

THESIS / THÈSE

MASTER EN SCIENCES ÉCONOMIQUES ORIENTATION GÉNÉRALE À FINALITÉ SPÉCIALISÉE

La formation entrepreneuriale sous l'angle de l'andragogie

SIZAIRE, Dorcas

Award date:
2023

Awarding institution:
Universite de Namur

[Link to publication](#)

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



La formation entrepreneuriale sous l'angle de l'andragogie

Dorcas SIZAIRE

Directeur : Prof. M. DEJARDIN

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du titre de
Master 120 en sciences de gestion

ANNEE ACADEMIQUE 2022-2023

Université de Namur, ASBL

Faculté des Sciences économiques, sociales et de gestion – Département des études à horaire décalé

Rempart de la Vierge 8, B-5000 Namur, Belgique, Tel. +32 [0]81 72 49 58/48 09

Remerciements

Nous remercions Monsieur le Professeur Marcus Dejardin pour son accompagnement, ses conseils, sa patience et sa disponibilité durant la réalisation de ce mémoire.

Nous remercions également Madame Amal Mahious, Directrice à la Direction de la Formation professionnelle du Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Service Public de Wallonie pour l'appui de cette question de recherche, pour la mise à disposition du matériel empirique et pour son aide tout au long du parcours de création de ce travail.

Nous remercions notre lectrice Madame Julie Hermans pour l'attention accordée à notre travail.

Enfin, nous remercions nos familles, amis, collègues et relecteurs de nous avoir patiemment épaulée, supportée et encouragée tout au long de cette année mais aussi pendant tout le cursus.

Table des Matières

Introduction	6
Chapitre 1 L'andragogie	8
<hr/>	
1.1 Qu'est-ce que l'andragogie ?	8
1.1.1 La conception de soi	9
1.1.2 L'expérience	9
1.1.3 La disposition à apprendre	10
1.1.4 L'objectif de l'apprentissage	10
1.2 L'apprentissage	11
1.2.1 La théorie piagétienne	12
1.2.1.1 L'assimilation	13
1.2.1.2 L'accommodation	13
1.3 L'apprentissage expérientiel	15
1.4 Synthèse d'étapes	17
Chapitre 2 L'andragogie entrepreneuriale	19
<hr/>	
2.1 Définition de l'entrepreneuriat	19
2.1.1 La théorie de l'effectuation	19
2.1.1.1 Les ressources	20
2.1.1.2 La maîtrise du risque	20
2.1.1.3 Les partenariats	21
2.1.1.4 Tirer parti des aléas	21
2.1.1.5 Créer l'avenir	22
2.2 L'apprentissage entrepreneurial	23
2.2.1 Les acteurs	23
2.2.2 L'accompagnement et la formation entrepreneuriale des adultes	24
2.2.3 Les compétences personnelles et les compétences de gestion d'entreprise	25
2.2.4 L'acquisition de compétences et l'accompagnement	28
2.2.4.1 La responsabilisation de l'apprenant	29
2.2.4.2 L'apprentissage par l'expérience directe	30
2.2.4.3 L'apprentissage coopératif	31
2.2.4.4 L'apprentissage réflexif	32
2.2.5 L'accompagnateur	32

2.3 L'élaboration d'un questionnaire d'analyse	34
2.3.1 Les critères de forme	34
2.3.2 Les critères de fond	34
2.3.3 Les critères de l'accompagnateur	34
Chapitre 3 Les méthodes et pratiques de formations entrepreneuriales labellisées en Wallonie	38
<hr/>	
3.1 Le Service Public de Wallonie et la labellisation pour l'aide à la création d'entreprise ...	38
3.1.1 La labellisation	39
3.2 L'analyse empirique	39
3.2.1 L'analyse des SAACE	40
3.2.1.1 La structure 1	40
3.2.1.2 La structure 2	45
3.2.1.3 La structure 3	50
3.2.2 L'analyse des instituts de formation professionnelle	56
3.2.2.1 La structure 4	56
3.2.3 L'analyse des entreprises indépendantes	62
3.2.3.1 La structure 5	63
3.2.3.2 La structure 6	68
3.2.3.3 La structure 7	71
3.3 Les résultats andragogiques	76
Discussion et conclusion	77
<hr/>	
Bibliographie	83
Table des schémas	91
Table des tableaux	92
Annexe	93

« Le sens de la vie est de trouver ses dons.
Le but de la vie est d'en faire don aux autres. »

Pablo PICASSO

Introduction

Le propre de l'adulte est de chercher le sens et le but de sa vie. Et si le sens de celle-ci était de trouver ses dons, et son but d'en faire don aux autres ? Avec cette formule, ne pouvons-nous pas résumer le cœur de l'apprentissage entrepreneurial ?

Apprendre et entreprendre, voilà les deux actions sur lesquelles se fonde notre recherche. Apprendre à déceler et développer ses dons, qu'ils soient personnels et professionnels. Pour ensuite, les mettre au service d'un projet professionnel et ainsi créer de la valeur pour autrui à travers une nouvelle idée (Bacigalupo et al. 2016), ou autrement dit : entreprendre.

Comment apprendre à entreprendre dans un monde qui est de plus en plus exigeant ? C'est la question à laquelle nous avons souhaité apporter une contribution personnelle. Plus spécifiquement au domaine de la formation entrepreneuriale en l'abordant sous l'angle de l'andragogie. En effet, depuis toujours mais de manière plus soutenue ces vingt dernières années, l'entrepreneuriat a le vent en poupe. Que ce soit par l'appui du milieu politique et les divers programmes mis en œuvre pour favoriser son développement au sein de la population. Ou simplement, par l'envie personnelle des individus aspirant à la liberté d'agir pour devenir acteurs de leur propre vie professionnelle. Apprendre à entreprendre est une thématique pour laquelle la recherche foisonne et l'apprentissage de l'adulte y est bien développé, c'est pourquoi nous nous sommes centrée sur cette seule matière. Comment l'adulte acquiert-il de nouvelles connaissances ? A-t-il besoin de méthodes spécifiques ? Comment devient-on entrepreneur lorsqu'on a déjà une certaine expérience de la vie ? Les formations entrepreneuriales labellisées en Wallonie appliquent-elles des méthodes andragogiques ? Voilà les questions posées et auxquelles nous essayons de répondre dans cette étude.

Dans les pages suivantes, nous développons ces sujets en deux parties. La première, académique, traite dans un premier chapitre l'andragogie, ses principes et ceux de l'apprentissage, et se poursuit dans un second chapitre par un focus, d'une part sur l'andragogie entrepreneuriale en extrayant les grands principes théoriques, et d'autre part sur l'apprentissage entrepreneurial, pour aboutir à l'élaboration d'un questionnaire reprenant des critères d'analyse pour la partie empirique. Dans la seconde partie, nous présentons notre analyse de cas et ses résultats ainsi qu'une discussion proposant des idées d'amélioration, précisant les limites rencontrées et ouvrant des pistes pour les recherches à venir.

De cette recherche, nous concluons qu'un certain nombre de pratiques andragogiques sont déjà bien appliquées dans les offres de formation, mais nous avons aussi identifié quelques manquements, notamment le manque de présence de la gestion de l'échec dans l'accompagnement, la posture de formateur à renforcer ou encore, la prise en compte de la dimension émotionnelle et psychologique du créateur.

Chapitre 1 L'andragogie

Ce premier chapitre, scindé en quatre sections, nous permet, tout d'abord, de poser un contexte général sur l'andragogie, de découvrir comment elle est définie, sa théorisation et les implications qui en découlent pour l'apprentissage des adultes. Dans la deuxième section, nous nous attachons davantage à comprendre le mécanisme d'apprentissage afin de relier celui-ci aux hypothèses andragogiques. La troisième section s'intéresse à l'apprentissage expérientiel particulièrement mis en avant pour l'apprentissage des adultes, et enfin dans la quatrième et dernière section, nous proposons une synthèse d'étapes afin d'extraire les premières applications destinées à notre partie d'analyse pratique.

1.1 Qu'est-ce que l'andragogie ?

Le dictionnaire Larousse définit « l'andragogie » comme la « *Science et pratique de l'éducation des adultes.*¹ ». Bien que ce terme ait été employé dès mille huit cent trente, Malcom S. Knowles² l'a popularisé à la fin des années soixante. Il prône, par son expérience professionnelle et à travers son ouvrage « *The modern practice of Adult education, Pedagogy vs Andragogy (1970)* », une réelle distinction entre l'apprentissage de l'adulte et celui des plus jeunes. Il définit l'andragogie comme « *l'art et la science d'aider les adultes à apprendre* », a contrario de la pédagogie comme « *l'art et la science de l'enseignement aux enfants* » (Smith 2002). Cette distinction entre adultes et enfants sous-entend, entre autres, une notion de savoir déjà acquis pour les premiers et de connaissances faibles ou inexistantes pour les seconds. Cette théorie et son auteur ont largement été critiqués. Nombre de ses confrères ont trouvé trop simpliste et extrême cette différenciation, la traduisant comme une idéologie ou encore une justification de méthodes spécifiques utilisées pour les adultes (Day et Baskett 1982, Allouche-Benayoun et Pariat 1993 cités par Hachicha 2002). Selon Elias (1979) et Tennant (1986), il n'y a pas de différences entre l'enfant et l'adulte apprenant, que cela soit en termes d'indépendance, d'expérience, de résolution de problèmes concrets, du besoin d'apprendre ou de la motivation. Tous deux nécessitent de mêmes pratiques d'enseignement pour apprendre (Elias 1979 et Tennant 1986 cités par Ferhani 2015). Cependant, nous comprenons l'analyse de Knowles et cette distinction entre pédagogie et andragogie non pas comme une confrontation, mais plutôt comme deux visions complémentaires de la transmission

¹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/andragogie/3369>, consulté le 16 mai 2022.

² Malcolm Shepherd Knowles (1913-1997) professeur et chercheur américain, pionnier de l'éducation pour adulte. https://fr.wikipedia.org/wiki/Malcolm_Knowles, consulté le 28 mai 2023.

des savoirs. Cette distinction, en lien avec un public précis, s'articule autour de quatre hypothèses détaillées ci-après.

1.1.1 La conception de soi

Malcom S. Knowles met en évidence, dans un premier temps, la conception de soi que possède l'adulte par rapport à l'enfant. Cette conception de soi, en lien avec une première expérience d'enseignement en tant qu'enfant, laisse selon lui des traces plus ou moins positives avec lesquelles l'adulte appréhende le contexte de la formation. Etant devenu adulte, c'est-à-dire, selon la définition du dictionnaire³, « *parvenu au terme de sa croissance, à son plein développement* », l'individu détient une certaine conception de lui-même, en opposition à l'enfant qui la construit. Knowles met ici en avant le besoin d'un contexte d'apprentissage pour l'adulte qui soit conforme à l'image d'accomplissement et de développement qu'il a de lui-même. L'adulte a besoin d'avoir un cadre de travail différent de celui qu'il avait étant enfant. Concernant cet environnement, cinq points d'attention sont extraits de son modèle : le climat d'apprentissage, le diagnostic des besoins, le processus de planification, la pratique d'expériences d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage.

1.1.2 L'expérience

Une autre singularité de l'adulte par rapport à l'enfant est son expérience de vie, qu'elle soit professionnelle ou personnelle. L'adulte a un bagage expérientiel et se définit souvent en fonction de ses actions ou de ses réalisations. L'expérience devient intimement liée à la personne, et la mettre en avant ou la reconnaître revient à valoriser l'individu lui-même dans ce qu'il est. Au contraire, ne pas le faire peut être vécu par l'adulte comme un rejet de sa personne.

De ce rapport à l'expérience vécue, Knowles attire l'attention sur trois caractéristiques :

- l'adulte est lui-même une source importante de savoir dans le cadre d'une formation,
- l'expérience acquise lui permet plus facilement de donner sens au nouvel apprentissage,
- l'adulte peut manquer d'ouverture d'esprit puisque de son vécu il possède de nombreux schèmes existants qu'il est plus difficile de transformer.

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adulte/1229>, consulté le 16 mai 2022.

Afin de prendre en compte cette expérience dans le processus d'apprentissage, il est proposé de : mettre l'accent sur les techniques expérientielles, favoriser l'application pratique, et se libérer des idées préconçues en apprenant grâce à de nouvelles expériences.

1.1.3 La disposition à apprendre

La troisième hypothèse formée par Knowles est la distinction entre la disposition à apprendre des enfants et celle des adultes. Pour l'enfant, tout comme pour l'adulte, la disposition à apprendre est progressive et suit une certaine logique d'étapes. Pour l'enfant, cette logique d'étapes est principalement liée à sa physiologie et à sa maturité. Il est compréhensible qu'un enfant apprenne à marcher seulement après avoir pu franchir, au préalable, d'autres étapes comme, par exemple, celle de se maintenir debout en équilibre mais aussi d'être physiquement assez solide pour tenir sur ses jambes. Selon Robert J. Havighurst (Smith 2002), pour l'adulte, il en est de même. Son apprentissage est jalonné d'étapes liées, cette fois, à l'évolution de son rôle social.

Il en identifie dix : « *travailleur, conjoint, parent, personne au foyer, fils ou fille de parents âgés, citoyen, ami, membre d'une organisation, membre d'une religion et utilisateur de temps libre* ». En fonction du stade de l'âge adulte (« *début de l'âge adulte – âge moyen – maturité avancée* ») auquel ce rôle est assumé, certaines tâches de développement peuvent être acquises et l'apprentissage vers de nouvelles étapes est ainsi possible.

Afin de répondre à cette spécificité, il est essentiel de proposer un programme en phase avec les besoins d'apprentissage des apprenants. Ceci permet de motiver l'adulte dans sa démarche d'apprentissage. Un second point est de constituer des groupes d'apprenants homogènes ou hétérogènes en fonction de la matière à acquérir pour que l'efficacité de l'apprentissage en soit meilleure.

1.1.4 L'objectif de l'apprentissage

Enfin, la quatrième et dernière hypothèse avancée par Knowles repose sur l'objectif de l'apprentissage. Un enfant apprend pour une application différée du savoir qu'il acquiert alors qu'un adulte apprend pour répondre à une problématique immédiate. Il sera davantage en recherche de solution ou de performance.

Cet objectif implique trois points d'attention pour la formation d'adultes. Le formateur doit être attentif aux besoins d'apprentissage des individus de son groupe, la matière doit être englobée dans la résolution d'une problématique pratique, et le début du programme d'apprentissage doit être basé sur l'identification des problèmes à résoudre.

A ces quatre hypothèses sur l'adulte, Knowles en ajoute trois autres :

- la posture de l'enseignant,
- la relation entre l'enseignant et l'adulte,
- l'apprentissage lui-même.

Nous nous attacherons, ci-dessous, à l'apprentissage lui-même, et nous discuterons avec plus de précision des notions de postures de l'enseignant et de la relation entre l'enseignant et l'adulte dans le chapitre suivant, et plus précisément dans les sections 2.2.4 et 2.2.5.

Ces mêmes thématiques sont traitées par d'autres auteurs (Bourgeois et Nizet 1997 ; Vermersch 2012 cité par Carré 2015) pour distinguer les notions d'« apprentissage » et d'« enseignement ». Ils définissent « l'apprentissage » comme un processus de transformation interne de l'apprenant et « l'enseignement » comme une action extérieure pour favoriser les conditions à l'apprentissage. Il est possible d'établir la même distinction entre les termes « apprentissage » et « formation ». Selon la définition du dictionnaire Larousse, former est « *façonner quelqu'un, quelque chose*⁴ ». Dans ce sens, nous pouvons clairement identifier la formation comme une action extérieure d'un formateur afin de *façonner* le sujet à de nouvelles compétences. L'intention réside dans la transformation du sujet.

Mezirow (2001), cité par Mégret (2021), résume ces premières hypothèses en définissant l'andragogie comme un processus pouvant : « *aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci, sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémices (contexte social, historique et ses conséquences)* ».

Après cette approche de l'andragogie, nous décrirons brièvement, dans la section suivante, le processus interne qu'est l'apprentissage. Nous nous demanderons comment nous apprenons et quelles pratiques nous pouvons tirer de ce processus pour notre étude.

1.2 L'apprentissage

Pouvoir définir clairement le processus d'apprentissage est une utopie. En effet, celui-ci est tellement spécifique et complexe qu'il est impossible de l'analyser dans son entièreté, de le figer dans un processus simple ou encore d'en certifier le fonctionnement. Nous nous basons ici sur

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/former/34651>, consulté le 16 mai 2022.

diverses théories de l'apprentissage qui en capturent certains aspects et nous nous permettons d'en conserver des hypothèses validées et retenues pour les usages actuels.

Différents courants se sont succédé tout au long du XX^{ème} siècle pour faire évoluer et avancer les connaissances sur le fonctionnement d'un individu face à l'action d'apprendre. Nous pouvons citer la genèse de ces recherches avec les travaux de Pavlov (1849-1938), Thorndike (1874-1949) et Watson (1878-1958) et le *behaviorisme*. Ces recherches ont mis en lumière une première facette de l'apprentissage où le stimulus permet de créer une réaction, un réflexe et ainsi apprendre une réponse dans une situation donnée. A leur suite, Skinner (1878-1958) a approfondi cet axe en mettant l'accent sur l'importance des effets obtenus pour la réplication probable de ce schéma lorsque le contexte se représentera plus tard. Dans les années cinquante, ces deux théories ont été critiquées et ce questionnement a permis l'émergence de deux grands courants psychologiques, l'un dit *humaniste*, sous l'impulsion de Carl Rogers (1902-1987), et l'autre dit *cognitivist*, notamment via le *constructivisme* et l'œuvre de Jean Piaget (1896-1980) pour la recherche francophone.

Ci-dessous, nous privilégierons ce dernier auteur pour sa contribution importante qui inspire encore aujourd'hui de nombreux chercheurs dans diverses disciplines, mais aussi pour son apport personnel démontrant les modes spécifiques de pensées des enfants, différents de ceux des adultes. Ses recherches ont abouti au postulat qu'un apprentissage ne peut avoir lieu qu'en passant par deux processus distincts : l'assimilation et l'accommodation. Détaillons ci-dessous la théorie piagétienne et ses processus.

1.2.1 La théorie piagétienne

La théorie piagétienne émerge à la suite des précédentes pédagogies et en opposition, notamment, au *behaviorisme* où le sujet se laisse faire par son environnement qui s'impose à lui et le façonne. De même, Piaget se démarque du courant de la *psychologie de la forme*, même si celle-ci tient compte d'une action cognitive propre du sujet dans une situation d'apprentissage, elle se limite toutefois à la temporalité de la situation et à son immédiateté. Pour Piaget, l'histoire du sujet et la construction des schémas cognitifs qu'il possède font partie intégrante du processus. Il synthétise lui-même sa théorie en « *nécessaire synthèse : genèse et structure* » (Piaget 1964 : 167 cité par Bourgeois et Nizet 1997). Le sujet construit de façon cognitive et en interaction avec son environnement son schéma de pensée sur base de compositions cognitives préexistantes et construites plus tôt dans son parcours. Pour citer Piaget : « *toute genèse part d'une structure et aboutit à une autre structure [...] et toute structure à une genèse* » (Piaget 1964 : 168,171 cité et

souligné par Bourgeois et Nizet 1997). Apprendre n'est plus, comme auparavant, une volonté de remplacer des connaissances préexistantes mais il s'agit, maintenant, d'activer un mécanisme psychique qui vient les transformer en de nouvelles connaissances.

