Maxence a été remarqué, les propositions de contrats commencent à arriver et il se dit qu'il arrive « *à faire quelque chose de vraiment convenable* ».

D'autres compétences personnelles ont également été identifiées : amélioration des capacités de communication (apprendre à parler en public, savoir présenter un projet, améliorer le dialogue et l'écoute, l'ouverture vers les autres, la compréhension envers les autres), d'organisation, de développement d'idées, de gestion des imprévus et la persévérance. La capacité à percevoir les disponibilités des ressources extérieures est également mise en avant. S'il se sent aujourd'hui « *plus capable, car sait maintenant à quoi s'attendre* », Cyril se rend compte également, grâce à sa participation au salon de l'étudiant entrepreneur, « *qu'il y a des organismes pour aider, on ne se sent pas tout seul* ».

Les compétences techniques et professionnelles spécifiquement liées au processus de création d'entreprise portent sur la gestion financière et administrative, la stratégie, l'optimisation des ressources et plus largement une meilleure compréhension de « *l'élaboration de l'entreprise et pendant sa création. Comprendre tout le processus jusqu'au produit fini* » (Karl),

« *Maintenant, nous savons ce qu'il faut faire pour participer à un salon, on n'a plus besoin de notre coach* » (Henri).

Les étudiants sont toutefois partagés sur le fait d'imposer ou non cette pédagogie particulière.

Alors que certains estiment que l'ensemble des actions de sensibilisation à la création d'entreprise devrait faire partie intégrante du cursus, d'autres pensent qu'elles devraient au moins être encouragées, même si comme dit Julien :

« *Il ne faut pas parler que du positif [...] il y a du travail [...] des responsabilités* ».

Les raisons sont diverses, mais toutes vont dans le sens du développement de

compétences « *qui peuvent se révéler utiles tout le temps et pour n'importe quoi [...]. Pour apprendre à faire et pas seulement comment faire* » (Gaylord).

« *Pour avoir une meilleure connaissance de soi et comprendre ce que l'on veut réaliser, avoir une meilleure connaissance du monde du travail en général et de l'entrepreneuriat en particulier* » (Julien).

« *Sinon on est juste préparé à être fonctionnaire ou salarié, à faire ce qu'on nous dit [...], mais justement d'avoir des projets dans les écoles, ça développe l'envie d'innover soi-même* » (Cyril).

« *C'est à mettre en valeur parce qu'aujourd'hui, avoir un diplôme c'est pas suffisant* » (Gaylord).

#### 4.4. LE STATUT D'ÉTUDIANT ENTREPRENEUR : UNE VÉRITABLE OPPORTUNITÉ.

Le fait de pouvoir disposer des infrastructures de l'incubateur (local, imprimante, internet), des laboratoires de l'école, d'un

matériel parfois coûteux et également de pouvoir bénéficier de conseils gratuits, d'être accompagné) constitue pour tous les étudiants des avantages indissociables de leur décision d'entreprendre :

« *Sans cela, le lancement aurait été beaucoup plus difficile, le coach nous motive* » (Henri, Sébastien et Jonathan).

Comme nous le dit Gaylord, ce statut est « *le gros point positif, c'est une très bonne chose et cela pourra pousser des initiatives* ».

Les espaces de *coworking* sont également très appréciés pour la convivialité, le partage et la dynamique de groupe que cela génère. Julien, le plus jeune et le seul étudiant à *coworker* dans l'espace tournaisien, considère cela comme une « *forme de soutien. On se retrouve tous, c'est une ambiance de travail motivante* ».

L'aménagement au niveau des cours et des examens est également perçu très positivement même si sur le terrain cela se révèle parfois compliqué par manque de « *cohésion entre les profs* » selon les étudiants, ce qui génère des instants de surcharge de travail.

#### Encadré 2 : Le point de vue du référent entrepreneurial sur le dispositif

Interrogé dans le cadre de cette étude, le référent entrepreneurial met en évidence deux points d'attention : « *Pour moi, il y a deux points faibles : le premier est qu'on oublie que l'étudiant, avant d'être entrepreneur, a quand même besoin d'argent pour vivre et là il n'y a rien et donc c'est la débrouille (...) le deuxième est d'ordre plutôt psychosocial. Les incubateurs sur le plan coaching, c'est génial, mais on oublie que ces étudiants ont besoin d'accom-*

*pagnement psychosocial c'est-à-dire les aider à gérer leurs coups de blues, à gérer leurs états d'âme. Les incubateurs sont très efficaces par leur apport technique, mais il n'y a pas que la technique. On a des hauts et des bas, on a besoin de se sentir soutenu (...) et ces coachs psychosociaux, faut les trouver, faut les financer. Donc ici, au sein de la Haute École, je joue un peu ce rôle-là alors si j'ai une, deux ou trois personnes ça va, mais plus ça n'ira plus* ».

# 5 CONCLUSIONS

---

Le processus entrepreneurial est une démarche « progressive et évolutive dans le temps » (Omrane *et al.*, 2011, p 94). À ce titre, un apprentissage progressif qui permet d'évoluer en compétences par une approche orientée projet, une pédagogie entreprenante où, selon Surlémont *et al.* (2009), l'apprenant est à la fois acteur de son apprentissage, de la mise en pratique et de la démarche réflexive se justifie pleinement.

Nos entretiens montrent que les moyens mis en œuvre pour permettre de s'essayer au métier d'entrepreneur trouvent toute leur légitimité. Les étudiants entrepreneurs que nous avons rencontrés ne s'étaient pas tous véritablement interrogés sur la faisabilité initiale de leur projet, certains diront même qu'ils n'en avaient aucune idée et se sont lancés dans l'inconnu. Toute cette période de préparation au lancement et la phase de démarrage de leur activité leur ont permis de travailler par « essai-erreur » et de développer, dans un cadre finalement un peu « protecteur », tout en étant responsabilisant, les capacités nécessaires pour faire face aux difficultés rencontrées. Une méthodologie par projet qui inclut inévitablement la gestion des risques leur a permis également de pouvoir les identifier et chercher les ressources nécessaires pour y répondre. Le risque perd donc pour ces étudiants entrepreneurs son aspect indéfini qui a pour effet, lorsqu'on le craint, de freiner les ambitions d'une société qui stigmatise déjà l'échec.

Le statut de l'étudiant entrepreneur est perçu comme « le grand point positif du dispositif ». Pouvoir bénéficier de conseils gratuits, disposer d'infrastructures et de matériel souvent coûteux, être coaché, accompagné et soutenu par les conseillers des incubateurs et par les professeurs, pouvoir intégrer des espaces de *coworking*, se révèlent être des éléments capitaux.

Ces conditions facilitantes, voire déterminantes, sont d'autant plus importantes que ces jeunes sont plongés simultanément dans des réalités faites de contraintes plurielles et de temporalités différentes et spécifiques : celle de l'étudiant, celle du créateur d'entreprise et celle de « jobiste ». La nécessité de devoir assumer financièrement les frais engendrés par la création d'entreprise suppose d'ailleurs pour la plupart des étudiants de cumuler les jobs étudiants, de dépenser leurs économies ou pour certains de fonctionner en « mode débrouille ». Réalité confirmée par le référent entrepreneurial et qui pourrait constituer un frein à l'ambition de vouloir créer leur entreprise. Risque renforcé par l'observation d'une difficulté grandissante pour les étudiants et leurs familles à faire face aux frais liés aux études supérieures<sup>25</sup>. En termes de solution, un étudiant évoquera celle de l'allocation universelle.

Nous nous trouvons face à de jeunes entrepreneurs conscients que le monde du travail est en mutation. Même si demain n'est pas écrit, ils souhaitent s'y inscrire avec une adaptabilité et une flexibilité qu'ils jugent nécessaires et contribuer à la reconstruction d'un système économique et social « fragilisé » (voire dépassé et qui semble indiquer une fracture avec la génération de leurs parents).

Malgré une attitude que l'on peut qualifier de « volontaire », certains s'interrogent sur l'engouement politique et médiatique pour l'entrepreneuriat des jeunes. N'hésitant pas à le qualifier « d'effet de mode », ils questionnent la finalité poursuivie par « le politique ». Les dispositifs favorisant l'entrepreneuriat sont en effet perçus comme un instrument de la politique d'emploi entrant pour partie dans la panoplie des dispositifs de traitement du chômage. L'entrepreneuriat reste aujourd'hui une voie professionnelle atypique et ne peut donc constituer selon eux LA réponse à cet

---

<sup>25</sup> Le Soir, « Le kot d'étudiant, ce boulet financier des familles », mis en ligne le 12/06/2018.

avenir inconnu, car tous les jeunes n'ont pas la fibre entrepreneuriale.

Le risque de considérer la promotion de l'entrepreneuriat sous l'aspect « manipulatoire » qu'une mode peut suggérer peut être dommageable. Les étudiants entrepreneurs nous font part des valeurs rencontrées par l'entrepreneuriat et du sens qu'ils donnent à leurs choix professionnels. Selon l'approche de Bruyat (2001), les aspirations des individus sont incontournables pour qu'il y ait cohérence dans l'engagement d'un processus de création d'entreprise. Or, si le message « promotionnel » entendu s'apparente davantage à une pression politique et renvoie à un entrepreneuriat « par nécessité », les dispositifs mis en œuvre pour développer l'attrait de cette voie professionnelle risquent fort de ne toucher qu'une partie infime de la population.

Un choix professionnel peut être déterminé par les conditions d'entrée sur le marché du travail. Il est donc essentiel d'engager une politique de communication qui soit adaptée aux jeunes. Ainsi, le référent entrepreneurial que nous avons rencontré relève que « *les jeunes qui parlent aux jeunes, ça marche aussi!* ». Cette communication est d'autant plus importante qu'elle peut contrecarrer certaines croyances ou certains clichés (comme celui de penser que l'indépendant ne bénéficie d'aucune protection sociale), ou fournir des informations dont l'accessibilité semble être le privilège des étudiants inscrits dans une démarche entrepreneuriale. Une information sur le statut social des travailleurs indépendants, des droits sociaux qui en découlent et des

avancées en la matière permettraient une appréciation plus réaliste.

Pour terminer, il convient de souligner que l'intérêt de cette étude est d'avoir mis en évidence les apports de l'école entrepreneuriale et du statut d'étudiant entrepreneur tel qu'ils sont perçus par les bénéficiaires. La principale limite est celle de toute étude de cas : ancrée dans un contexte particulier, elle ne permet pas de généraliser. Notons aussi que la nouveauté législative du statut social de l'étudiant entrepreneur, d'application trop récente au moment de notre étude, ne nous a pas permis d'évaluer son influence sur la décision d'entreprendre des étudiants.

Plusieurs questions restent ouvertes et nécessiteraient des investigations. Ainsi, le soutien à l'entrepreneuriat féminin faisant partie des objectifs du dispositif, il serait intéressant de se questionner sur les effets des actions mises en œuvre notamment pour lever les obstacles spécifiques à l'entrepreneuriat féminin. Nous avons également constaté que la piste de la reprise d'entreprises ne semblait pas abordée. Or, des entreprises créées et/ou développées par les entrepreneurs en âge de départ à la retraite sont à reprendre. Envisager l'activité entrepreneuriale par la transmission d'entreprises peut offrir une réponse à la croyance de « l'idée » comme élément déclencheur par excellence<sup>26</sup>. Enfin, les jeunes manifestent un attrait particulier pour les coopératives<sup>27</sup> (parce qu'elles offrent la possibilité d'une mise en commun d'un capital humain et financier), aborder la question sous l'angle de l'entrepreneuriat collectif pour comprendre l'impact du dispositif pourrait nous apporter un éclairage particulier.

<sup>26</sup> Beghain V. (sous la direction de O'Dorchai S.), (2017) : les résultats de l'enquête quantitative menée conjointement révèle qu'un tiers des septante étudiants questionnés considère que l'élément déclencheur pour créer son entreprise est le fait d'avoir une idée.