1.2.1.1 L'assimilation

L'assimilation correspond au processus de préhension de nouvelles informations auxquelles fait face l'individu. En réaction à celles-ci et en lien avec son environnement, il va les traiter, les organiser, les mettre en relation avec d'autres déjà existantes afin de leur donner un sens et les faire siennes. Pour Piaget, l'assimilation est conditionnée par trois éléments. Tout d'abord, l'existence préalable de schèmes⁵ afin que la nouvelle donnée rencontrée par le sujet s'intègre dans un schéma de pensée déjà existant : elle est indispensable au processus d'assimilation. Ensuite, le sujet doit identifier et prendre conscience des structures de pensée qu'il possède déjà en lien avec cette nouvelle information afin de les activer. Enfin, l'information nouvelle doit être reliée à d'autres déjà connues afin de la rendre assimilable.

1.2.1.2 L'accommodation

L'accommodation consiste en la modification ou la transformation d'un schème existant pour en créer un nouveau plus adapté au contexte ou à la situation expérimentée par le sujet. Cette étape est complémentaire au processus premier d'assimilation et toutes deux définissent, selon Piaget, le processus de l'apprentissage.

Tout comme l'assimilation, elle n'est possible qu'à deux conditions. Cette transformation profonde des schémas de pensée peut se produire uniquement lorsqu'il y a un conflit cognitif reconnu entre la nouvelle information assimilée et la structure de pensée existante. Ce conflit provient soit d'une contradiction d'informations avec la structure de pensée existante, soit d'un manque de connaissances qui rend la structure incomplète et ne permet pas au sujet de pouvoir résoudre un problème auquel il fait face, ou encore de poser une action spécifique. La seconde condition est liée à l'intensité du conflit cognitif. En effet, dès qu'une nouvelle information assimilée entre en conflit avec sa structure d'accueil, un nouvel équilibre est recherché par celle-ci. Si le conflit est faible entre cette nouveauté et la structure, une assimilation devient effective mais la structure garde sa forme d'origine. Il n'y a pas de changement profond, pas d'accommodation et pas d'apprentissage. Au contraire, si le conflit est important entre cette nouvelle connaissance et la structure qui l'accueille, un changement de structure intervient pour

⁵ Structure de la pensée.

trouver un nouvel équilibre et créer une nouvelle structure plus adéquate. Dans ce cas, une transformation profonde du sujet a lieu, Piaget parle de « *rééquilibration majorante* » (Bourgeois et Nizet 1997), c'est-à-dire d'apprentissage. Le conflit est un facteur majeur du processus d'apprentissage. Dans le cadre d'une formation, il peut provenir des échanges avec le formateur, les autres participants, les observations du sujet, ou encore de ce qu'il peut retirer de son propre vécu.

Pour affiner cette notion d'intensité de conflit et de profondeur de changement, nous nous appuyons également sur les deux niveaux de changements : « *changement 1 et changement 2* » que distinguent Watzlawick et al. en 1975 (Bourgeois et Nizet 1997). Ils identifient deux variations au sein du « *changement de niveau 1* ». D'une part, il est possible selon eux, que face à un conflit de pensée, le sujet ajuste simplement son point de vue, le précise en se basant sur les nouvelles connaissances que l'autre lui apporte sans remettre en cause sa structure de base. Ce processus nous est familier : combien de fois échangeons-nous nos points de vue sur un sujet donné avec un autre qui ne le partage pas ? De cette contradiction, nous en sortons peut-être avec un nouvel angle de vue, une nouvelle facette prise en compte. Nous adaptons alors légèrement notre positionnement avec les éléments retenus mais nous ne changeons pas fondamentalement notre théorie première. D'autre part, il se peut, après un échange avec quelqu'un sur une thématique, que nous changions radicalement notre point de vue pour adopter le sien. Cette seconde variation proposée par nos auteurs est le « *renversement symétrique* ». Cependant, même si le nouveau point de vue est opposé à l'ancien, il ne l'est qu'en surface car tous deux partagent la même théorie fondatrice. Prenons, par exemple, deux personnes qui discutent de la source du bien-être. L'une pense que le bien-être n'est lié qu'à la bonne forme physique et à la bonne santé du corps, soit aux facteurs physiques, tandis que l'autre défend l'idée du bien-être reposant sur un état d'esprit serein, un état mental détendu, soit sur des facteurs psychologiques. Après discussion, la première change son point de vue et finit par adopter celui de l'autre. Il s'agit d'un renversement symétrique puisqu'elle a changé diamétralement de point de vue, par contre, toutes deux avaient la même conception de base du bien-être dépendant d'un seul et unique facteur. En ce sens, le changement reste superficiel.

Le « *changement 2* », quant à lui, survient si, par le conflit des points de vue, l'individu arrive à en tirer une nouvelle structure de pensée en intégrant toutes les nouvelles connaissances. Dans l'exemple ci-dessus, la personne changeant de point de vue se créerait une nouvelle structure de pensée liée au bien-être dans laquelle celui-ci ne serait plus dépendant d'un seul et unique facteur (ou l'aspect physique, ou l'aspect psychique) mais bien des deux et, pourquoi pas, avec une porte

ouverte vers l'idée que d'autres facteurs pourraient encore intervenir. Apprendre de nouvelles connaissances n'est donc pas simplement remplacer, corriger, modifier, mais il s'agit de provoquer des mécanismes en soi qui permettent de reconnaître différents points de vue, de les comparer, d'avoir une vue critique sur ce qu'ils ont en commun ou les différencie afin, in fine, de se construire une nouvelle structure personnelle qu'il jugera meilleure et plus aboutie que l'initiale. La formation dans ce sens doit aider les apprenants, d'une part, à entrer en conflit avec leurs propres systèmes de pensée et, d'autre part, à posséder les mécanismes qui permettent de créer de nouvelles constructions de pensée.

La théorisation de ce mécanisme de l'apprentissage est intéressante. Cependant, elle est peu concrète. En effet, ce processus de changement n'est pas toujours soudain, ni constant, il peut s'effectuer en plusieurs étapes avec des phases d'incohérence parfois et prendre ainsi du temps à se mettre en place. Il peut aussi simplement aboutir à un retour en arrière. En effet, toucher aux structures de pensée d'un individu revient à toucher à son être profond, ce qui n'est pas chose aisée à accepter.

Suite à Piaget, signalons l'émergence, début des années deux mille, de la *théorie sociocognitive* de Bandura (2003), cité par Carré (2015), alliant à la fois le *behaviorisme* et le *constructivisme*⁶. Cette théorie intègre les facteurs socio-culturels et historiques influençant les schémas de pensée de ses prédécesseurs Vygotsky et Bruner, et qualifie l'apprentissage de « *processus proactif et émergent combinant observation et modelage, construction de buts, sentiments d'efficacité personnelle, pratiques d'autorégulation* » (Carré 2015). Elle pointe l'apprenant comme acteur de son apprentissage. Dans cette optique d'action pour apprendre, nous nous intéressons dans la section suivante à la théorie particulièrement prônée pour l'apprentissage des adultes qu'est l'apprentissage expérientiel.

1.3 L'apprentissage expérientiel

Basé sur les approches de John Dewey (1938) et Edouard Lindeman (1926) mais aussi sur la théorie de Malcolm Knowles citée dans notre première section, ce concept d'apprentissage expérientiel émerge à la fin des années soixante lorsque Carl Rogers (1969) l'introduit dans son

⁶ « *Le constructivisme part de l'idée que les connaissances de chaque sujet ne sont pas spécialement une « copie » de la réalité, mais un modèle plus ou moins fidèle de celle-ci construit par lui au cours du temps. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de ce modèle chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. On est donc à l'opposé d'une simple approche boîte noire.* », ([https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie))), consulté le 29 mai 2023).

livre « Freedom to learn ». Il identifie deux types d'apprentissages : l'un lié à l'esprit, et l'autre « à l'opposé expérientiel, important pour la personne et lourd de signification » (Rogers 1969, p.4 cité par Balleux 2000).

Dans les années suivantes, ce concept se développe et de nombreux auteurs tenteront de définir ce qu'est l'« experiential learning ». C'est ainsi que, selon les auteurs, on parlera de : «*learning from experience* », de «*learning through experience* », de «*sponsored experiential learning* », d'«*unsponsored experiential learning* » ou encore d'«*experience-based learning*» (Balleux 2000). Cette multiplicité sémantique indique une divergence de points de vue particulièrement sur le moment où l'expérience intervient dans le processus. Pour Knowles (1970) et Torbert (1972), l'expérience est le début du processus, ils utilisent «*from* ». Pour Coleman (1976) ou Burnard (1988), c'est « à travers elle » («*through*») que l'on apprend, l'expérience étant toujours présente à un moment ou un autre du processus d'apprentissage. Pour d'autres, comme Travis (1987), l'expérience fait partie de l'apprentissage, elle est littéralement « avec » («*with*») et l'accompagne tout au long du processus. Deux courants émergeront de cette divergence de points de vue, l'un considérant l'apprentissage expérientiel comme une construction de savoirs, ce qui entraîne une forme d'individualité vécue dans l'apprentissage, l'autre le considérant comme une construction de sens en lien avec une dimension relationnelle historique et sociale de l'apprenant.

De ces diverses approches, nous retenons, pour sa notoriété, la modélisation de l'apprentissage expérientiel proposée par Kolb (1975). Selon lui, en faisant l'expérience concrète d'une situation, le sujet est amené à observer l'expérience et ensuite réfléchir à ce qu'il vit. Ces deux actions lui permettent d'en tirer des concepts théoriques qu'il voudra alors vérifier dans une nouvelle expérience, qui apportera à son tour de nouvelles questions et engendrera un autre processus. Ce modèle est schématisé ci-dessous.

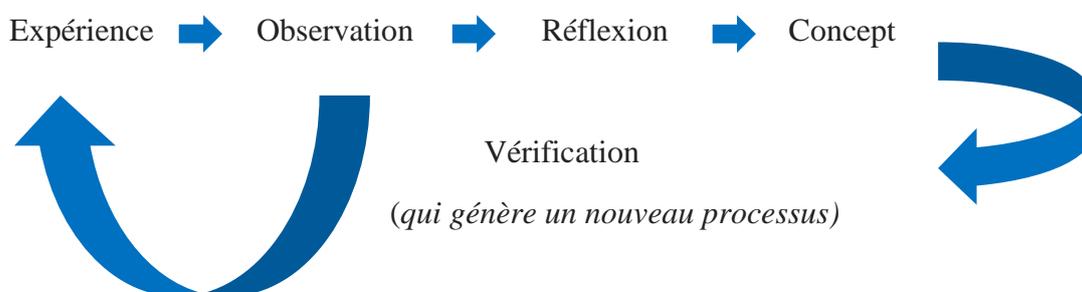


Schéma 1 : modélisation de l'apprentissage expérientiel proposée par Kolb

1.4 Synthèse d'étapes

De cet éventail théorique, afin de nourrir partiellement notre analyse empirique, nous effectuons une première synthèse d'étapes. Nous en extrayons deux points importants : la spécificité du public apprenant, et la transmission des savoirs qui lui est adaptée. Comme notre étude se focalise sur l'apprentissage d'un public adulte dans le milieu entrepreneurial, nous ne parlerons pas ici des spécificités de l'apprentissage destiné aux enfants. Pour l'apprentissage d'un public adulte, nous retenons les critères suivants :

- L'importance du contexte : le souvenir que possède l'adulte de lui en tant qu'enfant pendant sa scolarité et les aprioris qu'il en garde lorsqu'il aborde une formation en tant qu'adulte jouent un rôle.
- L'importance des connaissances : l'expérience acquise et en possession de l'adulte au moment de la formation. Celle-ci est une source importante de savoir à valoriser mais elle est également un frein à la création de nouveaux schémas de pensée.
- La pertinence de la formation : l'importance de l'identification des besoins personnels en fonction du parcours déjà effectué dans son évolution sociale pour motiver l'adulte.
- Le sens : l'importance d'avoir un objectif concret d'apprentissage pour résoudre une problématique immédiate à laquelle l'adulte est confronté.

Pour notre analyse empirique, nous nous basons également sur le processus de l'apprentissage par assimilation et accommodation de la théorie piagétienne. Dans ce cadre, nous accordons de l'importance à la notion de « sens » que prendront les informations fournies à l'adulte lors de l'apprentissage, et à l'intensité avec laquelle elles entreront en contradiction avec ses schémas existants. L'expérience est un élément important dans ce processus d'apprentissage qu'il favorise, la mettre au centre des méthodes de formation est aussi un point à retenir.

De plus, sur base des quatre hypothèses de Knowles (1970) développées dans la section 1 et reprises ci-dessus, nous concluons cette synthèse d'étapes en proposant des critères pratiques, de forme et de fond, auxquels devrait répondre, à nos yeux, la formation aux adultes.

La forme	Le fond
<ul style="list-style-type: none">• Environnement agréable• Processus construit• Formation évaluée	<ul style="list-style-type: none">• Formation adaptée aux besoins identifiés• Contenu nouveau et déstabilisant

<ul style="list-style-type: none"> • Homogénéité ou mixité du public • Co-construction, personnalisation • Expérimentation, mise en situation 	<ul style="list-style-type: none"> • Formation concrète • Connaissance de soi • Valorisation des connaissances existantes
--	--

Tableau 1 : critères de fond et de forme retenus pour la formation des adultes

Après cet aperçu général de l'andragogie, nous nous intéressons, dans le chapitre suivant, à son application dans l'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales. Nous nous demanderons quelles sont les méthodes et les pratiques spécifiques de la formation à l'entrepreneuriat, et quelles compétences développer pour être entrepreneur.

Chapitre 2 L'andragogie entrepreneuriale

Dans cette partie, nous nous focalisons sur les méthodes et pratiques spécifiques à l'apprentissage des futurs entrepreneurs. Dans notre première section, nous définissons ce qu'est l'entrepreneuriat. Dans notre deuxième section, nous nous questionnons sur les spécificités de l'apprentissage à entreprendre et sur la posture de l'accompagnant. Enfin, dans notre troisième section, nous proposons un questionnaire d'analyse dont nous nous servirons pour la partie empirique de notre travail.

2.1 Définition de l'entrepreneuriat

L'entrepreneuriat réunit l'action d'entreprendre et la personne à l'initiative de celle-ci. La personne qui entreprend possède comme « *caractéristique comportementale, l'esprit d'entreprendre* » (Wennekers et Thurik 1999). Inspirés par Hébert et Link (1989), Bull et Willard (1993) et Lumpkin et Dess (1996), l'esprit d'entreprendre est défini par nos auteurs comme « *la capacité et la volonté manifestes des individus, seuls ou en équipe, à l'intérieur ou à l'extérieur d'organisations existantes, de percevoir et créer de nouvelles opportunités économiques (nouveaux produits, nouvelles méthodes de production, nouveaux schémas d'organisation et nouvelles combinaisons produit-marché) et d'introduire leurs idées sur le marché, face à l'incertitude et à d'autres obstacles, en prenant des décisions sur le lieu, la forme et l'utilisation des ressources et des institutions* ». De cette définition, nous retenons trois idées essentielles pour notre étude : l'opportunité, la gestion de l'incertitude, et l'individu doté de capacités.

Ci-dessous, nous relierons ces idées à la théorie de l'effectuation proposée par Sarasvathy (2001), particulièrement appréciée par les chercheurs travaillant dans le champ de l'opportunité et s'attachant au fonctionnement de l'entrepreneur⁷. Pour cette section et les suivantes, nous résumons Silberzahn (2016) et le cours d'entrepreneuriat de Julie Hermans à l'UNamur (2021-2022).

2.1.1 La théorie de l'effectuation

Selon Sarasvathy et ses observations sur le terrain, l'entrepreneur démarrerait son projet à partir des ressources en sa possession et non pas en fonction d'un objectif fixé. C'est pourquoi, elle

⁷ Notons en complément, l'auteur Per Davidsson (Davidsson 2016), qui en propose une vision plus large, qu'il nomme « *processus d'émergence* » contenant des « *idées de nouvelles entreprises* » définies comme « *un ensemble de combinaisons imaginées d'offres de produits/services, de marchés et de moyens de faire exister ces offres* » (Davidsson 2015).

décrit la création d'un projet entrepreneurial comme une démarche « effectuale » et non pas « causale », s'opposant ainsi à l'essentiel des théories de Frank Knight. En 1921, celui-ci caractérisait l'entrepreneur en prenant appui sur les notions de « risque mesurable » et d'« incertitude fondamentale⁸ ». L'entrepreneur était celui qui faisait face à l'impondérable grâce à ses aptitudes personnelles. Il identifiait les opportunités dans un marché imparfait et prenait des décisions malgré les incertitudes qu'il rencontrait. Cette théorie du risque implique que :

- l'entrepreneur définisse son objectif et trouve les moyens nécessaires à mettre en œuvre pour l'atteindre ;
- il agisse après avoir analysé les risques mesurables identifiés et décide de ses actions par rapport à ce qu'il désire produire ;
- il étudie le marché dans lequel il entre pour développer sa stratégie de pénétration ;
- il envisage toutes les « mauvaises nouvelles » pour s'en prémunir ;
- il anticipe au plus près l'avenir.

Ces cinq principes de la « théorie causale » de Knight (1916, révisé en 1921 cité par Verzat et Toutain 2015) peuvent être mis en parallèle de la théorie « effectuale » de Sarasvathy développée ci-dessous.

2.1.1.1 Les ressources

D'un point de vue matériel, les ressources possédées par l'entrepreneur sont souvent limitées, rares étant les personnes qui détiennent, avant de se lancer, un important capital. D'un point de vue immatériel, par contre, ses ressources personnelles sont nombreuses et variées. En effet, l'entrepreneur prend appui sur ses talents, ses compétences, ses valeurs, ses relations pour développer le projet qu'il souhaite créer. La personnalité, les connaissances et le réseau sont donc les trois ressources nécessaires à la création du projet entrepreneurial.

2.1.1.2 La maîtrise du risque

Un autre aspect pointé par cette théorie est l'état d'esprit qui guide l'entrepreneur dans sa prise de décisions, et dans sa relation au risque. Il prend ses décisions et fait face aux risques et aux

⁸ Nous trouvons cette notion d'incertitude dans la première définition qu'on peut trouver de l'entrepreneur, donnée par Richard Cantillon (1680-1734) dont les écrits furent publiés post mortem en 1755 (Verzat et Toutain 2015). Celui-ci le définissait comme une personne étant capable d'acheter ses matières premières à un prix certain et d'ensuite vendre les biens produits sans en connaître, avec certitude, leur prix. Cette première définition met l'accent sur l'incertitude de la revente et du gain auquel s'expose l'entrepreneur et qui lui est spécifique.

incertitudes en fonction des « pertes acceptables » qu'il a déterminées au préalable, et non pas en fonction de ce qu'il espère réaliser ou atteindre. Cette posture lui permet d'avancer dans un cadre sécurisé puisqu'il a identifié les pertes acceptables alors qu'il lui est impossible de prédire les pertes et les gains réalisables. Par exemple, le créateur d'un concept innovant de savons solides produit cinq cents savons et se laisse six mois pour les vendre, après ce délai, il arrête ce projet. La perte acceptable pour lui est définie par les coûts de production de la marchandise et le temps qu'il y consacre, de ce fait, il a maîtrisé le risque.