<sup>27</sup> OCDE, 2012. Ajoutons également que la Région wallonne s'engage, par le biais de son mécanisme « Braséro » à soutenir les structures qui respectent à la fois le modèle de l'économie sociale et les valeurs des coopératives. Les actions mises en œuvre dans le programme « Générations entrepreneurs » se justifieraient pleinement puisqu'il s'agirait, au départ d'une structure existante, de réfléchir au développement de l'entreprise, voire d'innover, pour assurer sa survie et sa croissance.

Arletto J., Jourdan P., Sahut J-M et Teulon F. (2012) « Les programmes de formation à l'entrepreneuriat sont-ils réellement utiles? Le cas des concours pédagogiques de création d'entreprise », *Management & Avenir*, n° 55, p. 291-309

Beghain V. (sous la direction de O'Dorchai S.) (2017) « Les Jeunes et leur perception du monde du travail : vers une nouvelle génération d'entrepreneurs? Le cas des étudiants candidats-entrepreneurs de l'enseignement supérieur en Région wallonne. », mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences du travail, ULB.

Boissin J-P., Chollet B., Emin S., (2007), « Les croyances des étudiants envers la création d'entreprise. Un état des lieux », *Revue française de gestion*, n°180, p. 25-43

Bruyat C. (2001) « Créer ou ne pas créer? Une modélisation du processus d'engagement dans un projet de création d'entreprise », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol. 12, p. 28-51.

Commission Européenne (2013) « Plan d'action « Entrepreneuriat 2020. Raviver l'esprit d'entreprise en Europe », Bruxelles

Commission Européenne (2016) « Rapport 2016 pour la Belgique contenant un bilan approfondi sur la prévention et la correction des déséquilibres économiques. Document de travail au sein des services de la Commission », Bruxelles.

Conseil Central de l'Économie (2011), « Avis relatif à l'entrepreneuriat », Bruxelles

European Commission (2016) « EntreComp : The Entrepreneurship Competence Framework ».

Fayolle A. (2004) « A la recherche du cœur de l'entrepreneuriat : vers une nouvelle vision du domaine », *Revue internationale P.M.E. : économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, vol.17, n°1, p. 101-121.

Fayolle A. (2012), *Entrepreneuriat. Apprendre à entreprendre*. 2e édition, Paris, Dunod.

Free (2008), « Entrepreneuriat de la seconde chance ».

Itinera Institute (2017) « Comment stimuler l'entrepreneuriat chez les jeunes en Belgique? »

Méda D. et Vendramin P. (2010) « Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail? », *SociologieS* (en ligne), *Théories et recherches*, 23 p.

OCDE (2012) « Synthèse sur l'entrepreneuriat des jeunes. L'activité entrepreneuriale en Europe »

Omrane A., Fayolle A. et Zeribi-BenSlimane O., (2011) « Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial : une approche dynamique », *La Revue des Sciences de Gestion*, n° 251, p. 91-100

Surlemont B. et Kearney P. (2009), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, Editions De Boeck Université

Tounès A., (2006) « L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français », *La Revue des Sciences de Gestion*, n°219, p.57-65.

# ANNEXE

**Tableau 1 : Principales caractéristiques des étudiants ayant participé aux entretiens**

	Âge	Domaine d'études	Statut <sup>28</sup>	Type de projet
<b>Jeanne</b>	24	Master ingénieur industriel	Académique. Création d'entreprise prévue pour octobre 2017	Nouvelle boisson alcoolisée
<b>Julien</b>	25	Master biochimie	Académique	Secteur biodiesel (n'a pas souhaité dévoiler son projet)
<b>Karl</b>	23	Baccalauréat environnement	Académique	Création d'une nouvelle bière (projet interne à la faculté) et écoaménagement
<b>Cyril</b>	22	Baccalauréat agronomie	Encours d'acceptation statut académique	Création d'une nouvelle bière (projet interne à la faculté)
<b>Gaylord</b>	24	Baccalauréat agronomie	Académique	Consultance horticulture
<b>Maxence</b>	20	Baccalauréat ingénieur industriel	Académique et social	Photographie
<b>Manu</b>	27	Master ingénieur industriel	Académique	Apiculture
<b>Dimitri</b>	22	Baccalauréat agronomie	Académique et social	Secteur biostimulant
<b>Henri</b>	25	Baccalauréat agro-industrie	Académique. Création d'entreprise prévue avant fin juin 2017	Nouveau produit alimentaire à base végétale
<b>Sébastien</b>	25	Baccalauréat agro-industrie	Académique. Création d'entreprise prévue avant fin juin 2017	Nouveau produit alimentaire à base végétale
<b>Jonathan</b>	25	Baccalauréat agro-industrie	Académique. Création d'entreprise prévue avant fin juin 2017	Nouveau produit alimentaire à base végétale

<sup>28</sup> Pour faciliter les entretiens et éviter toute confusion, nous avons décidé de nommer « académique » le statut interne à l'école et qui se formalise par une convention avec l'établissement scolaire et « social » celui qui fait référence au statut social des travailleurs indépendants et qui se formalise (entre-autres) par l'inscription auprès d'une caisse d'assurances sociales.

---

# ANALYSE DES PROCESSUS DÉCISIONNELS DES DEMANDEURS D'EMPLOI QUI SE LANCENT DANS L'ENTREPRENEURIAT

ÉTUDE DE CAS AUPRÈS DE PORTEURS DE PROJET  
ACCOMPAGNÉS PAR LA SAACE JOB'IN

Amandine Jehin<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cet article est issu d'unw mémoire de Master en Sciences du travail réalisé en 2018 à l'UCLouvain sous la direction de la professeure Béatrice Van Haeperen.

## RÉSUMÉ

Selon l'OCDE, l'entrepreneuriat représente une réponse potentielle à la problématique du chômage et de l'exclusion du marché du travail. En Wallonie, il existe de nombreux dispositifs visant à promouvoir l'entrepreneuriat auprès des demandeurs d'emploi et à encadrer ceux qui souhaitent s'engager dans cette voie. Dans ce contexte, cet article a pour objectif d'analyser les processus décisionnels des demandeurs d'emploi qui souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat.

La démarche de recherche est de type empirique et inductive et a été réalisée par le biais d'entretiens compréhensifs auprès de quinze porteurs de projet accompagnés par la Structure d'aide à l'auto-crédation d'emploi (SAACE) Job'In.

L'analyse des entretiens a conduit à conceptualiser le processus décisionnel amenant à la volonté de devenir indépendant et à construire une typologie comprenant quatre types de processus décisionnel. Le premier processus décisionnel est enchâssé dans le pôle de l'expérience professionnelle, le second, dans le pôle personnel, et le troisième, dans le pôle du marché du travail. Quant au quatrième type, il caractérise un processus décisionnel nourri à la fois par le pôle du marché du travail et par le pôle personnel.

Il ressort de cette analyse que pour certains chômeurs, l'entrepreneuriat n'est pas uniquement envisagé pour sortir du chômage, mais bien pour se créer un travail répondant à des aspirations latentes et qui leur convient mieux que ce qu'ils peuvent espérer trouver sur le marché du travail.

Mots-clés : Demandeurs d'emploi, entrepreneuriat, chômage, Structure d'aide à l'auto-crédation d'emploi, processus décisionnel, intention d'entreprendre, méthode inductive et empirique, entretiens compréhensifs.

## ABSTRACT

According to the OECD, entrepreneurship represents a potential response to the issues of unemployment and exclusion from the job market. In Wallonia, there are a number of systems for promoting entrepreneurship among job-seekers and supporting those wanting to follow this route. In this context, this article aims to analyse the decision-making processes of job-seekers wanting to turn to entrepreneurship.

The research process was empirical and inductive and took place through comprehensive interviews with 15 project leaders supported by the Structure d'Aide à l'Auto-Création d'Emploi (SAACE - aid structure for the creation of self-employment) Job'In.

An analysis of the interviews led us to conceptualise the decision-making process that results in the desire to become self-employed and to build a typology that comprises four kinds of decision-making process. The first decision-making process is embedded in professional experience criteria, the second in personal criteria and the third in job market criteria. The fourth kind characterises a decision-making process fed by both job market criteria and personal criteria.

This analysis shows that for some unemployed people, entrepreneurship is not only an option for getting out of unemployment, but also for creating work that meets their latent aspirations and suits them better than anything they could hope to find on the job market.

Keywords : job-seekers, entrepreneurship, unemployment, Structure d'Aide à l'Auto-Création d'Emploi, decision-making process, entrepreneurship intention, inductive and empirical method, comprehensive interviews.

# 1 INTRODUCTION

L'entrepreneuriat est de plus en plus plébiscité et soutenu en Belgique. Les gouvernements, tant au niveau fédéral que régional, se félicitent lorsque de hauts taux de création d'entreprise sont atteints. Cet engouement pour l'entrepreneuriat, souligné également par les médias, concerne également les demandeurs d'emploi.

En effet, il existe en Wallonie de nombreux dispositifs de soutien et de promotion favorables à l'entrepreneuriat auprès des demandeurs d'emploi. Citons par exemple le système d'aide à la création d'activité indépendante « Airbag » dont le principe général consiste à fournir une source de financement pour une activité d'indépendant dans sa phase de démarrage. On notera également que le réseau de Structures d'accompagnement à l'auto-création d'emploi « SAACE » semble bien établi avec douze structures agréées par la Région wallonne<sup>2</sup>. De plus, depuis le mois d'octobre 2016, un chômeur peut bénéficier de l'avantage « tremplin indépendant » qui lui permet d'exercer pendant douze mois une activité indépendante complémentaire tout en conservant son droit aux allocations.

En outre, cette préoccupation est aussi largement partagée au sein de l'Union européenne. En effet, le rapport « Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 » de l'OCDE traite de la politique d'entrepreneuriat inclusif dans l'Union européenne. L'entrepreneuriat y est présenté comme une réponse potentielle à la problématique du chômage et de l'exclusion du marché du travail. Il contient par ailleurs un chapitre consacré aux politiques en faveur de l'entrepreneuriat des chômeurs. La création d'une entreprise y est présentée comme une voie importante pour accéder au marché du travail (OCDE/UE, 2015). Les chômeurs qui cherchent à se réintégrer sur le marché de l'emploi *via* le

travail indépendant sont encore relativement peu nombreux, mais leur proportion augmente depuis la crise économique de 2008 (OCDE/UE, 2016).

L'entrepreneuriat comme solution pour sortir du chômage fait toutefois l'objet de critiques dans la littérature. Abdelnour (2014) parle « d'une gestion individuelle du sous-emploi », Peireira et Fayolle (2013) se méfient de la simplification et des facilités accordées en amont pour les créations d'entreprise, car susceptibles d'ancrer plus facilement dans la pauvreté des travailleurs – notamment chômeurs précédemment – sous la forme entrepreneuriale. Bien qu'il s'agisse en général de critiques concernant le régime de l'autoentrepreneuriat applicable en France, les conclusions de ces chercheurs peuvent interpeller et incitent à regarder sous cet angle les aides proposées en Belgique visant à encourager l'entrepreneuriat chez les chômeurs. Fayolle et Nakara (2012) se sont penchés sur la pertinence des pratiques d'accompagnement des chômeurs : ils regrettent que les pouvoirs publics encouragent parfois sans nuance les demandeurs d'emploi à se lancer dans l'entrepreneuriat afin de sortir d'une situation de chômage.

L'envie de comprendre ce qui a amené les demandeurs d'emploi à se lancer dans l'entrepreneuriat nous a conduit à formuler la question suivante :

*« Comment les demandeurs d'emploi en arrivent-ils à vouloir se lancer dans l'entrepreneuriat ? »*

Pour répondre à cette question, notre démarche de recherche est de type empirique et inductive et a été réalisée par le biais d'entretiens compréhensifs auprès de quinze porteurs de projet accompagnés par la SAACE Job'In.