2.1.1.3 Les partenariats

Après avoir détaillé l'action de l'entrepreneur face à l'opportunité et la prise de décisions, Sarasvathy met en lumière l'importance pour l'entrepreneur de tenir compte de son environnement. Là où les visions classiques de l'entrepreneuriat plébiscitent les études de marchés et l'analyse de la concurrence pour trouver une place, la théorie de Sarasvathy décrit l'entrepreneur comme celui qui cherche à coconstruire son projet avec son environnement en fonction de l'intérêt qu'il va rencontrer au long de son parcours. Le projet entrepreneurial se construit ainsi petit à petit en y intégrant des acteurs divers et variés auxquels l'entrepreneur n'a pas pensé dès le départ, mais qui montrent un intérêt certain pour le projet et s'y impliquent naturellement. L'entrepreneur crée un puzzle sans avoir de modèle ni toutes les pièces dès le départ. Son parcours de développement et sa recherche de partenaires lui permettent de former, in fine, une image du projet à laquelle il n'avait pas pensé.

Par cette vision, le projet entrepreneurial n'est plus seulement individuel mais revêt également un caractère collectif important.

2.1.1.4 Tirer parti des aléas

Tirer parti des aléas de création ou de développement du projet est le quatrième principe d'action de l'entrepreneur. La facilité, l'intelligence et l'habileté avec lesquelles l'entrepreneur rebondit face aux imprévus caractérisent ce concept. Il ne va pas se prémunir et tout prévoir, mais au contraire il va accueillir, accepter et transformer les imprévus en nouvelles opportunités.

Par exemple, le fondateur de « Père Olive » disposait au départ de grands stands installés dans les allées centrales d'une chaîne de supermarchés, et proposait la vente en vrac « comme sur le marché » pour avoir le goût authentique du sud chez soi. Malgré des débuts prometteurs, ce concept n'a plus été accepté par la chaîne de supermarchés partenaire, ni par d'autres d'ailleurs. Cette « mauvaise surprise » aurait pu détruire l'entreprise, mais au contraire cet entrepreneur y a

vu l'opportunité de vendre différemment. En partenariat avec l'université de Gembloux, ils vont inventer ⁹une méthode de conservation des olives sans huile ni saumure. Le concept des « olives en frais » était né. Cet aléa transformé en opportunité est à l'origine du succès de cette entreprise (histoire racontée par Monsieur Éric Maes, fondateur de Père Olive, lors d'un événement organisé par Microstart à La Vallée le 22 mars 2019).

2.1.1.5 Créer l'avenir

Le principe de l'effectuation demande d'inventer l'avenir et non plus de le prévoir. L'entrepreneur est celui qui innove, crée, invente son avenir afin de le contrôler. Il n'y a donc pas d'a priori ou de voie sans issue. Les actes de l'entrepreneur transforment et modifient l'environnement¹⁰ dans lequel il évolue. L'action privilégiée à l'analyse est l'élément central pour influencer sur l'avenir et le changement. De nombreux exemples peuvent illustrer ce point, nous en citerons ici deux :

- Darwin Smith (1926-1995) nommé directeur général de Kimberly-Clark au moment où l'entreprise se trouvait au plus mal (la valeur des actions avait chuté de plus 40% par rapport aux vingt dernières années) et la production de papier glacé (son cœur de métier) n'était plus rentable. Il décida de tout vendre (usines comprises) et d'investir l'ensemble des ressources dans la production de papier grand public, bien que ce marché fût déjà investi par de grandes entreprises comme Procter & Gamble. Les marchés financiers et la presse prédirent sa perte mais Smith, par la création de son avenir, a transformé son entreprise, en voie de faillite, en entreprise leader du papier grand public (Dianine-Havard 2012).

- Alors que le marché des transports aériens aux Etats-Unis est un monopole, Herb Kelleher (1931-2019) décide de créer sa propre compagnie aérienne Southwest pour rendre accessible le transport en avion au plus grand nombre en proposant des tarifs à prix bas. Il casse les monopoles, refuse de licencier ou de réduire les salaires après les attentats du 11 septembre 2001. Il choisit plutôt de vendre un appareil et d'innover pour réduire les coûts en diminuant le processus d'embarquement des passagers de dix minutes. Southwest, contre toute attente, est le plus important transporteur de passagers national des Etats-Unis et la seule compagnie aérienne à faire du profit chaque année depuis 2001 (Dianine-Havard 2012).

⁹<https://www.pereolive.com/fr/notre-histoire/>, consulté le 5 mars 2023.

¹⁰ En parlant d'innovation entrepreneuriale, nous devons mentionner ici l'apport de Joseph Schumpeter (1999 [1re éd.all.1911 cité par Verzat et Toutain 2015) et de sa théorie de « destruction créatrice ». Selon lui, l'entrepreneur est au centre du processus et grâce à sa capacité créatrice, crée un déséquilibre sur le marché et le renouvelle. L'innovation permet de remplacer les produits, méthodes de production ou encore l'organisation de l'industrie obsolètes et réorganise le tout.

Dans cette démarche d'effectuation, nous retenons, pour notre future application pratique, les idées suivantes :

- l'entrepreneur en tant que personne est le point de départ du projet entrepreneurial ;
- l'action est indispensable pour découvrir, créer et faire vivre l'opportunité ;
- la viabilité du projet entrepreneurial est dépendante de l'intérêt qu'il suscite chez différentes parties prenantes, elle dépend de la réalité sociale qu'il fédère.

Cependant, même si cette théorie est plébiscitée par beaucoup et nous semble pertinente pour notre étude, nous ne l'opposons pas à la démarche causale de Knight évoquée plus avant. Au contraire, ces deux conceptions sont applicables en fonction de la spécificité du projet. La théorie causale est, par exemple, nécessaire dans certains cas où l'incertitude du projet est moindre mais elle s'applique aussi lorsqu'il n'est plus en phase de démarrage. Les méthodes effectuale et causale peuvent ainsi se combiner.

Les recherches scientifiques en entrepreneuriat ont créé une importante quantité de connaissances et stimulé, par la même occasion, le développement d'acteurs impliqués dans la transmission de ces savoirs, que ce soit au niveau de l'enseignement ou de l'accompagnement professionnel. Comment apprend-on à être entrepreneur ? C'est la question que nous soulevons et traitons dans la section suivante.

2.2 L'apprentissage entrepreneurial

2.2.1 Les acteurs

Les acteurs de la formation entrepreneuriale sont de deux natures. D'une part, les structures éducatives et, d'autre part, les structures d'accompagnement. Toutes deux naissent à la même période et se développent rapidement en Europe, dans les années quatre-vingt suite aux difficultés économiques (Boutinet 2015 cité par de Miribel et Sido 2021 ; Verzat et Toutain 2015). Dans un premier temps chacun de ces acteurs était bien distinct de par son public, ses objectifs et l'environnement dans lequel il évoluait. À partir des années deux mille, les interactions et la compétition tendent à rendre floues les limites qui les définissent.

L'enseignement de l'entrepreneuriat a débuté au niveau universitaire pour un public d'adultes actifs uniquement. Il s'est, ensuite, étendu aux étudiants universitaires du programme général en gestion, s'est immiscé dans d'autres disciplines pour arriver à être dispensé aux enfants dès le cycle primaire (Pépin 2017 b, 2017 a ; Champy-Remoussenard 2021 ; Verzat et Toutain 2013

cités par Verzat et Toutain 2015). Cette question d'entreprendre et d'apprendre à entreprendre dès le plus jeune âge est fortement prônée par le milieu politique, notamment en Europe, à travers divers programmes (citons notamment : Entrepreneuriat 2020, Commission européenne 2013, p.3 cités par Miribel et Sido 2021 ; le rapport Eurydice, Commission européenne 2016 cités par Champy-Remoussenard 2021 et EntreComp : Cadre de référence européen des Compétences entrepreneuriales¹¹ sur lequel s'appuie le Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Service Public de Wallonie, dont nous parlerons par la suite). Cette volonté d'ancrer l'esprit d'entreprendre dans l'éducation à tous les âges rapproche davantage encore le secteur de l'éducation de celui de l'accompagnement. Nous pouvons évoquer, pour illustrer la mince limite qui les partage toujours, les nombreux projets de création d'entreprises proposés aux étudiants universitaires avec la possibilité, grâce aux incubateurs, de concrétiser une idée en opportunité d'affaires par le biais du statut d'étudiant-entrepreneur.

Etant donné l'analyse empirique qui suivra cette première partie conceptuelle et théorique, nous adoptons le parti pris, pour la suite de notre explication sur l'apprentissage entrepreneurial, de nous focaliser sur l'apprentissage des porteurs de projets, futurs entrepreneurs dans la vie professionnelle, c'est-à-dire hors du cadre scolaire. Ce choix est fait pour, d'une part, rester cohérent avec nos premières hypothèses andragogiques, notamment celles de « *la conception de soi* » et de « *l'expérience* », et d'autre part, pour limiter notre discours à une partie de la recherche foisonnante en termes d'éducation.

2.2.2 L'accompagnement et la formation entrepreneuriale des adultes

Selon Boutinet (2013), l'andragogie entrepreneuriale a pour objectif de transformer la personne en la conduisant, au départ de son expérience, vers plus d'autonomie (Boutinet 2013, p.84 cité par Mégret et Eneau 2018). La formation entrepreneuriale se limite à l'acquisition de connaissances de gestion pour l'obtention du statut d'entrepreneur. Il semble évident que l'acquisition des savoirs de base en gestion est nécessaire aux entrepreneurs en démarrage. A ceux-ci doit s'ajouter le savoir-faire à construire pour affronter les risques et incertitudes auxquels les nouveaux entrepreneurs sont inévitablement confrontés. Apprendre à devenir entrepreneur serait composé d'au moins deux pans, l'un orienté vers l'acquisition d'un savoir et l'autre vers l'apprentissage d'un savoir-faire. Nous retrouvons ces deux grandes catégories chez d'autres auteurs que Sarasvathy (Kirby 2007 cité par Verzat et Toutain 2015 ; Léger-Jarniou 2008 et Pépin 2017b cité

¹¹ https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-09/EntreCompFramework_FR.pdf, consulté le 29 mars 2023.

par Champy-Remoussenard 2021) sous les termes de « *compétences personnelles* » et « *compétences à la gestion d'entreprise* ».

Quelles sont ces compétences nécessaires ? Et comment les acquérir sous l'angle de l'andragogie ? Ce sont les prochaines questions auxquelles nous essayons de répondre dans les deux points suivants.

2.2.3 Les compétences personnelles et les compétences de gestion d'entreprise

Afin d'identifier les diverses compétences pointées comme nécessaires dans la création d'une entreprise, nous avons fait un relevé, non exhaustif, des compétences qui étaient le plus souvent citées dans les articles scientifiques sélectionnés pour notre recherche.

Nous les classons dans le tableau ci-dessous, par ordre décroissant de nombre de citations (Verzat et Toutain 2015 ; St-Jean 2008 ; Jardini et al. 2016 ; Commission Européenne et Danvers 2003 cités par Champy-Remoussenard 2021 ; Champy-Remoussenard 2021 ; Fayolle et Séricourt 2005 ; Gartner 1990 – Gibb 1988 – Shepherd, 2004 – Filion 1991 et Ardichvili et al. 2003 cités par Carrier 2009 ; Bakkali et al. 2010 ; Chandler et Jansen 1992 ; Henron et Robinson 1993 ; Lorrain et al. 1998 ; Pettersen 2006 cités par Loué et Baronet 2015 ; Mégret 2021 ; Léger-Jarniou 2008).

<i>Compétences personnelles</i>	<i>Compétences de gestion d'entreprise</i>
Créativité	Stratégie marketing
Confiance en soi	Business plan
Innovation	Gestion financière
Autonomie	Gestion des Ressources Humaines
Responsabilisation	Techniques de vente
Identification et exploitation de l'opportunité d'affaire	Organisation fiscale
Gestion de soi (sentiments et émotions)	Organisation juridique
Intuition et vision	Etude de marché
Leadership	Business model
Motivation	Gestion de projets
Mesure et prise de risques	La réalisation des objectifs
Adaptation à l'incertitude	
Identification des ressources	

Travail en équipe	
Résolution de problèmes	
Empathie	
Résilience	
Adaptation à l'environnement	
Empowerment	
Remise en question	
Prise de décisions	

Tableau 2 : compétences personnelles et de gestion d'entreprise nécessaires à l'entrepreneur

Nous recensons ici trente-deux compétences. Ajoutons que l'étude de terrain menée par Christophe Loué et Jacques Baronet en 2015 auprès de différents entrepreneurs francophones (France, Québec et Algérie) construit un référentiel de quarante-quatre compétences classées en huit thématiques :

- Détection et exploitation d'opportunités,
- Compétences managériales – leadership,
- Gestion des ressources humaines,
- Commercial et marketing,
- Gestion financière,
- Gestion de soi, organisation,
- Marketing et gestion des activités,
- Intuition et vision.

A ces aptitudes génériques et académiques, n'oublions pas les dispositions personnelles liées à la psychologie de l'entrepreneur et spécifiquement les dons naturels de persévérance, de souci du détail et de rigueur, réels atouts pour l'entrepreneur. En effet, comme nous l'avons déjà soulevé, l'entrepreneur, en tant qu'individu, c'est-à-dire personne chargée de désirs et de rêves, joue un rôle central dans le processus de création de son projet. Celui-ci n'est plus seulement un projet professionnel mais devient un projet de vie à part entière (Mégret 2021).

Par ailleurs, l'étude menée par la Commission Européenne et plus précisément par son Centre Commun de Recherche¹² (CCR/JRC) (Bacigalupo et al. 2016) propose quinze compétences

¹² Service scientifique interne à la Commission européenne ayant pour mission d'appuyer scientifiquement et techniquement de façon indépendante et sur base de faits la conception des politiques (Bacigalupo et al. 2016).

entrepreneuriales réparties en trois domaines. Cette recherche s'inscrit dans un vaste programme européen lancé en 2006 pour accompagner l'apprentissage tout au long de la vie. L'esprit d'entreprise fait partie d'un ensemble de compétences que devrait acquérir tout citoyen européen pour son « *développement personnel, l'inclusion sociale, une citoyenneté active et l'emploi* » (Bacigalupo et al. 2016).

Ce rapport propose une base théorique générale pour une pratique homogène de l'enseignement, de l'apprentissage et du développement de l'esprit d'entreprise au sens large du terme, c'est-à-dire : créer de la valeur pour autrui à travers une nouvelle idée. Il a été élaboré sur base de la littérature, de cas concrets, d'échanges avec des experts et d'autres interlocuteurs en lien avec l'entrepreneuriat et l'éducation. Cependant, cette première contribution est restée conceptuelle et a été difficilement mise en œuvre par les acteurs de terrain. Un deuxième document, *EntreComp Into Action* (Mccallum et al. 2018) a été édité en 2018 pour favoriser sa compréhension, aider à passer à l'action par une approche simplifiée et clarifier son apport stratégique pour les organisations. Ensuite, une troisième étape d'implémentation a été réalisée par la création d'un groupe d'acteurs actifs *EntreComp-Europe*¹³ et la mise à disposition de deux guides opérationnels supplémentaires : *EntreComp at Work*¹⁴ (Mccallum et al. 2020) et *EntreComp Playbook*¹⁵ (Bacigalupo et al. 2020). Nous nous appuyons sur ce rapport pour illustrer en partie notre prochaine section sur l'accompagnement.

Les trois domaines de compétences identifiés par *EntreComp* sont :

- les « *idées et opportunités* »,
- les « *ressources* » et
- la mise en pratique « *en action* ».

Ces trois secteurs sont interconnectés, d'égale importance et complémentaires. Pour chacun d'eux, cinq compétences sont précisées, illustrées ensuite en soixante éléments répartis sur huit niveaux différents d'acquisition en lien avec l'autonomie. Ces niveaux vont de « *l'élémentaire* », celui qui est le plus dépendant des connaissances des autres, à « *l'expert* » ayant développé la plus grande autonomie, ceci afin d'en avoir un usage flexible et adapté pour tous.

¹³ Ce groupe est constitué de divers acteurs publics et privés belges, espagnols, italiens, moldaves et turcs, de l'Eurochambres et de Bantani Education. Ils œuvrent à faire connaître *EntreComp* dans les domaines de l'emploi, l'entreprise, l'éducation, les jeunes et le travail (document interne du SPW Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle).

¹⁴ Publication présentant dix études de cas pour illustrer l'utilisation d'*EntreComp* et aider à sa compréhension.

¹⁵ Manuel pratique destiné à ceux qui souhaitent apprendre l'entrepreneuriat et ont peu d'expérience, il contient des principes pédagogiques de base ainsi qu'un ensemble d'outils didactiques.

Les quinze compétences entrepreneuriales pour les trois domaines sont reprises dans le schéma en forme de « roue » ci-dessous.

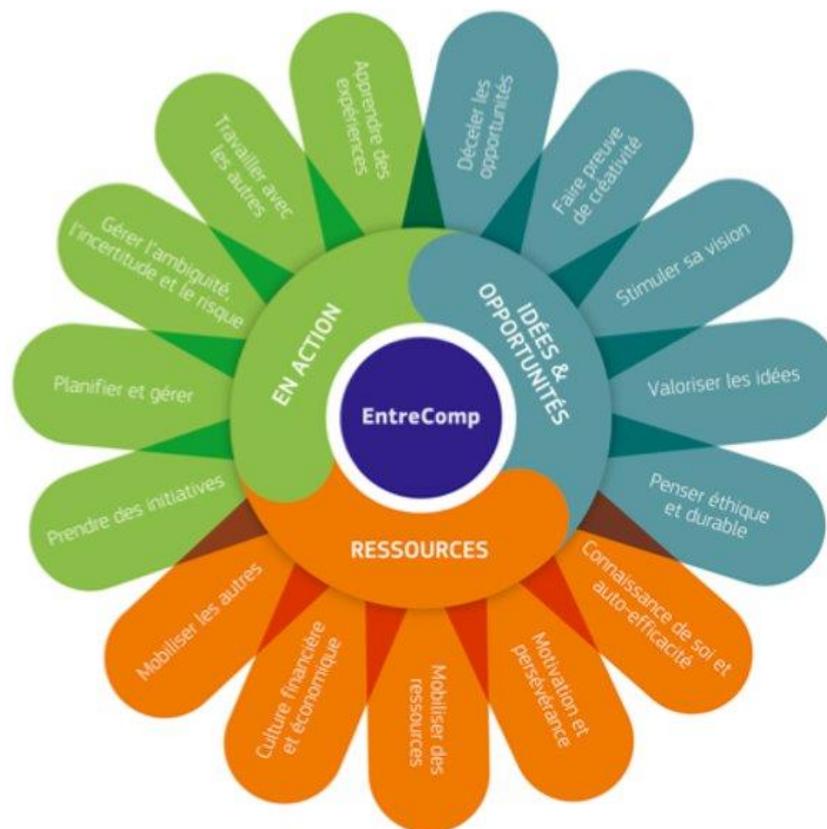


Schéma 2 : la roue EntreComp : 3 domaines de compétence et 15 compétences (EntreComp : Un guide Pratique¹⁶)

Nous constatons que tous les éléments déjà mis en avant plus haut dans notre revue de littérature y sont présents. Cependant, nous pointons le fait que ce rapport européen mentionne peu, voire ne mentionne pas, le domaine « *commercial et marketing* » souligné par Christophe Loué et Jacques Baronet dans leur étude de 2015.

Après avoir présenté les compétences personnelles et de gestion d'entreprise au travers de ces différentes approches, attachons-nous à la façon de les acquérir.

2.2.4 L'acquisition de compétences et l'accompagnement

Le projet et l'entrepreneur, en tant qu'individu, étant intimement unis, la formation à l'entrepreneuriat pour acquérir les compétences nécessaires à l'élaboration du projet et sa

¹⁶ <https://entrecomp.thinqi.com/repository/discovery/resource/a5f9b148-0425-4c80-8d58-85b3830ddd66/en?sort=recommended&strict=0>, consulté le 30 avril 2023.

concrétisation ne se limite pas à transmettre des connaissances entrepreneuriales générales ou acquérir des compétences personnelles, mais aussi à accompagner la personne et son projet à se réaliser. Formation et accompagnement entrepreneuriaux sont intimement liés. C'est pourquoi nous utiliserons indistinctement ces deux termes pour désigner l'action transformatrice sur l'apprenant.

Sous l'angle de l'andragogie et au regard des hypothèses déjà formulées, les méthodes d'apprentissage privilégiées s'axent autour de quatre grands principes : « *la responsabilisation des apprenants dans le processus d'apprentissage* », « *l'apprentissage par l'expérience directe et non pas par les théories abstraites* », « *l'apprentissage coopératif* » et « *l'apprentissage réflexif consistant à exploiter de manière consciente et systématique l'expérience pour l'utiliser en leçon pour le futur* » (Surlémont et Kearney 2009 ; Verzat 2011 cités par Champy-Remoussenard 2021). Attachons-nous plus en détail à chacune d'elles pour y suggérer des procédés adaptés.

2.2.4.1 La responsabilisation de l'apprenant

L'apprenant adulte est responsable de sa formation, de son apprentissage et doit s'y impliquer. La première étape de cette responsabilisation est son engagement (Mégret 2021). Suite à notre synthèse d'étapes, nous pouvons lier l'engagement de l'apprenant à trois facteurs clés.

Tout d'abord, le contexte de la formation qui aura sur lui un impact plus ou moins positif en fonction de son expérience d'apprentissage vécue dans l'enfance. Nous proposons dans la méthodologie d'opter pour un cadre d'apprentissage très différent de celui des salles de classe traditionnelles en prenant en compte le lieu même, son atmosphère, son agencement ou encore le type de matériel utilisé.

Le deuxième facteur de la responsabilisation est la motivation de l'adulte. Celle-ci est liée à la pertinence qu'il attribuera à la formation. Impérativement, elle doit répondre à ses besoins personnels. D'un point de vue pratique, la formation devrait être individualisée et coconstruite pour répondre aux besoins des différents apprenants (Mégret et Erneau 2018 ; Leger-Jarniou 2008 ; Bakkali et al. 2010), mais aussi pour correspondre à la réalité des entrepreneurs. En effet, une des raisons pour lesquelles les entrepreneurs ne recourent parfois pas aux structures d'accompagnement est l'écart perçu entre leur réalité et les thématiques de formation ou conseils reçus (Macler 2021 citée par Champy-Remoussenard 2021 ; Dokou 2021 ; Morrison et Bergin-Seers 2002 cités par Saint-Jean 2008 ; Léger-Jarniou 2008 ; Mégret 2021). Nous pouvons expliciter davantage cet écart entre réalité de terrain et accompagnement proposé par quelques exemples. Une des créatrices interrogées dans l'étude de Catherine Léger-Jarniou (2008) refuse

d'être accompagnée par crainte de voir son projet critiqué par un étranger ayant des idées préconçues, mais aussi par une formation chronophage postposant la concrétisation de son projet. Dans ce même échantillon d'interviewés, citons le refus d'un créateur parce qu'il ne voyait pas l'intérêt de faire appel à des structures spécialisées qui étaient, in fine, beaucoup moins expertes que lui dans son domaine. De plus, il avait eu connaissance d'une mésaventure d'un ami pour qui les structures d'accompagnement étaient plus préoccupées par leur rentabilité que par l'aide réelle à la personne et à son projet. Jean-Michel Mégret (2021) rapporte dans ses résultats de recherche que l'accompagnement institutionnel est moins pertinent que s'il est prodigué par des personnes expérimentées (ici anciens entrepreneurs). Un des porteurs de projet relate : « *ils nous accompagnent sur le terrain quand on en a vraiment besoin [...], ça m'a permis de comprendre [...] par des partenaires d'affaires qui étaient passés par là, ils ont fait en sorte que je me pose les bonnes questions.* » et « *[...] La Boutique de Gestion [...], ils sont sympathiques [...] mais tu sens qu'ils n'ont pas les outils, ils n'ont pas les connaissances [...] ils ne connaissent pas la difficulté de l'entrepreneur si elle n'est pas dans les livres* ».

Toutefois, l'individualisation de la formation n'exclut pas en totalité l'aspect collectif de l'accompagnement qui dégage une problématique commune aux membres du groupe et l'utilisent comme une communauté d'apprentissage (Bacigalupo et al. 2020).

Enfin, le sens est le dernier élément clé de l'engagement. L'entrepreneur a besoin d'objectifs concrets, il recherche la résolution de problèmes réels et spécifiques. Dans cette optique, un accompagnateur ayant vécu cette expérience (Mégret 2021), un mentor, une communauté de pairs (Maus et Sammut 2017 ; Saint-Jean 2008), un attachement profond du formateur à créer un contexte réel (Bacigalupo et al. 2020) ou un accompagnement collectif d'experts (Maus et Sammut 2017) sont recommandés.

Ajoutons que l'apprentissage est transformation. Il est, dès lors, important que l'apprenant soit conscient du changement qu'il opère et identifie sa façon de fonctionner face à celui-ci. La connaissance de ses réactions personnelles lui permettra d'en tirer le plus grand profit (Albero 2000 cité par Mégret 2021).

2.2.4.2 *L'apprentissage par l'expérience directe*

Nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'apprentissage par l'expérience est particulièrement plébiscité pour les adultes puisqu'il favorise, entre autres, les plus grandes transformations de la pensée. Plusieurs auteurs prônent les méthodes pédagogiques dites « *actives* » dans le cadre de l'entrepreneuriat (Fayolle et Séricourt 2005 ; Saint-Jean 2008 ; Carrier 2009). L'expérience est

« au centre » du projet entrepreneurial lorsque l'accompagnement s'effectue « en cours » de réalisation ou après son lancement, mais il peut aussi être vécu par avance dans le cadre de sa conception. Dans ce cas, des méthodes comme l'effectuation¹⁷, le Design thinking¹⁸, le Lean start-up¹⁹, l'apprentissage par projet²⁰, l'expérimentation ludique²¹, la simulation²², les jeux de rôle ou les « cas vivants »²³ sont utiles (Bacigalupo et al. 2020 ; Carrier 2009).

Tous ces procédés permettent l'apprentissage et le développement de diverses compétences, qu'elles soient personnelles ou de gestion d'entreprise, mais surtout ils permettent aux apprenants de fonctionner par essais-erreurs et d'affronter l'échec. L'échec est une thématique peu évoquée dans la formation et en général perçue de façon négative dans nos sociétés actuelles. Or, pour certains auteurs (McGrath 1999 ; Hisrich et Peters 2001 ; Shepherd 2004 ; Greenberg et Eskew 1993 cités par Carrier 2009), l'attitude de l'entrepreneur face à l'échec, sa gestion et les résultantes psychologiques qui y sont attachées devraient être davantage expérimentées. L'échec étant inévitable et imprévisible, savoir le dépasser permet également de travailler sur la persévérance, vertu nécessaire à l'entrepreneur pour entretenir sa motivation.

2.2.4.3 L'apprentissage coopératif

Encourager le travail collaboratif fait partie des neuf principes énumérés par EntreComp Playbook (Bacigalupo et al. 2020) à prendre en compte par un formateur en entrepreneuriat. En effet, même si l'entrepreneur est souvent représenté comme la personne seule à la tête de son projet, en réalité la concrétisation de ce dernier n'est pas l'affaire d'une seule et unique personne mais bien le résultat d'un ensemble varié d'intervenants (voir la théorie de l'effectuation au point 2.1.1 et la sous-section 2.1.1.3). L'entrepreneur interagit avec tout un environnement complexe et varié (clients, fournisseurs, partenaires, pouvoirs publics, collaborateurs, ou encore sa sphère privée) nécessitant d'être habile et souple dans le domaine de la gestion des relations humaines.

¹⁷ Voir le Chapitre 2 et le point 1.1 La théorie de l'effectuation, ici mise en pratique par un ensemble de questions et d'actions pour l'apprenant (Bacigalupo et al. 2020).

¹⁸ Démarche complète de la pensée en termes de conception. L'apprenant passe par plusieurs phases successives d'actions, de réflexions et de création (Bacigalupo et al. 2020).

¹⁹ Méthode en boucle qui consiste à construire, mesurer et apprendre. L'objectif est de tester le minimum viable du produit ou du service, d'en mesurer l'impact auprès de l'utilisateur et ensuite d'en tirer des conclusions pour l'améliorer (Bacigalupo et al. 2020).

²⁰ Permet d'aborder un projet tout en gardant une certaine distance quant aux risques et à la prise de décisions. Cette méthode permet également de développer le travail en équipe (Bacigalupo et al. 2020).

²¹ Procédé d'apprentissage par le jeu pour développer notamment la créativité, l'autonomie, la persévérance des participants (Bacigalupo et al. 2020).

²² Les simulations peuvent être sur ordinateur au travers de différents programmes qui relatent la réalité mais elles peuvent aussi être expérientielles et jouer davantage sur les comportements (Stump et al. 1991 cités par Carrier 2009).

²³ Analyse d'un cas pratique suivie d'une confrontation avec la personne qui en est l'objet pour en débattre (Learned 1991 cité par Carrier 2009).

L'apprentissage en groupe lui permet d'étendre ces aptitudes et d'apprendre à connaître ses réactions face aux autres. Les méthodes pédagogiques citées dans le point précédent font appel, dans la majorité des cas, à une organisation de groupe, ce qui implique un travail de coopération.

2.2.4.4 L'apprentissage réflexif

Notre point de vue sur l'apprentissage réflexif découle du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb présenté dans la troisième section de notre premier chapitre.

Selon Saint-Jean (2008), ce retour sur l'expérience vécue afin de s'accorder du temps pour y réfléchir favorisent « *la métacognition qui est la capacité à comprendre ses propres processus d'apprentissage et de pensées* » (Bacigalupo et al. 2020). L'entrepreneur, en réfléchissant aux actes posés, aux attitudes adoptées, aux réactions survenues et aux décisions prises, peut les formaliser pour en extraire des procédés et leur donner sens. Avec un regard critique sur ceux-ci, il peut par la suite les modifier, les adapter pour en tirer le meilleur parti et les améliorer, ou être serein lorsqu'une telle situation ou un tel problème surviendront à nouveau (Mégret 2021). De plus, ce regard introspectif met en lumière l'évolution de l'apprentissage, les progrès réalisés et les résultats obtenus. L'apprenant est capable de s'auto-évaluer. Pour y arriver, donner une place à la réflexion est indispensable par le biais de temps d'échanges avec l'accompagnateur ou des pairs. Ces moments de prise de recul doivent être organisés, planifiés ou se trouver intégrés dans des exercices itératifs.

Pour conclure cette section, soulignons que, de même qu'il existe un lien étroit entre le projet entrepreneurial et l'entrepreneur, il existe un lien tout aussi étroit entre les méthodes d'accompagnement et l'accompagnant. Voyons plus en détail quelle posture, quel rôle celui-ci joue dans le processus andragogique.

2.2.5 L'accompagnateur

Le rôle de l'accompagnateur est complexe et varié. En effet, il est un élément clé de la réussite de l'apprentissage entrepreneurial. Le formateur ne se limite pas à transmettre des savoirs, créer un contexte propice à l'apprentissage ou encore apporter des réponses concrètes à un problème (Bakkali et al. 2010). L'accompagnateur « va avec » le porteur de projet, ce qui entraîne un certain degré d'implication dans le projet ; non pas dans le sens de « faire à la place de » mais plutôt de s'y intéresser profondément en permettant, par sa position et son questionnement, d'éveiller une remise en cause des idées, un renouvellement, un souffle créatif et une construction de sens dans

le but de rendre l'apprenant autonome (Sammut 2003 ; Léger-Jarniou 2008 ; Schmitt et Husson 2015).

Tout comme l'entrepreneur, le formateur possède des compétences entrepreneuriales²⁴ mais aussi des compétences personnelles qui jouent un rôle important dans la relation entre l'accompagné et l'accompagnant. Bakkali et al (2010) en pointent sept, issues de leurs recherches littéraires : « l'empathie », « l'ouverture d'esprit », « l'implication », « les qualités relationnelles », « le respect », « le soutien psychologique » et « la pédagogie ». À celles-ci, s'ajoutent des compétences spécifiques²⁵ en fonction de la nature de la structure d'accompagnement.

Ces sept aptitudes personnelles corroborent les propos recueillis auprès d'entrepreneurs ayant été accompagnés ou pas dans le processus de création de leur entreprise et tirés de trois études empiriques différentes : celle de Catherine Léger-Jarniou en 2008 qui a interviewé dix entrepreneurs pendant les deux années du processus de création de leur entreprise, celle d'Etienne Saint-Jean, en 2008 également, où vingt-deux mentorés canadiens sont entendus sur leur expérience d'accompagnement, ainsi que celle de Jean-Michel Mégret en 2021 avec une analyse exploratoire par questionnaire de quatre-vingt-quatre entrepreneurs bretons en activité associés à des entretiens semi-directifs pour vingt-trois en activité et cinq ne l'étant plus.

De ces études, nous retenons l'importance récurrente attachée par chaque créateur aux dispositions personnelles de l'accompagnateur relatives à l'écoute, au soutien dans les périodes difficiles, à l'empathie, au respect, à la disponibilité et à la confiance.

La posture du formateur que nous en déduisons relève davantage de celle d'un mentor, d'un coach ou d'un compagnon, dans ce sens où il apporte un accompagnement opérationnel, des conseils autant pratiques que conceptuels, l'écoute, l'empathie et le soutien psychologique de l'ami, plutôt que la posture d'un simple expert.

Au vu de l'ensemble des points développés dans ce chapitre, nous concluons la partie théorique de notre travail par l'élaboration d'un questionnaire reprenant l'ensemble des hypothèses entrepreneuriales andragogiques. Il nous servira de base d'analyse pour la partie empirique abordée dans le prochain chapitre.

²⁴ Les mêmes que celles énumérées pour l'entrepreneur au point 2.2.3 de ce chapitre dans le tableau 2 : « compétences personnelles et de gestion d'entreprise nécessaires à l'entrepreneur »

²⁵ « *Compétences territoriales, technologiques, sociales, intrapreneuriales, financières* » (Bakkali et al. 2010).

2.3 L'élaboration d'un questionnaire d'analyse

En résumant l'ensemble des théories andragogiques et entrepreneuriales découvertes dans notre recherche littéraire, nous avons défini un ensemble de critères afin d'analyser les méthodes d'accompagnement proposées en Wallonie pour aider les créateurs d'entreprise. Nous présentons et explicitons cette grille d'analyse ci-dessous à partir de trois angles de questionnement : celui de la forme d'accompagnement, un autre sur le contenu et enfin, celui axé sur le formateur.

2.3.1 Les critères de forme

Pour répondre aux hypothèses avancées par M.S. Knowles de la conception de soi, de la disposition à apprendre et de l'objectif de l'apprentissage reprises dans notre synthèse d'étapes (point 1.4 du Chapitre 1), nous sélectionnons les sept critères de forme suivants : le contexte, le type de formation (individuelle ou collective), la personnalisation du programme, l'évaluation, la durée, les objectifs et les compétences.

2.3.2 Les critères de fond

Nous nous intéressons ensuite aux critères de contenu avec la théorie liée à l'expérience de l'adulte jouant un rôle important dans l'apprentissage. Celle-ci était tout autant mise en avant par M.S. Knowles que par la théorie piagétienne. Nous revenons également sur les concepts d'acquisition de compétences entrepreneuriales, où le type de pédagogies, les contenus et la concrétisation de l'objectif sont des facteurs clés de réussite (section 2.2.4 de ce chapitre).

Pour cette partie, nous utilisons les neuf caractéristiques suivantes : la temporalité par rapport à la création du projet, les outils pédagogiques, la prise en compte de l'expérience passée du créateur, le contenu fixe ou flexible, la problématique concrète, les types de pédagogies (apprentissage expérientiel, travail collaboratif, méthodologies itératives), le temps pour la réflexion, la gestion de l'échec et les facteurs psychologiques.

2.3.3 Les critères de l'accompagnateur

Enfin, nous choisissons cinq points d'évaluation de l'accompagnateur en lien avec la section précédente (section 2.2.5 du chapitre). Nous y avons souligné l'importance du rôle joué par l'accompagnateur, de sa posture et de la relation qu'il crée avec l'entrepreneur. Les critères du profil, du rôle, de ses compétences personnelles, de ses compétences de gestion d'entreprise et de sa disponibilité mettront en lumière l'aspect andragogique présent ou non dans le type

d'accompagnement proposé. L'ensemble de notre grille d'analyse est repris ci-dessous avec les vingt et un critères qui la composent.

Nom et catégorie de la structure :

Critères :

1. **Le contexte** [il est tiré de l'hypothèse de M.S. Knowles sur la conception de soi en rappelant que le contexte doit être en adéquation avec l'image d'accomplissement et de développement que l'adulte a de lui-même].
2. **Le type de formation individuelle ou collective** [nous revenons ici sur l'étape d'accommodation de la théorie d'apprentissage piagétienne, puisque dans les échanges collectifs la confrontation des idées est plus forte pour bousculer les schèmes de pensée existants et favoriser l'apprentissage].
3. **La personnalisation du programme** [elle est extraite du concept de la disposition à apprendre de Knowles, puisqu'un programme adapté et fait pour les préoccupations de l'adulte apprenant le motivera à s'investir dans la formation].
4. **L'évaluation** [tout comme le critère du contexte, l'évaluation et sa méthodologie est importante pour l'image que l'adulte possède de lui-même].
5. **La durée** [le temps joue un rôle important dans le développement d'un projet entrepreneurial et l'entrepreneur est en perpétuel apprentissage].
6. **Les objectifs** [ils doivent être concrets et définis pour impliquer l'adulte et lui permettre de rester motivé tout au long de son parcours d'apprentissage].
7. **Les compétences** [elles sont nécessaires à l'entrepreneur et nous les avons distinguées en compétences personnelles et compétences de gestion d'entreprise].
8. **La temporalité par rapport à la création** [en fonction du moment auquel la formation intervient par rapport à la création du projet, certains outils pourront être mobilisés ou pas].
9. **Les outils pédagogiques** [ils nous permettent d'identifier plus facilement si la formation fait appel à des méthodes andragogiques et actives].
10. **La prise en compte de l'expérience du créateur** [elle distingue particulièrement l'adulte de l'enfant selon Knowles, et sera à la fois au service de la formation mais pourra aussi parfois freiner l'apprentissage].
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible** [pouvoir adapter le contenu de la formation aux besoins spécifiques de l'adulte est une des clés de sa motivation].