<sup>2</sup> Les SAACE permettent aux demandeurs d'emploi qui souhaitent s'installer en tant qu'indépendants de bénéficier d'un accompagnement individuel gratuit pour créer leur entreprise ou reprendre une activité existante. L'accompagnement peut être pédagogique, juridique et/ou financier, pour une durée maximale de 24 mois. Le porteur de projet accompagné par une SAACE peut alors tester son projet avant un lancement définitif sur le marché, obtenir un financement et recevoir une protection juridique car l'activité est hébergée temporairement par la SAACE pour la rendre viable économiquement. En fonction du choix de la SAACE, le porteur de projet pourra tester son entreprise en passant par le système de la couveuse d'entreprise, ou de la coopérative d'activité ou du guichet d'accompagnement. Source : Wallonie Emploi Formation. (nda). Les structures d'accompagnement à l'auto-création d'emploi. Retrieved April 8, 2018 from <http://emploi.wallonie.be/home/creation-demplacement-SAACE.html>.

L'article se structure de la manière suivante. Dans un premier temps, nous dressons en toile de fond le contexte de notre recherche et explicitons la question qui a orienté nos investigations. Nous décrivons ensuite succinctement la méthodologie utilisée pour

réaliser nos entretiens. Nous présentons ensuite les résultats de l'analyse, en mettant l'accent sur la typologie des processus décisionnels que nous avons construite à partir des récits des porteurs de projet. Ces résultats sont discutés dans la dernière section.

---

# L'ENTREPRENEURIAT ET LES DEMANDEURS D'EMPLOI

De manière générale, le chômage peut avoir des impacts différents sur le taux de création entrepreneuriale. Deux thèses opposées sont identifiées. Certains auteurs estiment qu'un chômage élevé permet de baisser le coût d'opportunité de la création d'entreprise ce qui serait donc bénéfique pour celle-ci. D'autres estiment à l'inverse que le chômage est signe de récession et peut dès lors diminuer la tendance à la création d'entreprise (Thurik *et al.*, 2008, cités dans Bravo-Bouyssy, 2010, p. 6).

## 2.1. CONTEXTUALISATION

### 2.1.1. L'état social actif

Le concept d'« État social actif » a fait son entrée à la fin des années 1990 dans le programme du Gouvernement fédéral belge et est apparu presque simultanément dans les textes de l'Union européenne. Il s'agit de mettre l'accent sur l'activation et la responsabilisation des demandeurs d'emploi bénéficiant d'allocations sociales suite à la persistance de la crise de l'État-providence (Dumont & van de Kerchove, 2012).

Les motivations des demandeurs d'emploi qui se lancent dans l'entrepreneuriat pourraient être influencées par ce contexte (état social actif). Une pression liée aux exigences de contrepartie pesant sur eux ou à l'inverse un accompagnement personnalisé dans leur réinsertion sur le marché du travail peut jouer sur leurs motivations et intentions d'entreprendre.

### 2.1.2. Les politiques en faveur de l'entrepreneuriat des demandeurs d'emploi

Les chômeurs créant leur entreprise sont confrontés à des obstacles plus grands que

les entrepreneurs en général, car bien souvent leurs niveaux d'épargne, de capital humain et social sont plus faibles (OCDE/UE, 2015, p. 83). Les politiques en faveur de l'entrepreneuriat des chômeurs au sein de l'Union européenne comprennent des mesures telles que : le soutien du passage du chômage au statut d'indépendant, des formations, un soutien financier avant et après la création de l'entreprise, et même des modifications de certaines réglementations (OCDE/UE, 2015, p. 86). Le Fonds social européen (FSE) joue un rôle important dans la mise en place de ces politiques, un des axes de ce programme pour la Belgique francophone (Wallonie-Bruxelles 2020) porte d'ailleurs sur la formation et l'accompagnement à l'(auto)création d'emploi<sup>3</sup>.

Dans la conclusion du rapport de l'OCDE, il est mentionné que le taux de survie d'une activité indépendante lancée par les chômeurs est généralement inférieur à celui des salariés qui se mettent à leur compte. Cependant, il est également indiqué que le but à atteindre n'est pas forcément la création d'un emploi indépendant durable, car certaines personnes peuvent retrouver un emploi salarié suite à cette expérience entrepreneuriale qui pourrait jouer le rôle d'une passerelle (OCDE/UE, 2015, p. 97).

Au sujet des jeunes demandeurs d'emploi qui se lancent dans l'entrepreneuriat, Campy souligne que la finalité d'une démarche entrepreneuriale peut être le déploiement de l'esprit d'entreprendre au sens large, que cela aboutisse ou non à la création d'entreprise (Campy, 2014, p. 23). Par exemple, dans le Rapport d'activité 2016<sup>4</sup> de la SAACE Job'In, il est indiqué que le taux de réinsertion suite à un accompagnement est de 93,5%. Sur 143 sorties positives du chômage, 90 personnes ont créé une entreprise, 25 personnes ont retrouvé un emploi salarié et 34 se sont réorientées vers des formations ou vers d'autres organismes (Job'In, 2016).

<sup>3</sup> Ces informations proviennent du site internet du Fonds social européen : <http://www.fse.be>.

<sup>4</sup> Rapport disponible en ligne sur le site internet de Job'In : <http://www.jobin.be/>.

## 2.2. L'ACCOMPAGNEMENT DES CHÔMEURS PORTEURS D'UN PROJET ENTREPRENEURIAL

Selon Nakara et Fayolle (2012), l'instrumentalisation de l'image de l'entrepreneur, les différentes pratiques existantes et les facilités accordées pour créer son entreprise ont amené certaines personnes vulnérables à choisir la voie de l'entrepreneuriat sans en avoir les réelles motivations. Au vu du nombre croissant d'entrepreneurs de nécessité, parmi lesquels se retrouvent de nombreux chômeurs, ces auteurs se sont penchés sur l'adéquation en France entre les pratiques d'accompagnement et le profil des porteurs de projet. À travers la littérature, les auteurs remarquent en effet que les entrepreneurs de nécessité ne sont ni des entrepreneurs qui innovent (au sens de Schumpeter) ni des entrepreneurs qui détectent et saisissent les opportunités (au sens de Kirzner) ni des entrepreneurs qui prennent des risques dans un environnement incertain (au sens de Knight). « Par conséquent, il devient nécessaire d'adapter et de personnaliser les pratiques et politiques publiques d'accompagnement actuelles » (Nakara et Fayolle, 2012, p. 236).

Deux ans auparavant, Couteret (2010) s'interrogeait également sur la pertinence et les spécificités de l'accompagnement des entrepreneurs contraints<sup>5</sup>. Dans cette étude, seuls les chômeurs créateurs qui n'avaient aucun désir d'entreprendre (ni même un vague projet entrepreneurial) avant de perdre leur emploi ont été pris en compte. L'entrepreneur contraint est caractérisé par un faible engagement dans le début du processus entrepreneurial, une réticence marquée envers des sacrifices et changements à effectuer dans sa vie, son travail et son mode de pensée. De plus, les taux de survie et de rentabilité des entreprises créées par les entrepreneurs contraints sont inférieurs aux autres. Selon Couteret, le fait d'ignorer leurs particularités et se contenter de leur proposer un accompagnement classique et standardisé, c'est faire l'hypothèse que « le marché

tranchera entre les « vrais » et les « faux » entrepreneurs, qu'on ne peut pas les aider davantage que les autres » (Couteret, 2010, p. 22). Il préconise donc un accompagnement plus adapté et personnalisé, davantage tourné vers l'aspect psychologique plutôt que procédural. Il s'agirait aussi de se concentrer sur la finalité du projet à travers le développement ou le maintien de l'engagement de ce type d'entrepreneurs dans le processus et l'acquisition de compétences leur permettant d'être autonomes (Couteret, 2010).

Selon Cuzin et Fayolle, le concept d'accompagnement en création d'entreprise est « une pratique d'aide à la création d'entreprise fondée sur une relation qui s'inscrit dans la durée entre un entrepreneur et une personne extérieure au projet de création » (Cuzin & Fayolle, 2004, p. 87). L'entrepreneur va pouvoir accéder à des ressources et réaliser des apprentissages nécessaires à la concrétisation de son projet à travers cette relation. Les besoins d'accompagnement des porteurs de projet varient en fonction de nombreux paramètres dont deux sont soulignés par les auteurs : le type de création (selon le degré de changement pour l'individu et de nouveauté pour l'environnement) et le stade d'avancement du projet, traduit par l'engagement du créateur.

En conclusion, la problématique actuelle de l'entrepreneuriat chez les demandeurs d'emploi est en pleine réflexion compte tenu du contexte socio-économique actuel, notamment caractérisé par un chômage persistant. Les structures ou mécanismes d'aides à l'accompagnement des demandeurs d'emploi dans leur projet entrepreneurial se multiplient ainsi que les études à leur propos. Il est également constaté que les demandeurs d'emploi sont souvent perçus comme appartenant à la catégorie des entrepreneurs de nécessité, mais la récente étude de Bayad *et al.* nuance ce propos en démontrant que les demandeurs d'emploi ont parfois d'autres motivations que celles liées à leur envie de sortir du chômage. Différentes recherches indiquent que les politiques d'accompagnement doivent être mieux adaptées au profil motivationnel et psychologique du porteur de projet, demandeur d'emploi.

<sup>5</sup> Couteret définit les entrepreneurs contraints comme étant des personnes qui n'ont pas d'autres motivations que de sortir du chômage. Ceux-ci n'auraient pas forcément le désir de créer leur entreprise, mais agiraient plutôt par un calcul rationnel.

# 3 QUESTION

## DE RECHERCHE

---

L'objectif de ce travail est d'avancer dans la compréhension de ce qui a amené des personnes demandeuses d'emploi à vouloir se lancer dans l'entrepreneuriat. La revue de littérature<sup>6</sup> révèle que cette question touche à de nombreuses facettes du phénomène entrepreneurial concernant à la fois le contexte général du monde du travail, la personne porteuse de projet, sa personnalité et ses compétences, mais aussi son parcours de vie. C'est à travers leur récit personnel que des réponses pourront être apportées, afin de comprendre le sens qu'ils mettent derrière cette intention d'entreprendre et de cerner les événements de vie et de contexte qui ont provoqué ce déclic entrepreneurial. Il ne s'agit pas de se limiter à comprendre leurs actes, mais aussi « à comprendre les mécanismes qui se mettent en place pour arriver à ces actes » (Janssen & Schmitt, 2011, p. 179). Ce déplacement du « quoi ? », vers le « comment ? » pour reprendre l'expression de ces deux auteurs est interpellant et est au centre de la question de recherche.

Dans le but de cerner au mieux les multiples facettes qui constituent un choix entrepreneurial parmi des demandeurs d'emploi, la question de recherche sera volontairement vaste et se formule comme suit :

*« Comment les demandeurs d'emploi en arrivent-ils à vouloir se lancer dans l'entrepreneuriat ? »*

Cette question sera dirigée vers des porteurs de projet en train de concevoir leur activité. Il s'agit donc bien du stade de l'intention, de la volonté d'entreprendre, mais pas encore de celui du passage à l'acte.

Ces personnes seront donc toujours en situation de chômage au moment de la recherche ; ce qui permettra également d'étudier, dans les éléments de contexte, l'impact du passage au chômage et des politiques d'aide à l'autocréation d'emploi dans leur processus décisionnel.

Cette question sera traitée dans une démarche empirique et inductive, explicitée dans la section suivante.

---

<sup>6</sup> Voir Amandine Jehin (2018).

## 4.1. UNE DÉMARCHE INDUCTIVE ET EMPIRIQUE

Trois facteurs ont influencé le choix d'une démarche inductive et empirique. Premièrement, la revue de la littérature sur le sujet démontre que les arguments et éléments qui poussent et amènent une personne (qu'elle soit initialement demandeuse d'emploi ou non) à se lancer dans un projet entrepreneurial sont multiples, que ce soient les éléments relatifs au contexte socio-économique, aux traits de personnalité, aux motivations (réalisation de soi, pécuniaire, etc.), à la situation personnelle, au réseau disponible, à une opportunité décelée, etc. Deuxièmement, la réalisation d'entretiens exploratoires a révélé que les hypothèses de recherche se multipliaient au cours de ces entretiens. Troisièmement, comme l'expliquent Demazière et Dubar, les hypothèses, la grille d'entretien et l'interprétation du chercheur constituent les principes de catégorisations des discours et cela n'est pas représentatif de la production de sens et des expériences vécues des personnes interrogées (Demazière et Dubar, 2009, p. 19).