12. **La problématique concrète** [en plus des hypothèses de Knowles, nous accentuons ce critère par l'état des lieux fait par Macler (2021) et Mégret (2021) qui montre l'écart perçu entre la réalité des entrepreneurs et les conseils ou les formations données].
13. **Les types de pédagogies** [que ce soit par les hypothèses andragogiques de Knowles, la théorie piagétienne ou encore la littérature sur l'apprentissage de l'entrepreneuriat, l'expérience est au cœur des discours. Les pédagogies actives comme l'apprentissage expérientiel, le travail collaboratif et les méthodologies itératives sont prônées].
14. **Le temps accordé à la réflexion** [« il favorise la métacognition qui est la capacité à comprendre ses propres processus d'apprentissage et de pensées » (Bacigalupo et al. 2020)].
15. **La gestion de l'échec** [elle est trop peu expérimentée, or savoir dépasser un échec permet la persévérance dans la création et la pérennisation du projet entrepreneurial].
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur** [le projet n'est pas qu'entrepreneurial, il est celui d'une vie (Mégret 2021), les créateurs ont besoin et cherchent souvent du soutien notamment psychologique dans les moments plus difficiles].
17. **Le profil de l'accompagnateur** [« être passé par là » ou « être un expert théorique », ces critères aident à la création de la relation de confiance qui s'instaure entre le créateur et l'accompagnateur].
18. **Le rôle de l'accompagnateur** [nous avons identifié dans la section 2.2.5 de ce chapitre qu'un rôle de mentor, de coach ou d'un compagnon était davantage apprécié par les créateurs].
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur** [Bakkali et al. (2010) en identifient sept : « l'empathie, l'ouverture d'esprit, l'implication, les qualités relationnelles, le respect, le soutien psychologiques et la pédagogie »].
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur** [elles sont indispensables pour crédibiliser le formateur et pouvoir réellement accompagner le créateur].
21. **La disponibilité du formateur** [c'est une des sept compétences personnelles citées par Bakkali et al. (2010) mais elle ressort également des interviews de la recherche de Saint-Jean (2008) sur le mentorat].

Tableau 3 : liste des critères choisis pour la grille d'analyse des formations proposées en Wallonie par le biais des chèques formation à la création d'entreprise

Avec l'ensemble des éléments conceptuels rassemblés dans cette première partie de recherche, nous nous attachons dans le chapitre suivant à l'analyse empirique de notre travail. Nous nous focaliserons sur les méthodes et les pratiques appliquées dans la formation entrepreneuriale labellisée en Wallonie.

Chapitre 3 Les méthodes et pratiques de formations entrepreneuriales labellisées en Wallonie

Dans ce troisième chapitre, avant d’aborder la partie empirique de notre recherche, nous débutons par une présentation du Service Public de Wallonie, plus particulièrement de son département de l’emploi et de la formation professionnelle et de son système de labellisation. Ensuite, nous passerons à l’analyse des fiches de demande d’agrément du Service Public de Wallonie complétées par les opérateurs pour l’obtention de la labellisation. Enfin, nous présenterons les résultats obtenus.

3.1 Le Service Public de Wallonie et la labellisation pour l’aide à la création d’entreprise

Le gouvernement wallon a créé un dispositif d’aide financière à destination des porteurs de projets et des entreprises pour les aider dans leur développement et favoriser la formation continue. Ce système, sous forme de « *chèques-entreprises*²⁶ », propose quatorze types de chèques différents, classés en sept catégories : « *création* », « *croissance et développement* », « *numérique* », « *économie circulaire* », « *innovation* », « *internationalisation* » et « *transmission* ».

Nous nous intéressons, pour notre recherche, à la thématique « *création* » qui propose deux types de chèques ; ceux nommés « *chèque conseil à la création d’entreprise* » et « *chèque formation à la création d’entreprise* ». C’est à ce dernier que nous allons nous intéresser puisqu’il est sous la tutelle du service de l’emploi et de la formation professionnelle avec lequel nous collaborons pour la réalisation de notre étude. Le Service Public de Wallonie propose ce chèque depuis 2002 (Bouchentouf 2020) et sa gestion dépend du service de l’emploi et de la formation professionnelle. Il est destiné aux porteurs de projets et aux Petites et Moyennes Entreprises²⁷ wallonnes afin de bénéficier d’une formation, de conseils ou d’accompagnement dans la création de projet entrepreneurial. Cette participation, à hauteur de septante-cinq pour cent du coût de la formation,

²⁶ <https://www.wallonie.be/fr/demarches/sinformer-sur-les-cheques-entreprises>, consulté le 7 mai 2023.

²⁷ « *Entreprise en personne physique ou morale, inscrite à la Banque Carrefour des entreprises, dont le siège principal d’exploitation est situé en Wallonie, qui emploie moins de 250 personnes, dont le chiffre d’affaire annuel est de moins de 50 millions d’euros et le total de bilan est de moins de 43 millions d’euros* » (<https://www.wallonie.be/fr/demarches/se-faire-accompagner-pour-la-creation-ou-le-lancement-de-son-entreprise-cheque-conseil-la-creation>, consulté le 7 mai 2023).

hors la taxe sur la valeur ajoutée, et d'un montant maximum de six mille euros pour trois ans, est octroyée à condition de faire appel à un organisme labellisé.

3.1 La labellisation

Le service de la direction de la formation professionnelle gère, parmi ses différentes missions, la labellisation des organismes de formation agréés aux chèques-entreprises. Cette certification se fait par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne préapprouvé par le service, qui est ensuite accepté par le Ministre en charge de la formation. Cet agrément, valable trois ans, doit être renouvelé suivant le même processus dans la période de quatre mois avant son échéance (Bouchentouf 2020).

Actuellement, vingt et un prestataires font partie du portefeuille de cette catégorie de chèque et sont répartis équitablement en trois types distincts : les Structures d'Accompagnement à l'Auto-Création d'Emploi²⁸ (SAACE), les instituts de formation professionnelle et les entreprises indépendantes.

Pour notre recherche, nous décidons d'analyser les fiches de demande d'obtention d'agrément proposées par sept de ces structures. Ce choix d'échantillonnage est posé en raison du temps dont nous disposons pour notre étude. Nous sélectionnons trois opérateurs par catégorie pour les SAACE et les structures indépendantes sur base de critères différents exposés dans chacune des prochaines sous-sections. Pour les Instituts de formation professionnelle, l'analyse d'un seul nous permet de tirer des conclusions pour les sept labellisés. Les fiches étudiées sont mises à notre disposition par le service de la direction de la formation du Service public de Wallonie. Par cet examen, nous pouvons évaluer sur base des critères convenus si l'angle andragogique y est présent ou pas.

3.2 L'analyse empirique

Notre analyse empirique se fonde sur l'ensemble des éléments conceptuels rassemblés dans la première partie de notre recherche. La méthodologie appliquée consiste à parcourir les fiches reçues du département de l'emploi et de la formation professionnelle et à en extraire les informations mentionnées par les prestataires. Ensuite, nous confrontons les données extraites aux

²⁸ Organisme agréé et subsidié par la Région wallonne, destiné principalement aux demandeurs d'emploi. Il en existe au total douze en Wallonie. <https://emploi.wallonie.be/home/creation-demploi/saace.html>, consulté le 7 mai 2023.

critères tels que définis dans notre grille d'analyse. Nous visitons également les sites internet des structures pour compléter l'information après chaque tableau. Nous synthétisons les résultats obtenus pour chacune des structures et les différentes formations proposées. Enfin, nous expliquons nos découvertes, et plus spécifiquement les points ayant un impact sur notre étude.

Pour une question de confidentialité, nous ne nommerons pas les organismes mais nous utiliserons une appellation générale par secteur.

3.2.1 Analyse des SAACE

Pour cette analyse, nous avons sélectionné trois SAACE parmi les sept labellisées dans cette catégorie. La sélection de ces opérateurs s'est effectuée sur base de nos connaissances personnelles du secteur. Comme critère d'élection, nous avons choisi l'orientation liée à leur finalité ou leur ancrage local. Nous décrivons ci-dessous les résultats obtenus dans notre grille d'analyse.

3.2.1.1 Structure 1

Pour la structure 1, nous avons analysé vingt-six offres de formation différentes et nous en tirons les conclusions suivantes.

Nom et catégorie de la structure : Structure 1 - SAACE

Critères :

- 1. Le contexte :** Il est difficile de répondre de manière précise à ce premier point. En effet, nous n'avons pas trouvé d'informations expliquant le lieu ou l'ambiance dans lesquels se déroulent les prestations. Nous notons cependant que l'offre est scindée en trois catégories : l'accompagnement, le coaching et l'atelier « workshop ». Nous en déduisons un contexte plus intimiste pour les deux premiers et une ambiance plus dynamique et participative pour le dernier.
- 2. Le type de formation individuelle ou collective :** Nous relevons quatorze formations collectives et douze individuelles pour la totalité de l'offre. Nous supposons, au vu des indications inscrites, que les groupes sont constitués de maximum quatorze personnes.
- 3. La personnalisation du programme :** Pour les formations individuelles, la personnalisation du programme semble possible a contrario des ateliers collectifs. La structure indique régulièrement dans ses fiches la possibilité pour le créateur de choisir les outils dont il a besoin parmi ceux proposés. Dans les deux cas, nous estimons que cette

personnalisation est limitée à la thématique de la formation proposée. Par exemple, un atelier juridique ne pourra être personnalisé au point d'en changer le thème.

4. **L'évaluation** : Elle est proposée sous trois formes. Majoritairement, nous la trouvons mentionnée sous forme d'auto-évaluation du créateur couplée ou pas à un autre type d'appréciation. Dans trois cas, elle apparaît comme une évaluation technique de la structure par rapport à l'évolution du projet. Enfin, il est fait mention à six reprises d'une évaluation de services. Dans ce cas, c'est le créateur qui critique la prestation reçue.
5. **La durée** : Elle varie en fonction du type de formation. Les coachings sont de vingt heures, les ateliers durent entre une demi-journée et trois jours, et l'accompagnement varie de six à vingt heures. Pour toute l'offre de service, la durée est limitée.
6. **Les objectifs** : Les objectifs sont clairs et bien définis. Ils sont à chaque fois en lien avec l'offre de services proposée. De plus, ils sont concrets et détaillés. Ils veulent répondre à des problématiques concrètes du créateur dans la phase de préparation de son projet. Le créateur peut facilement comprendre ce que la formation lui apporte pour le motiver et s'y impliquer. Par exemple, un atelier pour créer son prototype a pour objectifs annoncés : « *construire une offre qui correspond au marché* », « *élaborer un produit minimal viable pour le valider sur le marché* », « *analyser la concurrence et intégrer la durabilité* ».
7. **Les compétences** : Les trois compétences EntreComp visées sont identiques pour toutes les formations. Il s'agit de : « *déceler les opportunités* », « *développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité* », et « *prendre l'initiative* ». Même si elles semblent couvrir autant les compétences personnelles que celles de gestion d'entreprise, nous identifions dans la nature des outils utilisés une plus grande part axée sur le développement de compétences de gestion d'entreprise (business plan, gestion financière, juridique, stratégie marketing, etc.) que sur celles d'ordre personnel.
8. **La temporalité par rapport à la création** : Toute l'offre est destinée aux créateurs en préparation de leur projet. Nous sommes dans un contexte d'avant-projet ou, au plus, de phase de test.
9. **Les outils pédagogiques** : Nous avons pu clairement identifier des outils utilisés pour les méthodes d'apprentissage par l'expérience directe (vus dans notre sous-section 2.2.4.2), comme le Lean Start-up ou le Design Thinking. D'autres outils, plus en lien avec l'acquisition de compétences de gestion d'entreprise, sont également utilisés comme un tableau de bord de trésorerie, ou encore les plans de prospection, communication et stratégie.

10. **La prise en compte de l'expérience du créateur :** Il est fait référence pour une seule formation à la prise en compte de l'expérience personnelle et professionnelle du créateur. La structure s'intéresse, par contre, à l'expérience du créateur au sein du parcours qu'elle lui propose en hiérarchisant les formations.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Cette donnée est plus difficilement perceptible par la lecture seule. Nous supposons que le contenu est majoritairement fixé à la thématique spécifique des ateliers, mais qu'il peut être plus souple dans le cadre des accompagnements et coachings individuels.
12. **La problématique concrète :** Pour toutes les thématiques proposées nous extrayons une problématique concrète traitée. Evoquons, par exemple, celles d'identifier ses clients, ou encore de créer un dossier de demande de financement.
13. **Les types de pédagogies :** Nous constatons que le travail collaboratif est utilisé dans les ateliers. Il s'agit de la pédagogie active la plus exploitée. La méthode itérative est nommée pour une seule formation. L'apprentissage expérientiel apparait également dans un accompagnement. Dans cinq offres, nous pointons l'usage de méthodes passives par la simple transmission de connaissances. Ceci est lié soit à la thématique (l'atelier sur le statut de l'indépendant et ses particularités sociales), soit aux types d'outils utiles (vidéos, roadbook).
14. **Le temps accordé à la réflexion :** Il est clairement fait référence à un temps accordé à la réflexion pour une seule formation. C'est d'ailleurs son unique objectif : réfléchir à ce qui a été réalisé. Par contre, nous imaginons qu'il est obligatoirement présent dans une autre formation faisant appel à la méthode de l'itération puisque la réflexion fait partie du processus. Ensuite, ce temps de réflexion est mentionné dans une troisième offre mais sans pouvoir mesurer son importance.
15. **La gestion de l'échec :** Nous n'avons pas trouvé de référence à l'échec ou à sa gestion.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur :** Deux thématiques d'accompagnement sont orientées vers le créateur en tant qu'individu. Nous en déduisons que, dans ce cadre, une prise en compte des facteurs psychologiques existe. Cependant, nous n'avons pas relevé d'autres données dans notre analyse.
17. **Le profil de l'accompagnateur :** Il n'est jamais décrit, nous savons simplement s'il est interne ou externe à la structure.
18. **Le rôle de l'accompagnateur :** Il est dix-sept fois présenté comme un « mentor alliant coaching et cadrage ». C'est la principale posture utilisée dans l'offre. Cependant, il est

aussi nommé, par trois fois, comme un « expert » et comme un « coach », une fois comme un « guide », ou encore une autre fois comme un « copilote ».

19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur :** Il n'en est pas fait référence.

20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur :** Elles ne sont pas spécifiées.

21. **La disponibilité du formateur :** Nous n'avons pas trouvé d'indications à ce sujet.

Tableau 4 : analyse de la structure 1 – SAACE

Ajoutons, avant d'évaluer ces critères, quelques informations complémentaires trouvées sur le site internet de la structure :

- pour le contexte dans lequel se déroulent les formations, l'organisme met en avant un cadre de travail « bienveillant », « rassurant », dans un esprit « collaboratif et participatif » ;
- la durée de l'accompagnement peut s'étendre jusqu'à vingt-quatre mois ;
- les conseillers internes sont décrits comme étant « des experts en entrepreneuriat » ayant eux-mêmes « vécu la réalité du terrain » alors que les intervenants externes sont présentés comme des « experts dans différents domaines » ;
- la mise en avant de l'expertise des formateurs suppose qu'ils possèdent un éventail de compétences de gestion d'entreprise.

En synthèse de cette première analyse, nous pouvons souligner les éléments andragogiques suivants appliqués par cette structure dans son offre générale :

- les objectifs clairs et définis proposés pour permettre à l'adulte de s'impliquer et d'être motivé ;
- le travail collectif dans les ateliers workshop (plus de la moitié de l'offre totale) pour favoriser l'apprentissage par la confrontation des idées ;
- la problématique concrète soulevée par chacune des thématiques pour répondre aux besoins des créateurs ;
- la posture de mentor ou coach principalement adoptée par le formateur afin de favoriser l'apprentissage.

Il nous semble opportun de proposer une attention plus élevée pour améliorer les critères suivants :

- Le critère de l'évaluation ne semble pas être pris en compte à la hauteur de l'importance qu'il revêt pour l'adulte et l'image qu'il a de lui-même. Il serait intéressant de mieux préciser s'il existe une méthodologie pour l'auto-évaluation. Si pas, de prévoir un système

d'appréciation qui permette aux apprenants de clairement identifier leurs progrès et acquisitions au sortir de la formation.

- Les compétences indiquées sont identiques pour toutes les offres et davantage orientées vers les compétences de gestion d'entreprise. Il serait plus enrichissant de les nuancer par rapport aux différentes thématiques abordées afin de valoriser également les compétences personnelles. Si ces dernières paraissent moins présentes, prévoir de les développer avec de nouvelles méthodes ou thématiques.
- Les pédagogies actives pourraient être plus diversifiées pour aller au-delà de l'apprentissage coopératif. L'apprentissage par l'expérience directe (sous-section 2.2.4.2), avec des jeux de rôle, de la simulation ou l'expérimentation ludique, favorisant une plus grande transformation de la pensée, intensifierait l'acquisition des connaissances.
- La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur étant peu abordée, nous invitons la structure à s'y intéresser. En effet, accorder de l'importance aux ressentis de l'individu permettra de l'aider et l'accompagner plus efficacement. Il s'agit ici de s'attacher autant à la personne qu'à son projet, les deux étant intimement liés.

Enfin, nous recommandons de travailler l'adaptation des points suivants nous interpellant spécifiquement :

- L'élargissement de l'offre à l'accompagnement pour des entrepreneurs déjà en activité depuis un court ou moyen terme n'est pas valorisé dans les fiches. Les formations proposées sont axées sur la phase de conception et de test uniquement.
- La prise en compte de l'expérience du créateur devrait être le point de départ de toute offre. Ceci pour constituer des groupes de travail efficaces dans la confrontation des idées, la création de réseaux et les processus d'apprentissage lors des ateliers collectifs. Mais aussi pour tisser un lien de confiance dans les accompagnements ou coachings individuels.
- La notion d'échec et sa gestion doivent impérativement apparaître dans les formations. Dans notre partie conceptuelle, nous avons pointé à divers moments toute l'importance qu'elle revêt. L'occulter est une erreur préjudiciable pour la qualité de la formation proposée car il impacte directement l'entrepreneur et son projet.
- La mise en avant du profil, des compétences personnelles et des compétences de gestion d'entreprise du formateur sont nécessaires dans les informations pour l'obtention de la labellisation. Ils seront un excellent moyen d'évaluer la qualité de l'accompagnateur choisi, et donc de l'impact que pourrait avoir son accompagnement. La structure y est déjà sensibilisée puisqu'elle l'utilise dans sa communication publique.