En outre, les entretiens exploratoires avec un entrepreneur et des coordinateurs de SAACE (Structure d'accompagnement à l'autocréation d'emploi) ont également permis de cibler la population sur laquelle se portera la démarche de recherche.

En effet, puisque la présente recherche implique la réalisation d'entretiens avec des demandeurs d'emploi désireux de se lancer en tant qu'indépendants, il était dès lors pertinent de s'adresser à une SAACE afin d'établir un premier contact avec les porteurs de projet<sup>7</sup> qui seront interviewés. Les entretiens exploratoires avec des coordinateurs de SAACE ont permis de comprendre les différents mécanismes d'aide possible et de cibler les personnes bénéficiant ou souhaitant bénéficier du système de couveuse d'entreprise.

## 4.2. LES ENTRETIENS

### 4.2.1. Des entretiens compréhensifs

Afin d'observer au mieux cette intention d'entreprendre, et suite à la réalisation des entretiens exploratoires, il est apparu que la méthode des entretiens compréhensifs<sup>8</sup> serait la plus appropriée. De fait, la probabilité était importante que les parcours des porteurs de projet soient tous différents et singuliers et que ces entretiens contiennent une grande part de récit biographique. Les entretiens se sont donc déroulés sous la forme de discussion, tout en étant assisté d'un guide d'entretien.

### 4.2.2. Un guide d'entretien ouvert

Le guide d'entretien était composé de cinq questions ouvertes. Des sous-questions avaient également été envisagées dans un but de relance si la personne n'était pas suffisamment volubile. Les modèles d'Ajzen et Shapero<sup>9</sup> ont notamment servi d'inspiration pour formuler certaines questions et sous-questions en relation avec les antécédents de l'intention. Cependant, l'évocation de ces modèles théoriques ne préfigure pas de leur utilisation dans une vision hypothético-déductive. En effet, selon les préceptes de Lejeune, « il est impossible de décider à l'avance des théories utiles. Par contre, une solide connaissance théorique est nécessaire pour élaborer ses propres théories. Il n'est donc pas question d'ignorer la littérature existante » (Lejeune, 2014, p. 25).

Finalement, il s'est avéré au cours des entretiens que les deux premières questions (à savoir : Q1 - Pouvez-vous vous présenter ? Q2 - Comment en êtes-vous arrivé à vouloir vous lancer dans l'entrepreneuriat ?) étaient souvent suffisantes pour lancer toute la

<sup>7</sup> Un porteur de projet dans une SAACE est une personne demandeuse d'emploi qui se lance et qui crée son projet entrepreneurial ou d'indépendant.

<sup>8</sup> L'ouvrage de Kaufmann (2016) sur l'entretien compréhensif a été une source d'inspiration.

<sup>9</sup> Ces modèles sont présentés dans l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro.

discussion. En effet, avec ces deux questions, il n'était pas rare que dans certains entretiens, toutes les réponses aux autres questions soient déjà également évoquées (même si elles ont été reformulées parfois afin d'avoir des compléments d'information).

### **4.2.3. Les personnes rencontrées ont une intention d'entreprendre bien affirmée**

Pour rappel, puisque la recherche pose la question des sources intentionnelles d'entreprendre auprès des demandeurs d'emploi, afin d'être à un stade où l'intention est la plus avancée, il a semblé pertinent de s'intéresser aux demandeurs d'emploi qui sont déjà assez loin dans leur processus et qui ont une intention qui se confirme vers un passage à l'acte. La décision de se centrer sur des personnes en couveuse d'entreprises ou en passe d'y entrer a été prise afin de correspondre au mieux au souhait

d'observer une intention bien aboutie. En effet, un passage en couveuse requiert certaines conditions ce qui peut supposer que les personnes se lançant dans ce processus s'y engagent sérieusement.

Le choix s'est donc porté sur la SAACE Job'In qui permet ce passage en couveuse d'entreprises. Ce choix a également permis de bénéficier d'une porte d'entrée pour rencontrer les demandeurs d'emploi via cette structure.

Il a été possible de rencontrer quinze personnes : sept femmes, huit hommes, sept porteurs de projet en stade de couveuse d'entreprises et huit en stade de pré-création pour la couveuse. Le tableau en annexe présente un résumé des caractéristiques des personnes interviewées. Les entretiens ont eu lieu de début février 2018 jusque fin mars 2018. D'une durée comprise entre une et deux heures, les entretiens ont été intégralement retranscrits.

### 5.1. À LA DÉCOUVERTE DES PÔLES ET DE LEURS INTERACTIONS

Suite aux premiers entretiens et aux comptes-rendus s'y rapportant, une grille d'analyse a émergé reprenant les thèmes importants ressortant des discours. La démarche inductive et les entretiens compréhensifs permettent « une objectivation qui se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le thème de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine; mais sans jamais rompre totalement avec lui » (Kaufmann, 2016, pp. 22-23). En effet, la grille d'analyse s'est affinée au fur et à mesure du traitement des entretiens. Trois pôles influençant le projet entrepreneurial et son développement dans le temps ont été détectés : le pôle professionnel, le pôle personnel, le pôle du marché du travail. Chaque pôle regroupe différentes dimensions construites à partir du récit des porteurs de projet comme étant des facteurs pouvant influencer leur envie de se lancer dans un projet entrepreneurial. Il est très vite apparu que des éléments contenus dans les récits faisaient allusion aux concepts de la désirabilité du statut et de la faisabilité rencontrés dans la littérature *via* le modèle de Shapero<sup>10</sup>.

La figure 1 a pour objectif d'illustrer les éléments qui ont été repérés à travers les récits pour construire la grille d'analyse. Ce schéma montre bien la complexité du processus et les interactions entre les pôles qui ont été découvertes grâce aux récits de porteurs de projet. Les flèches illustrent les connexions les plus récurrentes qui ont été relevées. Par exemple, avoir des compétences entrepreneuriales, la présence

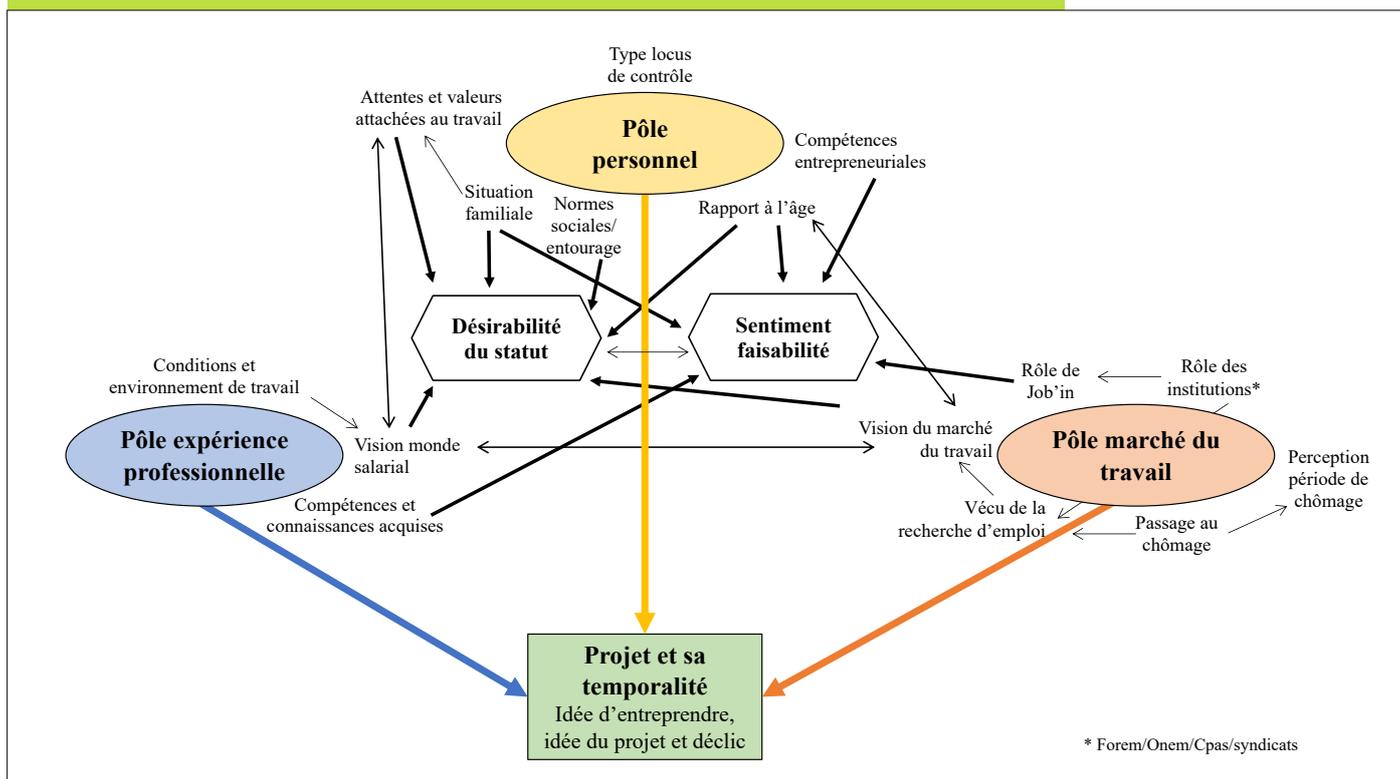
d'une institution telle que Job'in influencent le sentiment de faisabilité d'un projet entrepreneurial. Ou encore, les attentes et valeurs attachées au travail influencent la désirabilité du statut d'entrepreneur.

Pour répondre à notre question de recherche, il était nécessaire de dépasser cette modélisation statique pour faire apparaître les différents moments clés du processus – idée d'entreprendre, idée du projet et déclic – dans leur temporalité. La conceptualisation sur une ligne du temps permet notamment de visualiser le moment où l'idée d'entreprendre a eu lieu, d'où vient l'idée du projet et où se situe le déclic final par rapport à la situation de chômage. Elle permet également de faire apparaître quelles dimensions influencent le sentiment de faisabilité et la désirabilité et à quel moment ces dimensions sont intervenues, ainsi que la place et le rôle de Job'In dans la décision. Nous avons donc procédé à une modélisation temporelle du parcours de chaque porteur de projet. Par la suite, les différents schémas temporels ont été comparés et classés grâce à leur représentation visuelle. En parallèle à cette première classification, un tableau récapitulatif a été élaboré. Il reprend les différents pôles et caractéristiques des dimensions propres à chaque entretien. Ce qui a permis de confirmer les similitudes et de choisir les critères de distinction afin d'affiner le classement des parcours et permettre d'élaborer une typologie.

Au final de l'analyse, notre typologie contient quatre catégories. Chacune d'elles correspond au type de réflexion qui a amené un demandeur d'emploi à vouloir se lancer dans l'entrepreneuriat. Il peut s'agir d'une réflexion principalement liée :

<sup>10</sup> Voir la présentation de ce modèle dans l'article de Marcus Dejardin, dans ce numéro.

Figure 1 : Rôles des pôles et leurs interactions



- au pôle de l'expérience professionnelle (entraînant un passage volontaire au chômage);
- au pôle personnel (entraînant un passage volontaire au chômage);
- au pôle du marché du travail (faisant suite à un passage involontaire au chômage);
- aux pôles personnel et du marché du travail combinés (faisant suite à un passage involontaire au chômage).

La recherche d'emploi est inexistante durant la période de chômage ou bien réalisée de manière peu convaincante, car elle était plutôt liée au fait de devoir respecter l'obligation qu'incombe le statut de demandeur d'emploi plutôt qu'à l'envie de retrouver un travail salarié.

Le pôle professionnel joue un rôle essentiel dans ce profil et, au sein de ce pôle, la vision du monde salarial est déterminante dans la perception de désirabilité du choix entrepreneurial.

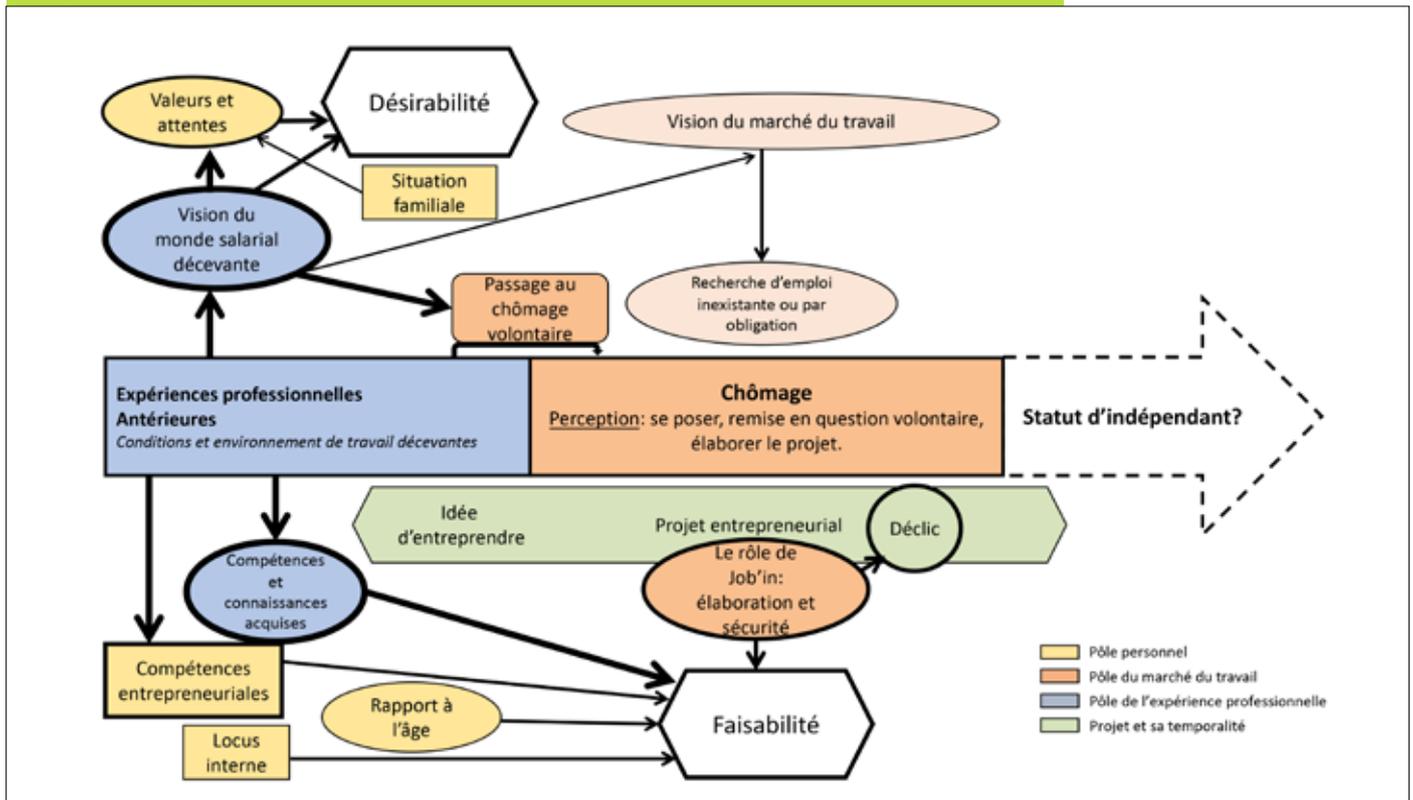
Dans ce profil, la période de chômage permet une remise en question volontaire, ces personnes ont décidé de se poser un moment et de réfléchir à leur projet de vie qui s'orientera donc vers le projet entrepreneurial. Le projet est principalement orienté avec un objectif de se créer son propre travail, même si certains peuvent envisager à long terme de développer leur entreprise.

## 5.2. PRÉSENTATION DES QUATRE TYPES DE PROCESSUS DÉCISIONNEL

### 5.2.1. Une réflexion principalement liée au pôle de l'expérience professionnelle

Il s'agit dans ce type, qui illustre la grande majorité des récits, d'un passage volontaire au chômage, basé sur une vision à tendance négative du monde salarial.

Figure 2 : Schématisation temporelle du type décisionnel issu du pôle de l'expérience professionnelle



La désirabilité est ici antérieure à la période de chômage, c'est-à-dire qu'elle se place vers la gauche de la ligne du temps. Le monde salarial n'apporte pas l'épanouissement ni la reconnaissance souhaitée et des conditions de travail peu souhaitables peuvent également être soulevées. L'expérience salariale est souvent en inadéquation avec les attentes et valeurs du travailleur associées au travail. Celles-ci sont par ailleurs souvent exprimées en regard des déceptions rencontrées dans l'emploi salarié. Il s'agit de l'envie de se sentir contribuer à un but, de faire le travail en fonction de ses valeurs, d'avoir une réalisation de soi et un épanouissement.

La situation familiale, quand elle est évoquée, est un argument augmentant la désirabilité afin de mieux gérer l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée. Cet argument est également à mettre en regard de l'expérience professionnelle antérieure qui ne permettait pas forcément cet équilibre.

La désirabilité est donc essentiellement liée au pôle professionnel, ensuite au personnel et très faiblement au pôle du marché du travail. La vision du monde salarial entraîne tout de même une certaine perception du marché du travail. En effet, les porteurs de projet projettent leur mauvaise expérience d'employé comme étant la seule possibilité d'emploi qu'ils pourraient retrouver sur le marché du travail, ce dont ils ne veulent plus. Ils estiment donc qu'ils ont plus de chance d'avoir une vie professionnelle en accord avec leurs attentes en étant indépendants.

Concernant la faisabilité du projet, celle-ci est renforcée par l'expérience professionnelle au travers de l'acquisition de compétences et de connaissances utiles pour le projet et confirme leur aptitude à bien faire leur travail. En général, ces porteurs de projet témoignent également de compétences entrepreneuriales révélées également par leur ancien travail. Le locus de contrôle<sup>11</sup> détecté dans les récits est principalement

<sup>11</sup> Le type de locus de contrôle est un des critères utilisés pour élaborer les typologies dans l'entrepreneuriat (Filion, 1999, p. 257). Il s'agit de contrôle interne quand l'individu estime maîtriser son destin, que les événements ou difficultés rencontrées qui l'affectent résultent de ses actions et qu'il attribue son efficacité à sa propre responsabilité (Bayad et al., 2016, p. 218). Tandis que pour le contrôle externe, les événements ou difficultés seront la conséquence de facteurs externes sur lesquels le porteur de projet n'a que peu de prise et que la faiblesse dans le contrôle est dû à des causes externes comme la chance, le destin, ou encore le hasard (Bayad et al., 2016, p. 218).

interne pour ce profil. Si l'argument de l'âge a été utilisé, il est plutôt orienté pour augmenter la faisabilité du projet, car il permet une certaine maturité pour se lancer dans un projet, ou au contraire, sera lié à l'avantage de la jeunesse. Le pôle du marché du travail est également bien présent, car Job'In joue un rôle assez important dans leur sentiment de faisabilité. En effet, Job'In a un rôle prédominant dans l'élaboration du projet, c'est une condition non négligeable pour se lancer et souvent un élément de déclic. Job'In est également nécessaire pour sécuriser le choix entrepreneurial et diminuer les appréhensions liées aux risques financiers à travers le système de couveuse. La faisabilité dans ce profil est de type mixte, car elle provient à la fois de facteurs internes (pôle professionnel ou personnel) et de facteurs externes (pôle du marché du travail).

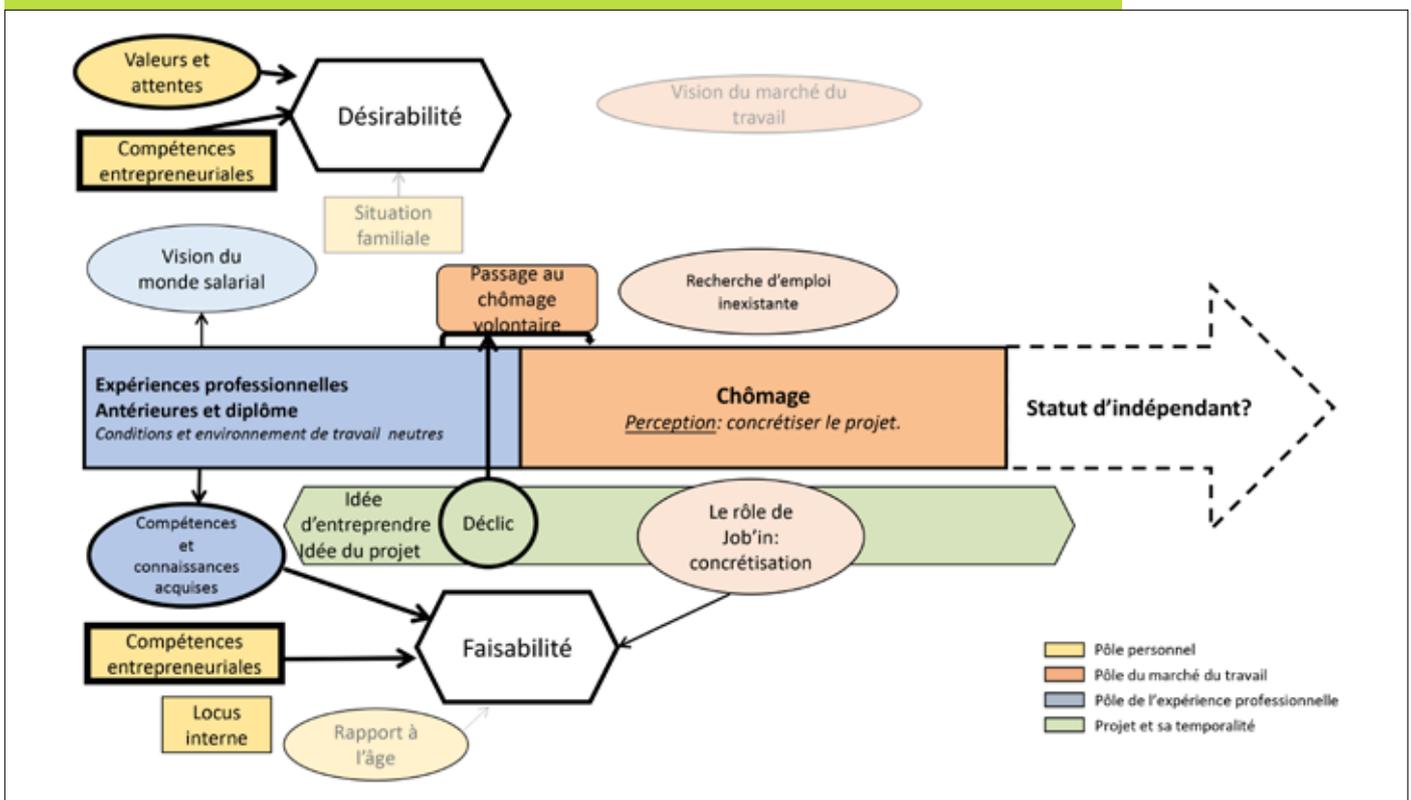
Concernant la temporalité du projet, le déclic adviendra une fois que les personnes sont au chômage et il est souvent lié à la connaissance des aides procurées par Job'In. La connaissance de Job'In est

en général liée à une démarche proactive, ce sont les porteurs de projet qui ont initié la demande de renseignements. L'idée d'entreprendre est déjà bien visible avant le passage au chômage et Job'In apparaît après celle-ci sur la ligne du temps. Les personnes n'ont pas attendu de connaître les aides avant de commencer à songer à leur projet. La désirabilité se place donc avant la faisabilité.

### 5.2.2. Une réflexion principalement liée au pôle personnel

Le passage au chômage est volontaire dans ce profil, mais n'est pas autant lié à la vision du monde salarial comme dans le cas précédent. En effet, l'emploi précédant la période de chômage n'était pas forcément désagréable, et relativement bien apprécié. Dans ce profil, l'envie d'entreprendre et l'idée du projet provoquent un déclic qui amènera la personne à la décision de quitter volontairement son travail. Le déclic a donc lieu, dans ce type de profil, avant la période de chômage et n'est pas lié à l'aide offerte par Job'In comme précédemment.