3.2.1.2 Structure 2

Pour la structure 2, nous avons parcouru vingt-quatre offres de formations différentes et nous en extrayons les résultats suivants :

Nom et catégorie de la structure : Structure 2 - SAACE

Critères :

1. **Le contexte :** Il s'agit, pour la majorité de l'offre, d'ateliers « *avec un cadre bienveillant qui permet de s'exprimer en confiance* », auxquels s'ajoutent deux accompagnements individuels. Nous n'avons pas trouvé d'informations spécifiques sur le type de lieu où elles sont organisées, cependant les formats « en présentiel » ou « en distanciel » sont possibles.
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** Cette structure propose vingt-deux ateliers collectifs accueillant de neuf à quinze participants au maximum. Elle propose également deux accompagnements individuels. Nous trouvons une offre principalement axée sur le travail collectif supposant une place pour confronter les idées et bousculer les schémas de pensée.
3. **La personnalisation du programme :** Les deux accompagnements individuels sont totalement pensés « sur mesure » en fonction des besoins du créateur. Pour les ateliers collectifs, l'un d'entre eux est également conçu pour répondre aux besoins spécifiques du groupe selon ses choix. Un second atelier collectif, orienté sur la thématique juridique, précise que certaines notions sont abordées ou pas, en fonction des secteurs d'activités présents. Enfin, pour toutes les autres formations, une personnalisation du programme est envisagée, dans la mesure où il est précisé qu'en fonction de la composition du groupe et du format (présentiel ou distanciel), les exercices, la durée et le rythme peuvent être adaptés.
4. **L'évaluation :** L'évaluation proposée pour vingt ateliers consiste à vérifier à plusieurs moments que tous les participants ont assimilé le contenu enseigné. Cette vérification se fait par l'intermédiaire d'outils comme la classe inversée, les jeux de rôle, des questions-réponses ou encore la correction collective d'exercices. A la fin de chaque module, un tour de table des participants est prévu avec le partage des ressentis, des nouveaux acquis et des actions à mener. Pour deux prestations, une évaluation par les pairs, le collectif ou un comité bienveillant est prévue. Dans le cadre des accompagnements, l'évaluation est faite avec le conseiller après chacune des rencontres individuelles. Enfin, pour

l'intégralité de l'offre, le créateur est convié à remplir un questionnaire évaluant le service reçu.

5. **La durée :** Les ateliers se déroulent sur une durée de six à vingt-quatre heures fractionnées principalement par journée. Les deux accompagnements individuels ont une valeur totale de vingt-quatre heures. Cependant, ils sont à répartir tout au long du parcours avec une fréquence d'un par mois minimum. Notons également un atelier collectif de vingt-quatre heures proposé sous forme de plusieurs rencontres régulières. Pour toute l'offre, la durée est limitée.
6. **Les objectifs :** Chaque objectif est précisé et détaillé en fonction de l'atelier auquel il se rapporte. La structure prévoit également un contrat d'accompagnement signé par les parties et définissant les objectifs poursuivis. Les objectifs annoncés paraissent répondre à des questions très opérationnelles qui touchent les créateurs dans leur phase de préparation d'un projet entrepreneurial.
7. **Les compétences :** Au vu des thématiques proposées, les compétences de gestion d'entreprise sont majoritairement mises en avant dans l'ensemble de l'offre. Cependant, nous pointons la collectivité et les méthodes pédagogiques actives pour toutes les formations qui permettent de développer par ce biais des compétences personnelles. Quatre prestations sont axées sur les compétences personnelles uniquement, et trois peuvent être identifiées comme travaillant de manière assez équitable sur les acquis de gestion d'entreprise et personnels. Concernant EntreComp, nous notons une grande variété de compétences sélectionnées par la structure 2. Elles semblent cohérentes aux descriptions données.
8. **La temporalité par rapport à la création :** Toute la proposition est conçue pour une approche préparatoire du projet entrepreneurial. Il est difficile d'identifier clairement si les accompagnements appuient ce parcours préparatoire ou une phase active de test du projet.
9. **Les outils pédagogiques :** Une variété d'outils pédagogiques sont mentionnés dans les différentes fiches en lien avec des méthodes d'apprentissage actives. Soulignons de plus que les jeux de rôle, des exercices pratiques et ludiques ainsi qu'un support reprenant la théorie, des exemples inspirants ou fictifs et des références pour approfondir la matière sont communs à tous les ateliers. De plus, la structure 2 conclut un contrat d'accompagnement avec le participant pour chaque formation. Celui-ci définit les engagements de chacun et les objectifs visés.

10. **La prise en compte de l'expérience du créateur :** Nous supposons que l'expérience professionnelle et personnelle du créateur est un peu questionnée, mais en amont de l'atelier. En effet, le prérequis pour accéder aux formations repose sur un entretien individuel avec un accompagnateur. Cette première étape permet à la structure de vérifier qu'il n'y a pas d'obstacle à la mise en place du projet. Toutefois, nous n'avons pas plus de détails sur la teneur de cet entretien. Par contre, dans l'ensemble de l'offre proposée, un atelier a pour objectif de vérifier l'adéquation du projet entrepreneurial avec les valeurs, les moyens, les ressources et les compétences du créateur. L'expérience du créateur est au centre de ce travail.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Le contenu des formations est fixe et en lien avec les thématiques abordées pour vingt d'entre elles. Pour les quatre autres, il est clairement indiqué que le contenu est adapté en fonction du secteur d'activité des personnes présentes dans le groupe ou encore de leurs besoins.
12. **La problématique concrète :** Chaque formation répond à une problématique concrète d'une étape de la préparation ou de la création d'une entreprise. Nous pouvons illustrer ce critère par quelques exemples, comme : la création de son identité visuelle, la gestion des stocks, de la production et des prix dans le secteur alimentaire, ou encore le choix des outils digitaux adéquats à sa communication. Pour un atelier et les accompagnements individuels, les participants apportent leurs questions personnelles.
13. **Les types de pédagogies :** À la lecture des informations en notre possession, nous pouvons scinder l'offre totale en deux parties. D'une part, nous dénombrons dix ateliers où autant de théorie que de pratique y sont enseignées. Quatre formations sont clairement données par la transmission de connaissances sous format magistral. Ceci est dû au contenu spécifique de la matière proposée très orientée sur la législation ou la fiscalité. Cinq prestations font exclusivement appel aux pédagogies actives. Parmi celles-ci, le travail collaboratif est largement utilisé. L'expérimentation au travers de jeux de rôle, de présentations et retours bienveillants du groupe sont des méthodes récurrentes. L'itération semble également présente puisqu'un temps de réflexion est généralement prévu avant la fin des formations.
14. **Le temps accordé à la réflexion :** Un temps de réflexion ou de prise de recul est prévu dans la moitié des ateliers après la réalisation des exercices et avant la présentation du plan d'actions que le créateur rédige à la fin du module. Il n'est pas spécifié si cette réflexion est guidée pour que l'apprenant oriente sa réflexion sur le processus

d'apprentissage qui s'est déroulé, ou s'il lui est simplement suggéré de réfléchir à l'application des outils découverts pour son futur.

15. **La gestion de l'échec :** L'échec et sa gestion ne sont jamais mentionnés. Toutefois, nous imaginons que cette notion est abordée dans les deux accompagnements individuels. En effet, leur objectif est de résoudre les problématiques auxquelles fait face le créateur. L'échec devrait en faire partie. De même, un atelier de groupe axé sur les problématiques rencontrées par les entrepreneurs dans leur parcours devrait toucher ce sujet.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur :** Ils sont pris en compte dans l'atelier qui propose de vérifier l'adéquation du projet entrepreneurial avec les motivations personnelles du créateur. Pour tout le reste de l'offre, il est indiqué qu'un accompagnement individuel est proposé en complément des formations. Celui-ci a pour objectif, entre autres, d'aborder les difficultés de l'apprenant. Nous supposons par-là les aspects autant liés à la gestion d'entreprise qu'à la personne elle-même.
17. **Le profil de l'accompagnateur :** Notons que cette structure ne fait appel qu'à un seul formateur externe. L'ensemble de son offre est exécuté par ses salariés.
18. **Le rôle de l'accompagnateur :** Pour plus de la moitié des prestations, le rôle de l'accompagnateur n'est pas évoqué. Nous pouvons cependant supposer pour des thématiques plus spécifiques parmi ces dernières qu'il prend un rôle d'expert en délivrant des connaissances. Dans le contexte des deux accompagnements, il est décrit comme « la personne créant un cadre bienveillant et de confiance pour donner un feedback positif ». A quatre autres reprises, il est cité comme celui qui « donne un avis, challenge et transmet ». Nous en déduisons une posture de coach.
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur :** Elles ne sont jamais évoquées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur :** Aucune information ne figure sur ce critère.
21. **La disponibilité du formateur :** Pour les accompagnements individuels, il est mentionné qu'il est à la disposition du créateur. Ceci, bien entendu dans le cadre des vingt-quatre heures prévues. Il serait intéressant d'affiner cette donnée pour voir s'il est possible d'aller au-delà de ce cadre mais également, par exemple, dans quel délai le créateur obtient des rendez-vous s'il a des questions urgentes, ou encore si des échanges téléphoniques, mails ou autres sont envisageables en dehors des rencontres convenues.

Tableau 5 : analyse de la structure 2 – SAACE

A cette analyse, ajoutons deux précisions mentionnées sur le site internet du prestataire pour le critère de la durée et celui de l'objectif :

- le parcours d'accompagnement peut se dérouler entre trois et dix-huit mois,
- cette structure est spécialisée dans les secteurs de l'artisanat et de l'alimentaire additionnés d'un accent sur l'économie sociale. Certaines formations approfondissent d'ailleurs cet angle social et sociétal.

En conclusion de cette deuxième analyse, nous résumons les aspects andragogiques identifiés par les points suivants :

- Les échanges et la collaboration sont des points centraux dans les ateliers collectifs constituant l'offre de prestations. Ceci implique le développement de compétences personnelles importantes pour le créateur mais aussi un contexte favorisant l'apprentissage.
- L'évaluation régulière de la compréhension des principes et outils appliqués dans l'atelier permet à l'apprenant de se voir avancer dans l'acquisition des nouvelles connaissances.
- Les objectifs clairs et détaillés aident l'apprenant à rester motivé et à s'engager dans l'apprentissage.
- Les méthodes actives de pédagogies et la diversité des outils utilisés favorisent l'acquisition de compétences autant personnelles que de gestion d'entreprise. Un équilibre entre les deux ressort de l'offre générale de formation.

Il serait intéressant d'apporter une amélioration pour les critères suivants :

- Les thématiques présentées couvrent la préparation du projet entrepreneurial, il serait intéressant de proposer une offre adaptée à l'accompagnement dans la phase de test du projet si elle existe avec la structure (cela n'est pas identifiable) ou lorsque l'entreprise est déjà lancée.
- L'expérience du porteur de projet semble prise en compte lors de l'entretien individuel préalable à l'inscription des modules de formation, cependant il serait opportun de préciser davantage si ce critère est évalué et déterminant pour la création des groupes, par exemple, ou l'adaptation des contenus.
- Un temps de réflexion est prévu dans tous les programmes afin de faire le point sur les exercices et outils utilisés, et pour la rédaction du plan d'actions à mettre en place. Une attention plus spécifique pourrait être accordée à ce moment pour orienter le créateur sur une rétrospection avant de penser à ses actions futures.

Enfin, nous proposons d'ajuster la présentation de l'offre en s'attachant aux éléments suivants :

- La gestion de l'échec n'est jamais mentionnée alors que cette notion est fondamentale pour le créateur. Nous imaginons qu'elle est abordée ou qu'elle apparaît inévitablement dans certains ateliers. Lui consacrer un espace concret dans le processus est recommandé.
- Le rôle du formateur est très peu approché, celui-ci ne semble pas jouer un rôle important dans le discours formulé. L'accent est davantage mis sur l'action du groupe et les outils. Son rôle dans l'apprentissage étant tout aussi impactant que les méthodes utilisées, nous conseillons d'en tenir compte.
- De même, les compétences personnelles ou de gestion d'entreprise et la disponibilité de l'accompagnateur ne sont pas évoquées. Nous préconisons d'obtenir davantage d'informations sur ces critères pour avoir une meilleure idée de la qualité de la formation.

3.2.1.3 Structure 3

Pour notre troisième analyse, nous avons parcouru trente-quatre fiches de formation complétées par la structure 3. Elle propose, en plus, un accompagnement pour lequel il n'y avait pas de fiche descriptive. Nous avons trouvé, dans un tableau récapitulatif, deux informations pour cette dernière concernant la durée et le profil du formateur. Voici nos résultats :

Nom et catégorie de la structure : Structure 3 - SAACE

Critères :

1. **Le contexte :** La structure propose trente-quatre formations collectives. Il y a peu d'éléments informant sur le contexte précis dans lequel elles se déroulent. Nous pouvons toutefois noter qu'elles sont qualifiées comme des « ateliers pratiques ou des séminaires ». Nous pouvons en déduire, en fonction de l'un et de l'autre, des postures plus actives ou passives des participants.
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** Elles sont toutes collectives et les groupes sont de maximum vingt personnes. Par cette taille, nous imaginons des interactions dynamiques et une émulation collective importante.
3. **La personnalisation du programme :** Pour vingt-deux formations, il est précisé que les outils mis à disposition peuvent être adaptés et/ou choisis en fonction de la problématique, du secteur ou du projet concerné. Cette personnalisation possède un caractère important pour motiver l'adulte dans son programme de formation.

4. **L'évaluation :** L'évaluation est mentionnée comme étant continue tout au long du parcours de formation. Nous trouvons, pour une formation, une évaluation très précise mentionnée qui est la présentation devant un jury composé de personnes externes et internes à la structure ainsi que des entrepreneurs. L'évaluation est donnée par des conseils, avis et remises en question du projet présenté par le créateur.
5. **La durée :** L'accompagnement a une durée de huit heures mais nous n'avons pas d'informations sur sa répartition. Les formations sont de quarante heures majoritairement, six d'entre elles ont une période de quatre-vingts heures.
6. **Les objectifs :** Ils sont clairement énumérés et en lien avec la thématique de la formation. Comme la formation est très ciblée dans son intitulé, les objectifs sont pointus et très précis par rapport à la problématique soulevée.
7. **Les compétences :** Les compétences développées sont en grande majorité celles de gestion d'entreprise. Néanmoins, certaines formations abordent spécifiquement des questions où les compétences personnelles sont nécessaires. Aussi, le format collectif dans lequel les formations se déroulent favorise naturellement le développement de certaines compétences personnelles. Pour EntreComp, nous notons cinq grandes compétences récurrentes : « développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité », « prendre l'initiative », « mobiliser des ressources », « déceler les opportunités » et « planifier et gérer ».
8. **La temporalité par rapport à la création :** Une moitié des formations s'adresse aux créateurs en préparation de leur projet d'entreprise. Toutefois, l'autre moitié de l'offre correspond également à des entrepreneurs déjà en activité. La temporalité couverte est la pré-crédation et la post-crédation.
9. **Les outils pédagogiques :** Pour toutes les prestations, un ensemble d'outils pédagogiques est cité de façon répétitive : la présentation PowerPoint, le syllabus, les exercices, Classroom²⁹, Wooclap³⁰ et Kahoot³¹. En plus de ceux-ci, divers outils sont énoncés en lien avec la thématique de la formation, ainsi que les jeux de rôle, la mise en situation, les exemples concrets, les trucs et astuces, mais aussi des échanges d'expériences avec des professionnels.

²⁹ Outil de gestion de classe pour connecter les formateurs et les participants. <https://myviewboard.com/products/classroom/?hl=fr>, consulté le 28 mai 2023.

³⁰ Outil pour rendre les présentations Powerpoint interactives. <https://www.wooclap.com/fr/>, consulté le 28 mai 2023.

³¹ Logiciel de création de jeux d'apprentissage. <https://kahoot.com/fr/>, consulté le 28 mai 2023.

10. **La prise en compte de l'expérience du créateur :** Comme prérequis à la participation aux formations, une grille d'évaluation des objectifs liés au futur métier et aux compétences personnelles est réalisée. Il est possible, par cette évaluation, que l'expérience du créateur soit prise en compte.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Nous n'avons pas trouvé d'informations pouvant répondre clairement ou même par supposition à ce critère, sauf pour une prestation où il est précisé que l'atelier est adapté aux besoins des entrepreneurs.
12. **La problématique concrète :** Les problématiques abordées dans l'offre sont très concrètes. Il s'agit de sujets précis et qui semblent être travaillés en profondeur au vu de la question traitée et du temps qui y est consacré, puisqu'elles se déroulent sur cinq ou dix jours. Par exemple : « Recherche et sélection de son lieu d'exploitation » ou encore « Créer un site vitrine ».
13. **Les types de pédagogies :** Les pédagogies utilisées sont principalement actives. La structure 3 a la volonté de créer des interactions entre les participants. Elle utilise des techniques pédagogiques favorisant les échanges et la participation des apprenants même lorsque les sujets requièrent davantage de parties théoriques. Nous trouvons dans la description de certaines de ces formations cette formulation : « *Il s'agira d'une base ex cathedra pour présenter certains concepts mais qui sera rendue interactive par l'utilisation d'exemples concrets, l'utilisation en live de ces outils encourageant ainsi les participants à réfléchir et échanger sur les projets de tout le groupe et leur permettant de ressortir avec une première ébauche de plan marketing digital.* ».
14. **Le temps accordé à la réflexion :** Quatre formations mettent la réflexion au centre de leur contenu. Dix prestations n'abordent pas le sujet. Dans les vingt autres, un temps de réflexion est prévu pour échanger sur les divers projets du groupe.
15. **La gestion de l'échec :** Nous déduisons que ce critère peut être évoqué dans deux ateliers. L'un en lien avec le développement des compétences professionnelles de l'indépendant, et l'autre pour la thématique de la gestion de crise en entreprise. Dans tous les autres cas, ce critère n'est pas présent.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur :** Une formation tient compte de la psychologie du créateur puisqu'un de ses objectifs est de « lever les freins psychologiques » existants. Nous imaginons que ce point est également traité à quatre autres reprises car les thématiques proposées sont liées à la personne et son fonctionnement. Dans tous les autres cas, ce critère n'est pas mentionné.

17. **Le profil de l'accompagnateur :** La seule information disponible concernant le profil du formateur est son lien avec la structure. Il s'agit, dans la majorité des cas, de personnes externes. Sept formations et l'accompagnement individuel sont donnés par des employés internes à la structure.
18. **Le rôle de l'accompagnateur :** Il est simplement qualifié comme étant « un expert ».
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur :** Pour la formation de développement des compétences professionnelles de l'entrepreneur, il est précisé que le formateur possède des compétences « en développement personnel ». Pour le reste de l'offre, elles ne sont jamais évoquées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur :** Pour la formation de développement des compétences professionnelles de l'entrepreneur, il est précisé que le formateur possède des compétences de « communication commerciale ». Pour le reste de l'offre, elles ne sont jamais évoquées.
21. **La disponibilité du formateur :** Dans une grande partie de l'offre, il est indiqué qu'un feedback par e-mail est possible pour les approfondissements ou des questions spécifiques au projet. Dix ateliers ne mentionnent pas cette possibilité, ni d'autres.

Tableau 6 : analyse de la structure 3 – SAACE

Les informations issues du site internet de la structure et qui complètent cette analyse sont :

- Le contexte est décrit comme « pragmatique », « efficace » et « de taille humaine ».
- La personnalisation du programme est spécifiée par le point initial du parcours de formation consistant en la réalisation d'un diagnostic. L'accompagnement est qualifié de « flexible » et « adapté au profil de l'entrepreneur ».
- La confirmation de réaliser le parcours de formation avant la création mais aussi « plusieurs mois après l'installation ».
- Le profil des formateurs externes est précisé comme étant des « professionnels accueillants » et les employés internes comme des « conseillers pluridisciplinaires impliqués dans le tissu économique régional ».