Figure 3 : Schématisation temporelle du type décisionnel issu du pôle personnel



Pour ce qui concerne la désirabilité de l'entrepreneuriat, elle est fortement liée au pôle personnel, à travers les valeurs et attentes liées au travail qui ne sont pas spécifiquement influencées par la vision du monde salarial et les déceptions de l'expérience professionnelle. Ces valeurs et attentes sont propres à la personne, il s'agit de s'épanouir en montant un projet et en relevant des défis. La vision du projet ne vise pas seulement le but de créer son propre emploi, mais aussi de monter une entreprise qui pourra se développer. La désirabilité est également fortement dépendante des compétences entrepreneuriales qui semblent « innées » comme certains porteurs de projet l'ont exprimé. Ces compétences n'ont pas eu besoin d'être révélées par un travail salarié, les personnes en étaient déjà conscientes.

La situation familiale n'influence pas le processus, que ce soit pour la désirabilité ou la faisabilité. En effet, le projet entrepreneurial n'est pas lié à des attentes d'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle, et même si la situation familiale n'est pas idéale pour un projet de cette sorte (et ne permet donc pas d'augmenter la faisabilité), elle n'est pas pour autant perçue comme un obstacle. L'envie de se lancer dans le projet est plus forte et les personnes sont prêtes à faire des concessions s'il le faut.

Concernant le sentiment de faisabilité du projet, il est principalement construit par les compétences entrepreneuriales et celles liées à l'expérience professionnelle. Job'In aidera seulement à concrétiser le projet et à assurer, *via* le système de couveuse, une sécurité pour pouvoir se lancer, mais n'est pas une condition nécessaire. Il s'agit plutôt d'un atout en plus pour monter le projet. Les personnes témoignent également d'une certaine indépendance vis-à-vis de Job'In dans leur récit. Elles reconnaissent les avantages de passer par cette structure, mais souhaitent garder leur indépendance et n'apprécient pas quand le suivi est trop présent. Le locus de contrôle interne est très présent dans leurs discours.

Pour ce qui concerne la temporalité du projet, on remarque que la période de chômage est perçue comme un moment utile pour concrétiser un projet déjà élaboré auparavant. Il y a donc très peu d'éléments en provenance du pôle du marché du travail. En effet, la recherche d'emploi est inexistante vu que le projet est monté directement. Il n'y a pas d'allusion à une vision du marché du travail qui ne permettrait pas de trouver un travail qui conviendrait et même si des opportunités de travail salarié peuvent être présentes, cela ne changera pas leur envie de se lancer comme indépendant.

La faisabilité et la désirabilité sont donc toutes les deux plutôt de type interne et placées vers la gauche de la ligne du temps, car elles interviennent dans la réflexion avant la période de chômage.

### 5.2.3. Une réflexion principalement liée au pôle du marché du travail

Dans ce profil, il s'agit d'un passage au chômage involontaire et d'une désirabilité qui est alimentée principalement par le pôle du marché du travail. En effet, la vision du monde salarial n'est pas forcément négative et n'est, en tout cas, pas pertinente pour expliquer à elle seule la désirabilité de se lancer dans l'entrepreneuriat. La preuve en est que les personnes ont recherché un emploi salarié après leur passage au chômage et que certaines se laissent encore « une porte ouverte » si jamais une opportunité d'emploi salarié se présentait.

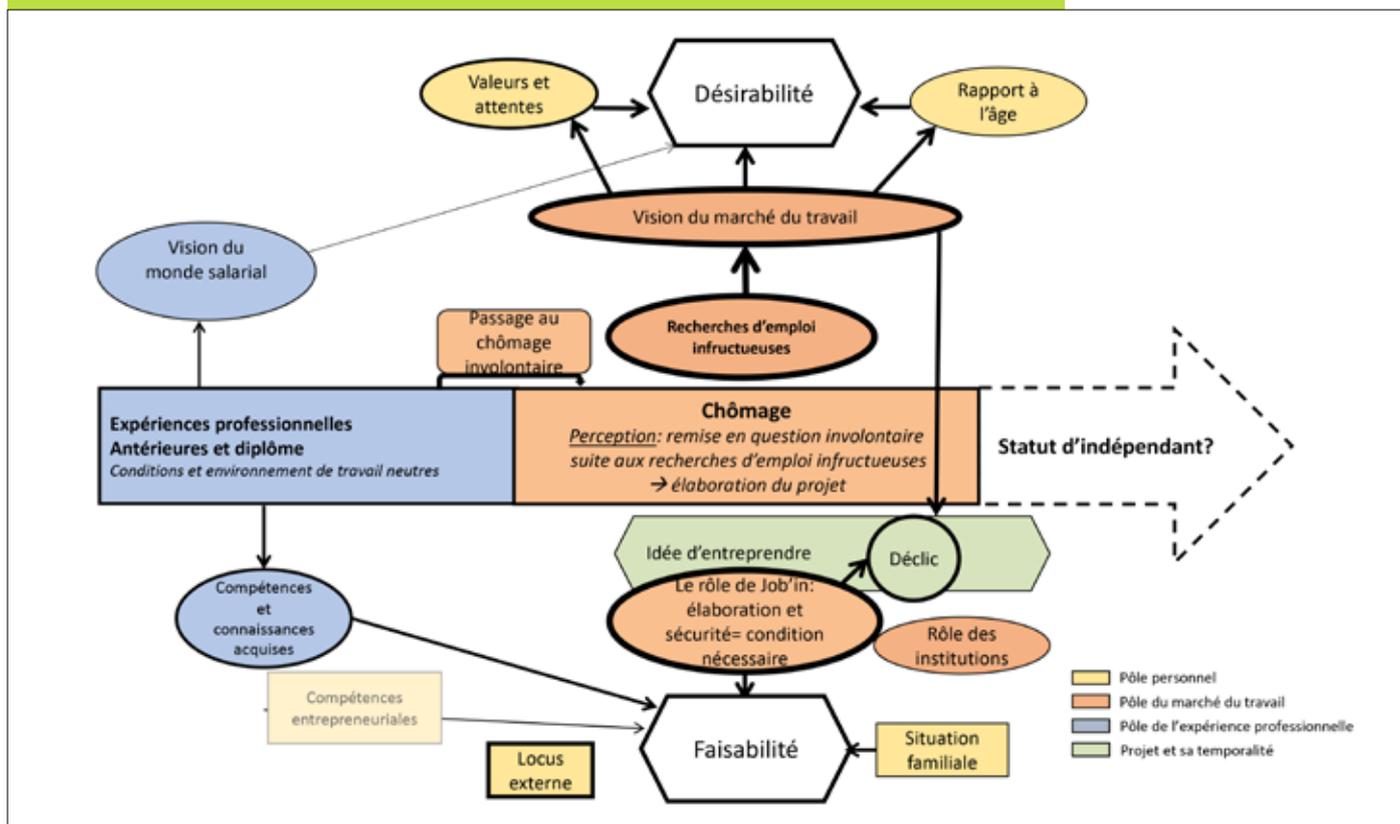
L'expérience salariale antérieure, bien que parfois critiquée *a posteriori*, ne joue donc pas un rôle prédominant dans la désirabilité. La désirabilité provient principalement d'une vision du marché du travail négative, suite à des recherches d'emploi infructueuses.

La désirabilité est plutôt de type externe, c'est-à-dire liée au contexte du marché du travail. L'argument de l'âge est utilisé pour renforcer la désirabilité et non pas la faisabilité comme dans le premier profil. En effet, l'âge des porteurs de projet est perçu comme un facteur jouant en leur défaveur

sur le marché du travail salarié. La désirabilité est donc fortement liée à la période de chômage et se déplace vers la droite

de la ligne du temps, c'est-à-dire durant la période de chômage, contrairement aux deux premiers cas décrits.

Figure 4 : Schématisation temporelle du type décisionnel issu du pôle du marché du travail



Les valeurs et attentes vis-à-vis du travail sont également liées à cette vision du marché du travail. Il s'agit de se créer un emploi qui permette de subvenir à leurs besoins. Cependant, ce serait totalement réducteur de dire qu'il s'agit de leurs seules attentes. En effet, ces personnes souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat pour avoir tout de même un travail qui les passionne et qui est en phase avec leurs convictions et leurs valeurs. Ils ne souhaitent pas accepter un emploi de type « alimentaire ». L'idée du projet et sa thématique priment donc sur l'envie d'entreprendre. Ce qui est confirmé par le fait que le thème du projet concerne une grande partie du récit de ces porteurs de projet.

La période de chômage est donc perçue comme une remise en question involontaire,

qui amène à l'élaboration d'un projet entrepreneurial, suite à des recherches d'emplois infructueuses.

En ce qui concerne la faisabilité, les compétences entrepreneuriales ont une faible influence, au vu de ce qui ressort des récits, mais également selon le propre jugement des porteurs de projet. Les compétences et connaissances acquises dans l'expérience professionnelle sont certes non négligeables pour le sentiment de faisabilité. Cependant, c'est Job'In qui tient le rôle prédominant et est une condition indispensable, que ce soit pour monter le projet ou pour obtenir la sécurité financière que garantit le système de couveuse. La connaissance des aides proposées par Job'In ne provient pas forcément d'une

démarche proactive et les personnes commencent à penser à leur projet une fois qu'elles ont la connaissance de leurs existences (par le biais notamment des institutions du marché du travail).

La situation familiale influence aussi la faisabilité du projet dans le sens où il ne sera pas nécessaire de faire de concession pour réaliser le projet. La situation familiale actuelle permet ce projet sans qu'un aménagement doive y être fait.

La désirabilité et la faisabilité sont donc placées au même niveau sur la ligne temps, au moment de la période de chômage et sont principalement de type externe<sup>12</sup>. Le locus de contrôle rencontré est également de type externe.

Concernant la temporalité du projet, l'idée d'entreprendre, même si elle peut avoir été évoquée antérieurement à la période de chômage, ne se concrétise que durant la période de chômage. Le déclic arrive plus tard suite aux recherches d'emploi infructueuses et après avoir pris connaissance des aides proposées par Job'In. L'élaboration du projet ne commencera véritablement qu'à ce moment-là. La temporalité du projet débute donc plus à droite de la ligne du temps. Dans certains cas, le déclic peut même être difficile à cerner, le porteur de projet ne semble pas tout à fait certain de son choix<sup>13</sup>. Il manifeste un enthousiasme certain quand il parle de son projet dont l'élaboration semble plutôt être vue comme une occupation plaisante<sup>14</sup>, mais ne semble pas toujours y croire, et est parfois même assez défaitiste.

#### 5.2.4. Une réflexion principalement liée aux pôles personnel et du marché du travail

Dans ce profil de réflexion, qui est un peu plus nuancé que les trois précédents, car provenant de deux pôles différents, le

passage au chômage est à la base involontaire, mais la période de chômage est vue comme une opportunité de se remettre en question et de se lancer dans un projet entrepreneurial qui pouvait déjà être latent auparavant, d'où l'intégration conjointe de deux pôles dans la réflexion décisionnelle.

La désirabilité ne provient que très peu de la vision du monde salarial, car l'expérience professionnelle antérieure était relativement plaisante.

Elle provient d'une part du pôle du marché du travail, car le déclic entrepreneurial découle principalement du fait d'être passé au chômage. Des recherches d'emploi peuvent ou non avoir été effectuées après le passage au chômage. Si c'est le cas, elles interviennent dans le cheminement nécessaire au déclic.

D'autre part, la désirabilité est aussi liée au pôle personnel, car l'idée du projet était déjà là avant le passage au chômage et n'était pas liée à un refus du monde salarial. Les valeurs et attentes au travail proviennent plutôt du pôle personnel. Ces personnes souhaitent réaliser un projet qui fait sens pour eux et souhaitent également percevoir que c'est grâce à leurs propres actions que les choses évoluent dans leur travail.

La situation familiale joue aussi plutôt un rôle dans la désirabilité que dans la faisabilité. Le projet permettrait de mieux gérer la vie de famille. Cependant, comme le projet tient à cœur, les personnes sont prêtes également à faire des aménagements dans leur façon de gérer leur vie privée, car le fait de travailler « pour soi » est valorisé et facilite les éventuels sacrifices à faire.