En résumé de cette analyse, nous identifions les pratiques andragogiques suivantes :

- Le programme est adapté à l'entrepreneur sur base du diagnostic initial réalisé avant le début de la formation. De plus, la majorité de l'offre mentionne la possibilité pendant l'atelier de choisir des outils en fonction de la problématique, du secteur d'activité ou du

projet de l'apprenant. Cette personnalisation est un point fort pour l'implication et la motivation de l'adulte apprenant.

- L'offre de formation couvre presque autant la période de préparation du projet entrepreneurial que les mois après son lancement. Cette large temporalité favorise l'accompagnement de l'entrepreneur et implique des thématiques de formation qui répondent à des questions davantage en adéquation avec les problématiques qu'il peut rencontrer dans son quotidien.
- L'utilisation d'outils pédagogiques variés et incitant les participants à interagir, réfléchir et devenir des participants actifs à la formation est andragogique. Par l'action, les apprenants acquièrent plus facilement de nouvelles connaissances et des compétences personnelles. Cet accent sur la pédagogie active, même dans les cadres plus théoriques par essence, est un réel atout pour que l'adulte apprenne par l'expérience et le collectif.
- La disponibilité du formateur par un suivi d'e-mail pour approfondir certaines questions ou répondre à des problématiques plus spécifiques permet de maintenir le lien au-delà du temps d'apprentissage. De plus, cette personnalisation rend encore plus concret l'apport de connaissances et peut davantage rencontrer la réalité de l'entrepreneur.

Il serait utile d'apporter quelques améliorations aux éléments ci-dessous :

- L'évaluation est présente et indiquée comme continue tout au long du parcours de formation, mais sa forme n'est pas précisée. Il est important d'améliorer cette description afin de connaître la manière dont elle est construite. Le créateur a besoin de prendre conscience de ses progrès et des nouvelles acquisitions qu'il fait, cela passe par une mesure objective qu'il peut faire lui-même ou qu'il reçoit du formateur.
- Les compétences visées dans les formations sont principalement orientées vers la gestion d'entreprise. Même si quelques formations abordent exclusivement le développement de compétences personnelles et que le travail de groupe les favorisent, il serait plus adapté d'augmenter l'offre pour cette thématique. Les compétences personnelles sont celles qui permettent au créateur de faire face aux diverses situations de son quotidien et qu'il n'est pas possible de déléguer si elles manquent. A l'inverse, une lacune dans la gestion d'entreprise peut être comblée par l'apport d'une expertise ou aide externe.
- La prise en compte de l'expérience du créateur semble être retenue lors d'un premier diagnostic avant le début du parcours de formation. Il serait intéressant de préciser plus clairement ce point dans les fiches pour que l'information soit confirmée et expliquée. De plus, comme la structure met l'accent sur les échanges de groupe, tenir compte de

l'expérience des apprenants pourrait permettre de créer des groupes plus ou moins hétérogènes ou homogènes en fonction des thématiques ou objectifs fixés pour une meilleure qualité d'interaction.

- Un temps accordé à la réflexion est bien mentionné pour plusieurs formations, cependant il est orienté vers les projets du groupe. La réflexion aurait plus d'impact si elle était tournée vers les réactions, les attitudes ou encore les émotions vécues pendant les exercices ou les échanges avant de se focaliser sur le projet des autres et donc les futures actions. Aussi, il serait intéressant de mesurer ou d'indiquer la part accordée à la réflexion dans le processus de formation.

Enfin, nous souhaitons attirer une attention particulière pour les critères suivants :

- La personnalisation du programme de formation étant mise en avant, il nous semble primordial de pouvoir l'élargir au contenu de la formation qui semble fixe majoritairement. Les besoins spécifiques du secteur d'activité ou des projets ne sont pas mentionnés. Nous pensons que ce point doit être évoqué dans la description de la formation si cette possibilité est déjà présente. Si pas, la structure pourrait alors améliorer son offre en intégrant ce critère.
- La gestion de l'échec n'est jamais abordée dans la présentation des fiches. Nous avons déjà relevé cette problématique dans notre revue de littérature (sous-section 2.2.4.2). Il nous semble qu'il est d'autant plus important pour cette structure de la mettre en lumière. En effet, elle propose des formations également après le lancement de l'activité entrepreneuriale, c'est-à-dire dans une période de démarrage où l'échec peut vite survenir. Traiter la problématique de façon concrète et marquée pourrait apporter une réelle plus-value dans l'accompagnement proposé.
- La prise en compte des facteurs psychologiques de l'entrepreneur n'apparaît que trop peu dans l'offre de formation. Le créateur et son projet ne faisant qu'un, il est important pour l'individu, dans ce qu'il est, d'être reconnu mais aussi d'identifier ses émotions et les éventuels freins psychologiques qu'il rencontre. Ce critère est en lien avec le développement des compétences personnelles.
- Le profil du formateur n'est que trop peu abordé, que ce soit dans les fiches de labellisation ou sur le site internet de la structure. Celle-ci ne met pas avant ses partenaires externes alors qu'elle fait appel principalement à eux pour l'ensemble de son offre. De même, les accompagnateurs internes sont peu présentés. Nous pensons qu'une attention particulière

pourrait être portée sur ce point afin que les prestataires externes et les employés de la structure puissent être valorisés.

- Le rôle du formateur pour toutes les prestations est celui de l'« expert ». Nous l'avons vu, cette posture met une distance dans la relation entre le créateur et le formateur. L'expert semble parfois déconnecté de la réalité du terrain et la relation d'apprentissage en est, par voie de conséquence, plus distante. Nous imaginons, par la thématique des formations et la volonté de la structure à rendre les formations actives, que ce qualificatif ne correspond peut-être pas à la posture réelle prise par le formateur lors de sa prestation. Toutefois, nous invitons la structure à adapter son discours et à préciser davantage le rôle du formateur afin d'éviter qu'une posture d'expert ne soit effectivement adoptée dans la réalité.

Ici se conclut cette première partie d'analyse pour les Structures d'Accompagnement à l'Auto-Création d'Emploi (SAACE). Nous poursuivons dans la sous-section suivante avec l'analyse des instituts de formation professionnelle.

3.2.2 L'analyse des instituts de formation professionnelle

Pour ce secteur, il est apparu dans notre lecture que tous proposaient un programme de formations et d'accompagnements identiques en Wallonie. L'analyse d'un seul nous permet de tirer des conclusions pour les sept instituts labellisés. Notons simplement qu'un site propose une formation supplémentaire pour le secteur vétérinaire qui a été englobée dans notre analyse ci-dessous.

3.2.2.1 Structure 4

Pour cette quatrième structure nous avons analysé quinze prestations au total et nous en tirons les informations ci-dessous :

Nom et catégorie de la structure : Structure 4 – Les instituts de formation professionnelle

Critères :

1. **Le contexte :** Nous trouvons peu d'éléments décrivant le contexte des formations. Le terme de séminaire est employé pour les qualifier et nous savons qu'elles peuvent être dispensées en présentiel et/ou de manière virtuelle. Pour une formation axée sur les outils de communication digitale, un « local équipé d'ordinateurs » est prévu. Les quatre accompagnements se situent « en dehors du contexte de formation » et dans « un espace calme ».
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** Toutes les formations sont collectives et acceptent un nombre maximum de douze personnes. Les structures indiquent que cette

petite taille de groupe favorise les exercices pratiques et les échanges, et crée une dynamique de groupe.

3. **La personnalisation du programme :** Préalablement à l'inscription à la formation, chaque apprenant passe un entretien individuel avec un conseiller en formation. Cet entretien sert à évaluer l'état d'avancement dans lequel le projet se trouve, la motivation du créateur, ses compétences, ses besoins de formation, et ce qu'il souhaite développer. Le parcours de formation est ainsi adapté à chacun.
4. **L'évaluation :** De manière générale, à la fin de chaque module une attestation de suivi est délivrée aux participants. Pour la moitié de l'offre, les apprenants présentent leur projet à la fin du module devant un jury. Ce dernier est composé du formateur, du groupe, du conseiller en formation et de partenaires externes en lien avec la thématique du cours. Dans neuf cas, le formateur évalue les progrès ou la compréhension des apprenants en fonction de l'usage qu'ils font des outils ou de leurs actions dans les jeux de rôle. Pour deux modules, les idées sont challengées par le groupe. Enfin, à cinq reprises, le formateur utilise une grille d'évaluation constituée de « critères objectivables et mesurables » pour noter les avancées de chacun. Le formateur est lui aussi évalué grâce à un questionnaire de satisfaction.
5. **La durée :** Toutes les formations ont leur propre durée. Elle varie de sept heures à quatre-vingt-huit heures pour la plus longue. L'accompagnement est prévu pour six heures mais il n'y a pas de précision sur la façon dont elles sont utilisées.
6. **Les objectifs :** Ces structures placent comme objectifs généraux des formations qu'elles génèrent la réflexion et des points d'attention chez les apprenants. Ils sont de manière générale clairs et en lien avec la thématique de la formation. Ils sont également détaillés au point de pouvoir couvrir toute l'étendue de la problématique proposée.
7. **Les compétences :** L'offre de prestations aborde des sujets davantage en lien avec le développement des compétences de gestion d'entreprise que des compétences personnelles. Deux propositions sont réellement axées sur le savoir-être, toutefois le travail de groupe, les exercices pratiques et les jeux de rôle permettent d'équilibrer le type de compétences développées. Concernant EntreComp, six compétences sont identifiées de façon récurrente. Nous les citons ici par ordre d'importance : « développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité », « prendre l'initiative », « mobiliser les autres », « déceler les opportunités », « planifier et gérer » et « faire face aux incertitudes, aux ambiguïtés et aux risques ».

8. **La temporalité par rapport à la création :** Les titres des formations suggèrent qu'elles s'appliquent à la période de pré-crédation du projet entrepreneuriale. Pour deux d'entre elles, il serait possible que des entrepreneurs d'ebutants puissent les suivre. Les accompagnements se d'roulent en parallèle des formations du m'eme-nom.
9. **Les outils p'edagogiques :** Les outils les plus utilis'es sont des exercices pratiques, des mises en situation et des jeux de r'ole. A ceux-ci s'ajoutent des outils sp'ecifiques aux th'emes enseign'es comme : le Business Model Canvas, le plan financier, des logiciels libres, Excel, la SWOT, etc. Un Business Plan est 'egalement utilis'ed et compl'et'ed tout au long du parcours. Enfin, chaque formateur fournit un support de cours aux participants.
10. **La prise en compte de l'exp'erieence du cr'edateur :** L'exp'erieence du cr'edateur est valoris'ee lors de l'entretien individuel avec le conseiller en formation r'ealis'ed avant le d'ebut des formations. Le cr'edateur parle de son exp'erieence professionnelle ou personnelle et pointe trois situations dans lesquelles il a 'et'ed amen'ed 'a trouver une solution, r'eagir ou s'adapter. De plus, il lui est demand'ed de faire un 'etat des lieux de ses comp'etences et besoins.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Le contenu des accompagnements varie en fonction de la demande du porteur de projet. Pour les formations, quatre d'entre elles s'adaptent soit aux besoins exprim'es par le groupe, soit aux sp'ecificit'es sectorielles ou encore aux diff'erents outils disponibles. Pour toutes les formations, les structures organisent r'eguli'erelement des « r'eunions de coordination » avec les formateurs pour que le contenu soit adapt'ed et coh'erent entre les modules, mais aussi afin qu'il ne soit pas r'ep'etitif.
12. **La probl'ematique concr'ete :** La formulation de certains intitul'ed de l'offre donne l'impression de traiter des questions larges pour un domaine. A l'analyse du contenu, nous constatons qu'elles sont concr'etes, notamment, par la division de la mati'ere en sujets sp'ecifiques. Nous trouvons aussi des probl'ematiques sp'ecifiques comme la communication digitale, la cr'edation de g'ites ou d'un cabinet v'et'erinnaire.
13. **Les types de p'edagogies :** Les p'edagogies actives sont r'ellement pr'onees par les instituts. En effet, ils mentionnent, par exemple, pour des formations par nature plus th'eoriques que « les notions th'eoriques sont en support des r'ealisations concr'etes ». Ils ont la volont'ed de rendre l'apprentissage le plus actif possible. L'accent est mis sur l'apprentissage collectif avec le travail de groupe, mais aussi sur celui par l'exp'erieence directe avec les exercices pratiques, les r'ealisations de prototypes ou encore d'etudes de march'ed.

14. **Le temps accordé à la réflexion :** La réflexion entre en jeu dans les accompagnements pour les actions à mettre en place. Elle est orientée vers le futur. Dans les formations, ce critère n'est principalement pas présent. Il est nommé dans le cadre de deux formations qui abordent la réflexion sur les talents acquis et ceux à acquérir.
15. **La gestion de l'échec :** L'échec n'est pas un élément présent dans l'analyse de l'offre. Il est possible qu'il soit abordé dans les entretiens individuels, cependant cela n'est pas souligné.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur :** Les accompagnements permettent aux créateurs de parler de leurs difficultés, nous en déduisons que celles-ci peuvent également être d'ordre psychologique. Ce point est peut-être discuté aussi lors de l'entretien préalable à la formation réalisée avec le conseiller en formation, puisqu'il est demandé à l'apprenant de parler des points faibles dont il a conscience. Deux formations impliquent un processus de bilan personnel faisant état de la motivation, des craintes et des freins éventuels des apprenants. Pour celles-là, ce critère est bien identifiable.
17. **Le profil de l'accompagnateur :** Tous les formateurs sont externes aux instituts. Ils sont décrits comme « des professionnels, experts en création d'entreprise et spécialisés dans la matière qu'ils aiment et enseignent ». De plus, pour les formations dédiées aux secteurs spécifiques, les instituts créent des partenariats avec des organismes externes experts et actifs dans le milieu.
18. **Le rôle de l'accompagnateur :** Il n'est pas précisé dans le cadre des formations, hormis une fois où l'on note une posture de coach. Son profil est celui d'un expert. Pour les accompagnements, le formateur a pour rôle d'aider à la compréhension et de résoudre les problèmes.
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur :** Elles ne sont pas mentionnées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur :** Elles ne sont pas énumérées, mais le profil du formateur étant décrit comme un « expert en création d'entreprise », nous supposons qu'il possède ces compétences.
21. **La disponibilité du formateur :** Pour quatre formations, le formateur est disponible pour un accompagnement individuel complémentaire et parallèle. Celui-ci est payant et fait partie de l'offre globale. Aucune autre information sur ce critère n'est présente.

Tableau 7 : analyse de la structure 4 – Les instituts de formation professionnelle

En plus des informations présentes sur les fiches, nous reprenons les points intéressants trouvés sur le site internet général aux différents lieux d'implantation :

- Le programme complet proposé s'appelle « Je monte ma boîte » et s'articule autour de quatre thématiques : « comment faire l'étude de mon projet », « comment bien communiquer », « comment vendre et négocier » et « comment gérer mon entreprise au quotidien ».
- Les horaires des formations sont en journées et en soirées.
- En plus de formations, des événements gratuits sont organisés comme des ateliers thématiques, des rencontres ou des conférences.
- Les instituts s'adressent à tous publics et dès l'âge de quinze ans.

Pour clore cette quatrième analyse, nous soulignons les critères andragogiques présents dans l'offre des instituts par ces quatre points :

- Une évaluation précise, suivie et diversifiée pour l'apprenant. Ses progrès sont mesurés de plusieurs manières et par différentes personnes. Lorsque le module se conclut par une présentation finale devant un jury, les conseils et points d'attention sont donnés par le formateur, ses pairs, des experts externes et le conseiller en formation. Il reçoit des appréciations variées par la nature des relations qu'il a tissées avec chacun mais aussi par les différents niveaux de connaissance ou d'activité. S'ajoute à cela l'évaluation par le formateur en cours d'apprentissage à travers l'usage des outils ou les actions posées dans les exercices et jeux de rôle. Enfin, l'attestation de suivi, même si elle ne mesure pas la réussite, permet à l'apprenant d'obtenir une validation écrite de son parcours. Cette démarche aide l'adulte dans l'estime de lui-même et lui permet de rester motivé.
- L'adaptation du contenu de la formation semble être une réelle préoccupation des structures. L'organisation des réunions de coordination avec les formateurs pour obtenir une offre cohérente et non répétitive pour l'apprenant est un point fort. Un contenu adapté aux besoins des créateurs les implique davantage.
- La pédagogie active est au centre du programme, que ce soit avec l'apprentissage expérientiel ou le travail collaboratif. Un effort est fourni pour qu'un maximum d'exercices pratiques et d'échanges aient lieu pendant l'apprentissage. Ces méthodes aident l'adulte à apprendre plus et de manière plus profonde. Nous y ajoutons la diversité des outils pédagogiques énumérés et favorisant l'action.

- Le profil du formateur décrit comme un expert en création d'entreprise et spécialisé dans les matières enseignées donne une crédibilité à la formation et à l'offre de prestations dans son ensemble. Un autre point intéressant est la collaboration avec des organisations externes actives dans certains domaines spécifiques. Ce critère aide à créer une relation de confiance entre le créateur et le formateur.

Les caractéristiques qui pourraient être améliorées sont celles-ci :

- Le contexte de formation est spécifique puisque ces instituts accueillent divers types de formations et pour tous publics dès l'âge de quinze ans. Nous nous questionnons sur l'effet que l'ambiance et l'environnement produisent sur le public adulte. En effet, nous avons vu dans notre premier chapitre (section 1.1.1) que l'adulte avait une conception de lui différente de l'enfant. Ce contexte pourrait l'incommoder si l'environnement scolaire ressemble à celui qu'il a connu plus jeune et dont il veut se détacher.
- Les thématiques abordées dans ce programme « Je monte ma boîte » scindées en quatre axes sont orientées majoritairement vers le développement ou l'acquisition de compétences de gestion d'entreprise. Les compétences personnelles s'acquièrent plutôt par le travail de groupe ou les exercices pratiques, cependant l'ajout de sujets tournés vers le développement personnel améliorerait encore la proposition globale des instituts.
- L'expérience du créateur est interrogée lors de l'entretien préalable au plan de formation, cependant elle est très peu évoquée par la suite. C'est un bon point de départ mais il devrait être approfondi. Nous l'avons vu, l'expérience des uns et des autres dans un contexte d'apprentissage enrichit les échanges mais elle peut aussi être un frein à l'acquisition de nouvelles connaissances. Identifier le bagage de chacun au cours de la formation devrait être prévu pour la valoriser d'une part, mais aussi pour pointer les éventuels freins à lever d'autre part.
- La réflexion fait partie du processus dans le cadre de l'accompagnement individuel proposé. Ce questionnement est tourné vers le futur et les actions à mettre en place, mais pas sur le passé. Nous soulignons à nouveau ici l'importance d'un temps de réflexion sur les actions posées pendant les exercices ou les temps d'action des apprenants. L'apprentissage expérientiel fonctionne aussi grâce au temps de recul pris à comprendre ce qui a été vécu pour le corriger ou le rééditer ensuite.