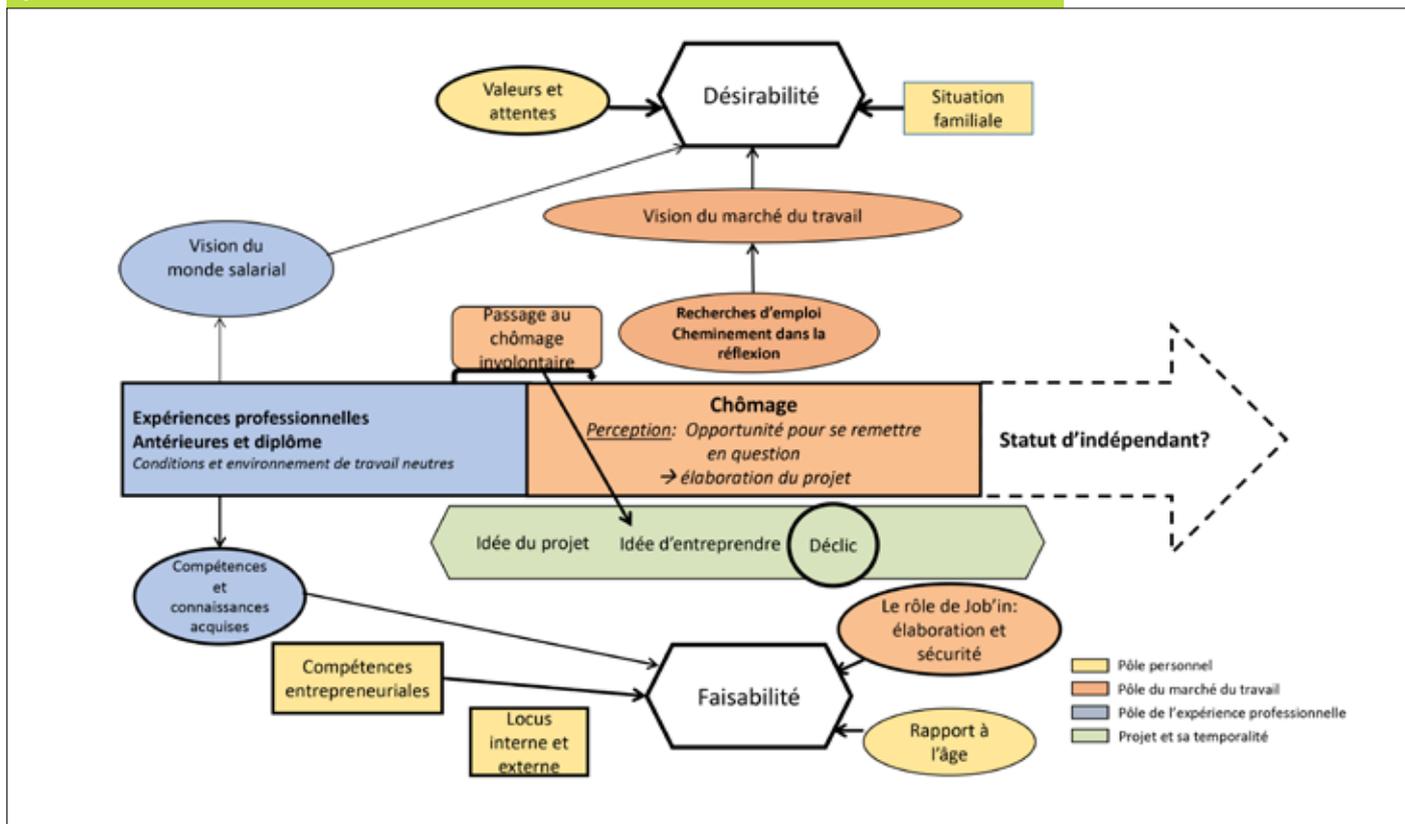
Le pôle personnel joue donc un rôle combiné avec celui du marché du travail dans la désirabilité.

<sup>12</sup> Il est par ailleurs remarqué aussi dans ce type de profil que le rôle d'un actant tel qu'un associé peut augmenter considérablement le sentiment de faisabilité, ce qui confirme le fait de catégoriser la faisabilité comme étant de type externe.

<sup>13</sup> C'est sans doute pourquoi certains porteurs de projet laissent d'ailleurs la porte ouverte à un emploi salarié qui pourrait se présenter.

<sup>14</sup> Ce qui rejoint la réflexion de Abdelnour (2014) qui remarquait qu'un projet entrepreneurial pouvait être vu comme une « occupation symbolique » des chômeurs. Elle faisait par ailleurs référence pour illustrer ses propos à la « cité par projets » de Boltanski et Chiapello (2000, p. 166) où l'activité qui vise à générer des projets est ce qui importe.

Figure 5 : Schématisation temporelle du type d'écisionnel issu des pôles personnel et du marché du travail



En ce qui concerne la faisabilité, Job'In n'est pas forcément une condition nécessaire, le déclat n'est pas forcément lié à la connaissance de l'existence de Job'In, mais son aide est tout de même fortement appréciée. Job'In se placera donc après la faisabilité sur la ligne du temps.

La faisabilité est aussi liée aux compétences entrepreneuriales (qui sont visibles sans être toutefois très affirmées) et aux compétences et connaissances utiles pour le projet qui ne proviennent pas forcément que de l'expérience salariale antérieure, car

il n'y a pas toujours de lien entre l'ancien travail et le thème du projet.

Le rapport à l'âge est vu comme un élément jouant sur la faisabilité, comme dans le premier profil.

Quant au type de locus de contrôle, celui-ci est un peu plus difficile à cerner dans ce profil. Ce que l'on retiendra surtout, c'est que la période de chômage est vue comme une occasion de réaliser un projet qui leur tient à cœur et qu'il a fallu un passage involontaire au chômage pour mettre en route son élaboration.

# 6

## CONCLUSION

### ET DISCUSSION

---

La littérature a tendance à s'intéresser aux demandeurs d'emploi porteurs de projet entrepreneurial en fonction de leurs motivations, en les classant généralement comme étant des entrepreneurs de nécessité ou des entrepreneurs contraints.

La question de recherche de ce travail a été volontairement formulée de manière large afin de cerner au mieux tous les éléments pouvant influencer le processus de décision dans son ensemble. Dès lors, la question de recherche vise également à retracer d'où vient l'envie d'entreprendre sans se baser uniquement sur la période de chômage.

C'est par une démarche empirique et inductive, par le biais d'entretiens compréhensifs auprès de quinze porteurs de projet accompagnés par la SAACE Job'In, qu'il a été choisi de répondre à la question suivante : « Comment les demandeurs d'emploi en arrivent à vouloir se lancer dans l'entrepreneuriat ? ». Ces porteurs de projet, à parts égales entre hommes et femmes, étaient soit en phase de préparation couveuse ou déjà en couveuse. Les entretiens ont été riches d'enseignements et d'informations.

L'analyse des entretiens a permis de conceptualiser le processus amenant à la volonté de devenir indépendant. Les facteurs influençant le projet entrepreneurial et son développement dans le temps ont été groupés en trois pôles multidimensionnels : le pôle personnel, le pôle de l'expérience professionnelle et le pôle du marché du travail. L'analyse des récits a fait émerger deux concepts centraux : la perception de faisabilité du projet entrepreneurial et la désirabilité du statut d'entrepreneur.

L'intégration de l'aspect temporel du développement du projet étant nécessaire pour répondre à la question de recherche, il a

semblé nécessaire d'étudier ces processus décisionnels à l'aune d'une schématisation temporelle des facteurs influençant la réflexion. Il était en effet important de cerner à quel moment l'idée d'entreprendre avait émergé, si le projet avait été pensé avant ou après la période de chômage et si la connaissance des aides accordées aux demandeurs d'emploi qui souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat avait joué un rôle dans l'idée d'élaborer le projet. Au final, la typologie créée sur la base des entretiens contient quatre types de processus décisionnel :

- Le premier type concerne une réflexion liée au pôle de l'expérience professionnelle qui génère une vision du monde salarial décevante et entraîne un passage au chômage volontaire ainsi qu'une remise en question intentionnelle amenant à un projet entrepreneurial.
- Le deuxième type reflète une réflexion principalement liée au pôle personnel. L'élaboration d'un projet entrepreneurial est antérieure à la période de chômage et entraîne un passage au chômage volontaire et une concrétisation du projet lors de cette période de chômage.
- Le troisième type de réflexion provient principalement du pôle du marché du travail. Il s'agit d'un passage involontaire au chômage entraînant, suite à des recherches infructueuses d'emploi notamment, une remise en question involontaire menant à l'idée d'un projet entrepreneurial.
- Pour le quatrième type, il s'agit d'une réflexion mixte provenant à la fois du marché du travail et du pôle personnel. Le passage au chômage est involontaire, mais est vu comme une opportunité pour se lancer dans un projet qui peut avoir été pensé au préalable.

Le rôle des aides proposées par Job'In varie en fonction des types. Il est considéré comme :

- indispensable pour les profils de réflexion liée au marché du travail (troisième type);
- un atout supplémentaire dans le sentiment de faisabilité du profil de réflexion lié au pôle personnel et au pôle combiné (deuxième et quatrième types);
- un élément catalyseur dans la réflexion liée au pôle professionnel (premier type).

Cette observation rejoint les préoccupations concernant le besoin d'adapter les accompagnements aux différents profils des demandeurs d'emploi que différents auteurs (Couteret, 2010; Nakara et Fayolle, 2012) ont déjà relevées.

Une des limites de ce travail est qu'il était parfois difficile, lors des entretiens, de cerner si la personne était réellement convaincue de son projet ou si elle essayait de se convaincre ou de convaincre son interlocuteur pour justifier sa démarche actuelle. Il est évident que les porteurs de projet semblaient souvent très motivés à l'idée d'élaborer leur projet. Celui-ci les occupait presque à temps plein depuis plusieurs mois durant leur période de chômage. Suite à la réalisation de cette typologie, il serait donc intéressant de songer à une étude longitudinale afin de cerner dans quel profil se situent les porteurs de projet qui ont poursuivi leur projet entrepreneurial une fois sortis du système de couveuse d'entreprises et ceux qui y ont renoncé.

La conceptualisation à travers les différents pôles et la typologie ont imposé de ne pas se restreindre à l'étude des motivations, mais à chercher à obtenir une vision élargie du processus décisionnel des demandeurs d'emploi. Il y a une tendance dans la littérature pour catégoriser les demandeurs d'emploi en fonction de leurs motivations, ce qui amène souvent à les qualifier d'entrepreneurs de nécessité ou contraints. Cependant, au terme de ce travail, il est estimé que ces qualifications ne sont pas

forcément applicables pour la plupart des demandeurs d'emploi rencontrés. En effet, dans la littérature, une insatisfaction dans l'emploi salarial est considérée comme un déplacement négatif de type « *push* », car il s'agirait d'une motivation d'entrepreneur dite de nécessité tout comme une recherche infructueuse d'emploi (Bayad *et al.*, 2016, p. 216). Pour rappel, l'entrepreneur de nécessité est défini comme une personne qui se lance dans l'entrepreneuriat, car il n'a pas d'autre solution pour trouver du travail.

Peu de personnes rencontrées correspondent totalement à cette définition, car il est rarement évoqué que les demandeurs d'emploi puissent avoir eu une quelconque décision dans le fait de passer au chômage. Pourtant, plus d'un tiers des personnes rencontrées lors des entretiens se trouvent dans cette situation. De plus, même si la mauvaise expérience salariale qui déclenche l'envie d'entreprendre est considérée comme un « déplacement » négatif selon la littérature, celle-ci peut justement avoir révélé à la personne des compétences entrepreneuriales. Le fait de se lancer dans l'entrepreneuriat relèverait alors plus du choix que de la contrainte. De plus, certaines personnes interviewées ont décidé d'aller dans cette voie entrepreneuriale alors que d'autres opportunités de travail salarié auraient pu se présenter à eux. Ce qui rejoint les propos de Couteret (2010) qui remarque que la proportion des entrepreneurs considérés comme véritablement contraints est faible parmi les demandeurs d'emploi.

Le profil décisionnel qui correspond le plus à un entrepreneur contraint est celui qui est lié essentiellement au pôle du marché du travail. Cependant, les porteurs de projet s'inscrivant dans ce type préfèrent se lancer comme indépendants dans l'espoir de se créer un travail qui les passionne plutôt que de devoir accepter un emploi qui ne les intéresse pas et qui serait purement « alimentaire ». C'est pourquoi le terme de « remise en question involontaire » semble plus adéquat que de parler de nécessité

ou de contrainte. Cette réflexion est sans doute à mettre en lien avec le système d'allocation de chômage et de sécurité sociale en Belgique qui ne semblent pas mettre ces demandeurs d'emploi « au pied du mur », d'autant plus qu'il a été constaté dans les récits plus de compréhension que de pression de la part des institutions liées au contrôle des chômeurs.

Toutefois, ce travail s'apparente à une étude de cas. Il est donc évident que les résultats obtenus ne concernent qu'une fraction des demandeurs d'emploi qui souhaitent se lancer dans l'entrepreneuriat et que le fait d'être accompagné par Job'In leur permet de tenter le choix de se lancer dans un projet qui leur plaît sans trop subir de pression pour leur recherche d'emploi. Ce travail permet donc aussi de questionner la perception d'une période de chômage, le comportement de la recherche d'emploi et le système actuel des allocations de chômage.

Ce travail permet également une réflexion sur le monde salarial. En prenant comme sujet les demandeurs d'emploi, il était peu imaginable de penser que ceux-ci pouvaient avoir eu une quelconque part de décision dans leur passage au chômage. La littérature envisage souvent les personnes qui n'ont pas eu le choix; c'est pourquoi les profils de nécessité ou contraints sont logiquement évoqués. Ce résultat est dû notamment au fait que ce travail ne s'est

pas concentré sur la période de chômage en tant que telle, mais a également intégré les éléments antérieurs à cette période. Ceci justifiant de nouveau l'intégration de la dimension temporelle et la démarche inductive qui ont permis ce résultat.

Il est constaté dans ce travail que certains demandeurs d'emploi ont pris la décision de passer au chômage soit pour pouvoir élaborer leur projet ou parce qu'une remise en question sur leur choix de vie était nécessaire vu que leur situation d'employé salarié ne leur convenait plus. Ceci amène une nouvelle piste de discussion : élargir les aides aux salariés qui souhaitent devenir demandeurs d'emploi afin qu'ils n'aient pas besoin de trouver des solutions d'arrangement avec leurs employeurs pour bénéficier des services et aussi une réflexion sur le monde salarial qui peut être tellement décevant qu'il amène des personnes à se mettre au chômage. Ceci met l'accent sur l'importance « de ménager les transitions d'une situation professionnelle à une autre », de permettre aux personnes d'expérimenter différentes situations professionnelles tout en maintenant leurs droits sociaux, comme le soulignaient Supiot *et al.* (2016, p. 27). Ceci peut également continuer à alimenter le débat pour le revenu universel qui pourrait permettre aux employés d'oser plus facilement quitter un emploi qui ne leur convient plus afin d'avoir l'opportunité de se remettre en question et, qui sait, oser se lancer dans un projet entrepreneurial.

## BIBLIOGRAPHIE

Abdelnour, S. (2014). L'auto-entrepreneuriat : une gestion individuelle du sous-emploi. *La Nouvelle Revue du Travail*(5). doi :10.4000/nrt.1879.

Bayad, M., El Fenne, A., & Ferry, A. (2016). Porteurs de projet en recherche d'un nouvel emploi et entrepreneuriat : sortir de la dichotomie opportunité/nécessité. [Project Initiators in Search of New Employment and Entrepreneurship : Getting Away from the Opportunity-Necessity Dichotomy]. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 15(3), 205-229. doi :10.3917/entre.153.0205.

Bravo-Bouyssi, K. (2010). Les entrepreneurs en solo : différentes logiques de création. [Lone Entrepreneurs : Different Conceptions of Creation]. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(1), 4-28. doi :10.3917/entre.091.0002.

Boltanski, L., & Chiapello, È. (2000). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Campy, C. (2014). L'entrepreneuriat : antidote au chômage des jeunes? *Cahiers de l'action*, 41(1), 19-27.

Couteret, P. (2010). Peut-on aider les entrepreneurs contraints? Une étude exploratoire. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(2), 6-33. doi :10.3917/entre.092.0002.

Cuzin, R., & Fayolle, A. (2004). Les dimensions structurantes de l'accompagnement en création d'entreprise. *La Revue des Sciences de Gestion : Direction et Gestion*, 39 (210), 77.

Demazière, D., & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. [Ste-Foy] : Presses de l'Université Laval.

Dumont, D., & van de Kerchove, M. (2012). *La responsabilisation des personnes sans emploi en question : une étude critique de la contractualisation des prestations sociales en droit belge de l'assurance chômage et de l'aide sociale*. Bruxelles : La Chartre.

Hernandez, E.-M. (1999). *Le processus entrepreneurial : vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat*. Paris : L'Harmattan.

Hernandez, É.-M. (2006). Les trois dimensions de la décision d'entreprendre. *Revue Française de Gestion*, 168-169(9), 337-357. doi :10.3166/rfg.168-169.337-357.

Janssen, F., & Schmitt, C. (2011). L'entrepreneur, héros des temps modernes? Pour une analyse critique de l'entrepreneuriat

*Perspectives critiques en management : pour une gestion citoyenne* (pp. 164-184). Bruxelles : De Boeck.

Jehin, A. (2018), Analyse des processus décisionnels des demandeurs d'emploi qui se lancent dans l'entrepreneuriat. Étude de cas auprès de porteurs de projet accompagnés par la SAACE Job'In, , Mémoire de Master en Sciences du travail, École des sciences du travail, UCLouvain.

Job'In Asbl. (2018). *Guichet d'entreprise, accompagnement à la création d'entreprise*. Retrieved April 8, 2018 from <http://www.jobin.be/>.

Job'In. (2018). *Rapport Annuel 2016*. Liège : Job'In.Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4 ed.) : Armand Colin.

Le Forem. (nda). *Aide à la création d'une activité d'indépendant – Airbag*. Retrieved April 8, 2018 from <https://www.leforem.be/particuliers/aides-financieres-creation-activite-independant-airbag.html>.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer* : De Boeck.

Nakara, W. A., & Fayolle, A. (2012). Les « bad » pratiques d'accompagnement à la création d'entreprise : Le cas des entrepreneurs par nécessité. *Revue Française de Gestion*, 38(228/229), 231.

OCDE/UE. (2015). Politiques en faveur de l'entrepreneuriat des chômeurs *Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe*. Paris : Editions OCDE.

OCDE/UE. (2016). *Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2015 : Politiques en faveur du travail indépendant et de l'entrepreneuriat*. Paris : Editions OCDE.

Pereira, B., & Fayolle, A. (2013). Confiance ou défiance, le paradoxe de l'auto-entrepreneuriat. *Revue Française de Gestion*(2), 35-54.

Supiot, A., Casas, M. E., De Munck, J., & Hanau, P. (2016). *Au-delà de l'emploi* (Nouv. éd. augmentée de « Les voies d'une vraie réforme du droit du travail »). Paris : Flammarion.

Wallonie Emploi Formation. (nda). *Les structures d'accompagnement à l'autocréation d'emploi*. Retrieved April 8, 2018 from <http://emploi.wallonie.be/home/creation-demploi/SAACE.html>.

# ANNEXE

	Sexe	Âge	Situation familiale	Stade du Projet	Projet	Expériences professionnelles	Demandeur d'emploi depuis	Diplôme
1	Masculin	42 ans	En couple avec enfants	Précréation Couveuse	Épicerie ambulante de produits locaux	Responsable fruits et légumes pour des grandes surfaces	>6<12mois	< CESS
2	Masculin	46 ans	Célibataire	Précréation Couveuse	Cours de sport et santé et bien-être en entreprise	18 ans à l'armée, Courtier d'assurances (indépendant complémentaire), account manager	>6<12mois	CESS École militaire
3	Masculin	29 ans	En couple sans enfant	Précréation Couveuse	Grimpeur élagueur	Assistant-réviseur d'entreprise/ Grimpeur élagueur en entreprise	>6 mois	Master en gestion
4	Masculin	36 ans	Célibataire	Couveuse depuis 01/2018	Info-graphiste	Directeur artistique et indépendant complémentaire	>12< 18 mois	Bac infographiste
5	Masculin	45 ans	Séparé avec enfants	Couveuse depuis 08/2017	Coiffeur à domicile	Coiffeur indépendant	>24 <36 mois (CPAS)	<CESS Coiffeur
6	Masculin	47 ans	En couple avec enfants	Couveuse depuis 10/2017	Formations d'œnologie en entreprises dans le secteur bancaire	Responsable gestion de fonds dans le secteur bancaire	>36 mois	Licence Sciences économiste et analyste financier
7	Masculin	42 ans	Séparé avec enfants	Précréation Couveuse	Design de supports à vin	Électricien indépendant et quelques expériences salariées	>24<36mois	<CESS Électricien
8	Féminin	47 ans	En couple avec enfants	Couveuse depuis 05/2017	Services dans la gestion des ressources humaines	Dans les ressources humaines et formations socio-professionnelles	>24<36mois	Master en psychologie
9	Féminin	32 ans	En couple avec enfants	Couveuse depuis 07/2017	Société de structuration RH pour les entreprises	Dans les ressources humaines	>6<12mois	Master en histoire
10	Masculin	59 ans	Veuf, Enfants (adultes)	Précréation Couveuse	Mission de consultation en entreprise	Carrière dans les ressources humaines dans diverses entreprises	>12< 18 mois	Licence en informatique et sciences humaines

	Sexe	Âge	Situation familiale	Stade du Projet	Projet	Expériences professionnelles	Demandeur d'emploi depuis	Diplôme
11	Féminin	30 ans	En couple avec enfants	Précréation	Boutiques itinérantes d'articles « zéro déchet »	Institutrice primaire	>6<12mois	Bac institutrice primaire
12	Féminin	26 ans	En couple sans enfant	Couveuse depuis 01/2017	Esthéticienne indépendante	Diverses expériences en salon d'esthétique et travail intérimaire pour une chaîne de restaurant	>12< 18 mois	CESS Esthéticienne
13	Féminin	31 ans	En couple sans enfant	Précréation Couveuse	Esthéticienne indépendante	Vendeuse	>12< 18 mois	CESS Esthéticienne
14	Féminin	39 ans	En couple avec enfants	Précréation Couveuse	Marque de bijoux et de vêtements	Dans le milieu associatif développement durable et styliste en indépendante complémentaire	>12< 18 mois	Bac en stylisme et Master en agronomie
15	Féminin	38 ans	En couple, un enfant	Couveuse depuis 11/2017	Vente de vêtements	Vendeuse puis éducatrice en milieu scolaire	>24 <36 mois	CESS

Les données inscrites dans ce tableau ont été récoltées au moment des entretiens. Il faut également préciser que la période relative au statut de demandeur d'emploi est à titre indicatif. En effet, c'est en fonction des discours des personnes que cette durée a pu être déterminée, et il ne s'agit pas des données officielles du Forem. De plus, les personnes se trouvant en couveuse d'entreprise ont une dispense du Forem qui leur permet de ne plus chercher de l'emploi, ils ne sont donc pas tout à fait considérés comme des demandeurs d'emploi au sens

strict du terme, bien qu'ils continuent à toucher des allocations. Nous aurions pu parler de durée d'inoccupation, cependant, ce n'était pas non plus très parlant, car certains ont passé un grand laps de temps à préparer leur projet, ou à être en couveuse d'entreprises, d'autres ont été indépendants complémentaires, certains ont fait des missions d'intérim, etc. Une autre façon de procéder aurait pu être de demander aux personnes interrogées depuis quand elles touchent des allocations de chômage, mais cette question paraissait fort intrusive.





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>



2019