Enfin, nous souhaitons signaler les critères suivants pour accentuer l'intérêt à leur porter :

- Le programme accompagne l'entrepreneur dans la phase de préparation à la création d'entreprise. Cette partie du projet est déjà largement couverte par le marché des formations à l'entrepreneuriat. Augmenter les propositions avec des thématiques et des accompagnements liés au début de l'activité et à ses premières années de vie serait un avantage pour ces structures.
- La gestion de l'échec n'est pas une caractéristique présente dans le processus de formation. Or, nous avons déjà démontré l'importance qu'elle occupe dans la vie de l'entrepreneur et l'avantage qu'il possède lorsqu'il sait faire face et dépasser l'échec. Nous recommandons d'intégrer cette notion au processus d'apprentissage et de l'identifier clairement tout au long du parcours.
- Les facteurs psychologiques du créateur sont très peu abordés, ou s'ils le sont, cela ne transparait pas suffisamment dans la présentation des fiches de labellisation. Nous proposons au formateur de les prendre en compte et de prévoir des outils et des temps spécifiques pour qu'ils puissent être exprimés. L'intérêt porté à la personne elle-même aura un impact positif dans la relation avec le formateur, mais aussi dans le contexte général de la formation.
- Le rôle du formateur n'est que trop peu décrit dans cette offre. Il est nécessaire que cet aspect soit présenté puisqu'il impacte la relation entre l'apprenant et l'enseignant. Les structures sont sensibles au profil du formateur, nous les invitons à attacher la même importance à la description de la posture qu'il adopte dans ses prestations.

Avec ces recommandations, nous complétons cette deuxième partie d'analyse destinée aux instituts de formation professionnelle. Nous poursuivons notre étude ci-après avec l'analyse des prestataires indépendants labellisés.

3.2.3 L'analyse des entreprises indépendantes

Pour cette partie de l'analyse, nous avons sélectionné trois prestataires sur les sept labellisés en concertation avec Madame Mahious, Directrice à la Direction de la Formation professionnelle du Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Service Public de Wallonie.

3.2.3.1 Structure 5

Cet indépendant propose neuf offres de services dont la synthèse est reprise ci-après :

Nom et catégorie de la structure : Structure 5 – Une structure indépendante

Critères :

1. **Le contexte :** Nous n'avons pas trouvé d'informations nous permettant de définir le contexte précis des prestations. Il est uniquement indiqué s'il s'agit d'une formation ou d'un accompagnement.
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** L'offre est scindée en six formations collectives accueillant jusqu'à quinze personnes et trois accompagnements individuels.
3. **La personnalisation du programme :** Pour deux formations, il est précisé que certains exemples peuvent être choisis en fonction des réalités du groupe. Nous n'avons pas d'autres informations sur ce critère. Nous imaginons que le formateur adapte son discours puisqu'il est à la fois le formateur et le décideur pour sa propre structure.
4. **L'évaluation :** Pour les formations, deux d'entre elles sont évaluées en cours de pratique par la correction et le feedback direct sur les exercices proposés. Les autres n'ont pas de méthodes d'évaluation définies. Pour les accompagnements, une certaine forme d'appréciation est donnée. En effet, le formateur analyse et valide les données qu'il reçoit du créateur, ensuite il l'encourage ou le freine dans son projet en le conseillant, dans ce cas, vers d'autres pistes d'améliorations. Enfin, un questionnaire de satisfaction est envoyé aux participants pour recevoir leurs impressions.
5. **La durée :** Les six formations se déroulent le temps d'une journée de sept heures. Trois accompagnements sont prévus pendant dix heures mais il n'est pas précisé comment ce temps est réparti. Un autre se scinde en deux moments, une demi-journée de quatre heures, et ensuite une journée complète de sept heures.
6. **Les objectifs :** Les objectifs sont bien définis dans les fiches, ils semblent toucher un thème général en lien avec la faisabilité de créer un projet entrepreneurial.
7. **Les compétences :** Les thématiques proposées dans l'offre complète s'équilibrent dans la répartition des compétences qui s'attachent autant aux compétences de gestion d'entreprise qu'aux compétences personnelles. Pour EntreComp, ce sont trois compétences identiques mises en avant : « déceler les opportunités », « prendre l'initiative » et « développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité ». Nous trouvons ce choix cohérent par rapport à la proposition de services.

8. **La temporalité par rapport à la création :** Que ce soit les formations ou l'accompagnement, cette structure accompagne les créateurs dans leur phase de réflexion première, c'est-à-dire avant la création du projet.
9. **Les outils pédagogiques :** Les outils les plus utilisés sont les exemples concrets, des jeux de questions, un test de personnalité, le Business Model Canvas, Excel, un test de profil entrepreneurial, la SWOT, l'outil SISEM³², un manuel d'exercices et des exercices pratiques.
10. **La prise en compte de l'expérience du créateur :** L'expérience du créateur est questionnée dans un formulaire qu'il doit remettre avant le début de la formation. Un état des lieux de ses compétences, du niveau de formation qu'il possède, de la maturité de son projet entrepreneurial ainsi que des agréments ou autres accès légaux dont il aura besoin pour le lancement de son entreprise lui sont demandés également. La structure détient un ensemble d'informations sur les apprenants avant le début du programme, nous supposons qu'elle s'en sert pour adapter le contenu proposé, la création des groupes ou la gestion des relations humaines.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Nous déduisons de la lecture que les formations ont des contenus fixes et peu enclins à la flexibilité. L'accompagnement semble flexible par définition. Ce critère n'est pas clairement identifiable dans les éléments transmis.
12. **La problématique concrète :** Une problématique concrète est extraite pour chaque élément du programme même si parfois les thèmes proposés sont généraux.
13. **Les types de pédagogies :** Le formateur a la volonté, d'une part de transmettre ses nombreuses connaissances et son expérience mais aussi, d'autre part de rendre le plus interactif possible le temps de formation ou d'accompagnement pour qu'il reste dynamique.
14. **Le temps accordé à la réflexion :** Pour quatre formations sur les six présentées, le formateur essaie de susciter la réflexion chez les apprenants notamment par des jeux de questionnement. Pour deux accompagnements sur les trois, la réflexion est au centre du processus de travail. En effet, ils sont destinés à être un temps de prise de recul sur le projet entrepreneurial ou l'idée que l'apprenant souhaite concrétiser.

³² Outil d'aide à la découverte des tâches et domaines d'activité qui épanouissent l'individu pour trouver sa voix. <https://sisem-institut.com/presentation-sisem/>, consulté le 1^{er} juin 2023.

15. **La gestion de l'échec** : L'échec n'est pas un élément présent dans l'analyse de l'offre. Il est possible qu'il soit abordé dans les entretiens individuels ou dans l'une des six formations, cependant cela n'est pas souligné.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur** : Dans le cadre de deux accompagnements, un test de personnalité est réalisé. Ceci nous fait penser à une prise en considération de l'aspect psychologique du créateur. Nous pouvons également supposer, tant pour le critère de la prise en compte de l'expérience du créateur qu'avec le questionnaire d'analyse préalable et le fait que le formateur gère lui-même toutes les interactions avec les participants, que cet aspect de la personne n'est pas mis de côté dans le cadre de la prestation.
17. **Le profil de l'accompagnateur** : Il est à la fois le responsable de sa structure et le formateur. Il se décrit par ses années d'expériences dans le domaine de la création d'entreprise, que ce soit comme acteur (il a créé deux entreprises), formateur (il enseigne dans différents organismes) ou auteur (il a écrit un livre sur l'entrepreneuriat).
18. **Le rôle de l'accompagnateur** : Il est décrit comme celui qui aide à « passer à l'action », à décider, à « prendre confiance », à fournir des outils, mais aussi qui encourage, freine ou conseille. Nous identifions une posture de conseiller dans ces descriptions.
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur** : Elles ne sont pas mentionnées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur** : Elles ne sont pas énumérées précisément mais le profil du formateur le décrit comme un expert en création et conseil d'entreprise. Au vu de son parcours professionnel, nous supposons qu'il possède ces compétences.
21. **La disponibilité du formateur** : Aucune information n'est présente pour ce point.

Tableau 8 : analyse de la structure 5 – Une structure indépendante

Notre consultation du site internet de la structure fait apparaître ces éléments supplémentaires :

- Un accompagnement est réalisé en partie en visioconférence, et l'autre partie sur le site de l'entreprise prise en exemple.
- Le public ciblé par cette structure sont les demandeurs d'emploi ou les salariés.
- Le formateur est décrit comme une personne de nature chaleureuse et pédagogue.
- L'objectif du programme de formation est d'étudier le réalisme du projet et de partager un savoir.
- Les formations sont adaptées aux besoins des apprenants.

Au terme de cet examen, nous apprécions les pratiques andragogiques appliquées par cette structure pour :

- La répartition équilibrée des compétences développées dans ce programme. La structure tient compte autant des compétences liées à la gestion d'entreprise que celles liées à la personne. Nous déduisons une vision du projet entrepreneurial globale associant le projet professionnel et l'apprenant qui en est à l'initiative. Cet angle de vue est une réelle plus-value dans la relation de confiance avec l'adulte mais aussi dans l'approche réaliste de l'entrepreneuriat.
- La réflexion est un sujet central pour deux tiers de l'offre. Les accompagnements invitent à prendre du recul sur le projet pour que le créateur en ait une autre perspective. Cette méthode permet, en plus de la confrontation d'idées avec le formateur, de réfléchir au processus de création et d'actions déjà engagé pour en tirer un réel apprentissage.
- Le formateur est expert dans le domaine de la création d'entreprise puisqu'il est à la tête de sa propre entreprise. Ce parcours de préparation de projet lui est familier par l'expérience et par l'accompagnement d'autres depuis de nombreuses années. Il est aussi l'auteur d'un livre sur le sujet. Cette connaissance autant théorique qu'opérationnelle est un atout pour la crédibilité de la formation et du rôle qu'il tient.

Nous attirons l'attention sur l'amélioration des informations données pour les critères suivants :

- Au vu du questionnaire préalablement complété par les apprenants contenant de nombreuses informations personnelles, de la flexibilité du formateur dans l'organisation de son travail (il est à la fois le gérant et le formateur de sa structure), et des données trouvées sur le site internet mettant en avant l'adaptation des formations, nous conseillons de préciser davantage l'usage que le formateur en tire ou la finalité qu'il leur réserve. Avec ces éléments, il détient tout ce dont il a besoin pour personnaliser le programme. Il semble déjà sensibilisé à cette approche qui lui permettra un investissement plus fort des apprenants. Nous relient à ce critère celui de la prise en compte de l'expérience du créateur.
- Un objectif commun au programme est facilement identifiable, il touche à la viabilité et au réalisme du projet entrepreneurial. Nous proposons d'essayer d'extraire des thématiques générales proposées, un aspect plus spécifique par module pour le mettre en évidence. Il n'est pas toujours aisé de l'identifier à la lecture et cela permettra peut-être

d'augmenter l'intérêt des adultes en recherche de formation pour cette offre. De plus, les formations étant très courtes, traiter un objectif unique et concret est réaliste.

- Les outils pédagogiques utilisés dans le cadre des six formations permettent de créer des interactions entre le formateur et les participants. Même s'ils créent une dynamique, rythment le discours et favorisent les échanges, il nous semble qu'il n'est pas fait suffisamment appel à l'apprentissage expérientiel, au travail collaboratif ou aux méthodologies itératives. Le format réduit à une seule journée de formation n'aide pas à multiplier les approches et à les combiner à la transmission du savoir proposée. Nous conseillons d'éventuellement revoir le temps imparti aux modules pour y intégrer d'autres outils et leur usage.
- La prise en compte des facteurs psychologiques des créateurs apparaît très peu, or la structure semble y être sensible puisqu'elle s'intéresse aux développements des compétences personnelles de l'entrepreneur, s'informe sur ses parcours personnel et professionnel, ses motivations et la maturité du projet avant la formation, enfin utilise dans certains cas des outils de développement personnel. Nous l'encourageons à mettre plus en avant cet aspect de la relation avec l'apprenant dans la description qu'elle donne des formations.
- Le rôle du formateur semble être celui du conseiller et de l'expert plutôt que celui du coach ou du mentor. Le formateur est un entrepreneur, il peut prendre la posture de pair et accentuer l'aspect du coaching à celui du conseil. En effet, même si l'adulte reconnaît son expertise, il a aussi besoin d'une proximité dans la relation de confiance qu'il crée avec l'accompagnant.

Enfin, nous proposons d'améliorer l'offre pour :

- Le contexte n'est pas évoqué dans la fiche alors qu'une information intéressante figure sur le site internet. Un accompagnement est réalisé en partie en visioconférence, et l'autre partie sur le site de l'entreprise prise en exemple. Cette dernière approche de travail correspond à l'andragogie. Nous encourageons la structure à étendre cette méthode aux autres formations et accompagnements si cela n'est pas encore le cas. Aussi, nous proposons de décrire davantage le contexte de travail qu'elle choisit pour son offre et de le faire figurer dans sa demande de labellisation.
- Le contenu des formations paraît être fixe. Nous l'avons déjà relevé plus haut, la structure dispose de plusieurs moyens lui permettant d'adapter le contenu au groupe présent. Nous proposons que cet aspect soit visible dans la description de l'offre.

- La gestion de l'échec reste un sujet absent de cette analyse. Nous avons perçu, sur le site internet, l'envie du formateur de partager son expérience et de ne pas cacher les écueils de son parcours. Il serait pertinent de faire apparaître clairement cette donnée et ce sujet dans les prestations.

3.2.3.2 Structure 6

Cette deuxième structure indépendante est labellisée pour deux prestations spécifiques au secteur de l'hôtellerie, de la restauration et des cafés dont voici l'analyse.

Nom et catégorie de la structure : Structure 6 – Une structure indépendante

Critères :

1. **Le contexte :** Nous n'avons pas trouvé d'informations nous permettant de définir le contexte précis des prestations. Il est renseigné qu'il s'agit d'une formation collective et d'un accompagnement individuel.
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** La formation collective accueille vingt personnes au plus. L'accompagnement est individuel.
3. **La personnalisation du programme :** Nous n'avons pas trouvé d'indications pour ce critère. L'offre étant limitée à une thématique spécifique, il nous semble plus complexe de personnaliser le programme aux besoins des apprenants.
4. **L'évaluation :** A la fin des deux modules, un débriefing est prévu avec le formateur. La structure demande également aux participants d'évaluer les services reçus par l'intermédiaire d'un questionnaire de satisfaction.
5. **La durée :** Les deux prestations totalisent vingt heures de travail scindées en cinq sessions de quatre heures.
6. **Les objectifs :** Les objectifs sont bien définis dans les fiches, ils sont très opérationnels puisqu'ils abordent une thématique concrète : « préparer et financer le projet », « les conditions pour exercer », « les pratiques commerciales », « la sécurité alimentaire » et « la sécurité incendie ».
7. **Les compétences :** Les compétences visées dans l'offre de cette structure sont de nature presque uniquement de gestion d'entreprise, il y a peu de place dédiée au développement de compétences personnelles. Pour EntreComp, ces trois compétences identiques sont mises en avant : « déceler les opportunités », « prendre l'initiative » et « développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité ».

8. **La temporalité par rapport à la création** : Les deux propositions sont destinées à aider le créateur avant la réalisation de son projet entrepreneurial.
9. **Les outils pédagogiques** : Des outils pratiques sont mentionnés sous ce terme générique. De plus, la structure valorise, dans sa démarche pédagogique, la mise en relation du créateur avec des entrepreneurs qui ont effectué la même démarche que lui par le passé.
10. **La prise en compte de l'expérience du créateur** : Un échange est prévu avec le créateur en amont de sa participation aux formations.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible** : Il n'y a pas d'informations spécifiques pour ce critère. Nous supposons un contenu relativement fixe au vu de la subdivision en cinq parties proposées (voir critère 6). Toutefois, l'accompagnement étant individuel, nous imaginons un peu plus de souplesse et éventuellement une certaine flexibilité pour sortir du cadre présenté.
12. **La problématique concrète** : La problématique soulevée du thème général des formations « starter » est rendue opérationnelle et très concrète dans le descriptif qui en est fait. Citons, par exemple pour la session sur la sécurité incendie, la question de savoir quelles mesures de prévention sont à prendre ou comment rédiger son plan interne d'urgence.
13. **Les types de pédagogies** : Les types de pédagogies utilisés ne sont pas définis. Au vu du détail du contenu des sessions, nous supposons une alternance entre des temps de théorie et des temps de pratique. Nous imaginons aussi un contenu davantage axé sur la transmission de connaissances et d'informations que sur l'apprentissage expérientiel.
14. **Le temps accordé à la réflexion** : Aucune information n'est présente pour ce critère.
15. **La gestion de l'échec** : Nous n'avons pas de mention pour ce point.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur** : Elle n'est pas évoquée mais elle est peut-être présente lors de l'entretien préalable à la formation.
17. **Le profil de l'accompagnateur** : Il n'est pas présenté.
18. **Le rôle de l'accompagnateur** : Il n'y a pas de référence à ce critère.
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur** : Elles ne sont pas mentionnées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur** : Nous n'avons pas trouvé d'informations à ce sujet.
21. **La disponibilité du formateur** : Ce critère est absent de la description.

Tableau 9 : analyse de la structure 6 – Une structure indépendante

Nous présentons également ci-dessous les points complémentaires trouvés sur le site internet de la structure :

- Un des slogans utilisés est : « des solutions concrètes à vos préoccupations ».
- Les formations et le coaching sont personnalisés et peuvent prendre place au sein de l'établissement de l'entrepreneur ou dans sa localité grâce à un groupement d'entreprises.
- Les conseils et les accompagnements sont réalisés par des professionnels en activité et des spécialistes.
- La structure s'entoure de partenaires de terrain.

Avec l'ensemble de ces données, nous relevons les pratiques andragogiques appliquées par cette structure ci-après :

- L'évaluation réalisée grâce à un échange individuel avec les participants est une pratique importante pour l'adulte apprenant. Ce temps final permet de mesurer le chemin parcouru tout au long du programme, l'acquisition réalisée de nouvelles connaissances et de compétences mais aussi d'orienter vers d'autres structures si cela est nécessaire.
- L'aspect très concret et ciblé des problématiques abordées dans les formations est un point fort d'andragogie. La structure indique sur son site internet proposer des solutions concrètes aux préoccupations des apprenants. Cela transparaît très bien dans son offre de service et l'adulte y porte un grand intérêt.

Il nous semble opportun de proposer une attention plus élevée pour améliorer les critères suivants :

- Les compétences développées par ces offres sont presque uniquement liées à la gestion d'entreprise. Nous invitons la structure d'une part, à rendre visible les compétences personnelles qu'elle vise déjà dans le programme actuel, et d'autre part à élargir son offre au développement des compétences personnelles.
- Les outils pédagogiques utilisés ne sont pas présentés ni détaillés. Dès lors, il est difficile de reconnaître le type de pédagogie utilisée et son impact sur l'adulte. Nous recommandons à la structure d'apporter plus de précision sur ce point dans sa description de fiche puisqu'elle y est déjà sensible via son site internet. Décrire les méthodes d'apprentissage, les outils et la manière dont les intervenants apportent leur expertise de terrain sera une information capitale pour évaluer l'angle andragogique de l'offre.
- L'entretien préalable avec le créateur est évoqué de façon trop succincte. Il ne nous permet pas de comprendre l'intérêt que la structure lui accorde, ni la manière dont les informations recueillies lors de cet échange sont utilisées par la suite. Il serait aussi pertinent de savoir

qui réalise cette entrevue, s'il s'agit du formateur ou d'une personne tierce dans l'organisation. Cela nous informerait sur divers critères comme : la prise en compte de l'expérience du créateur pour la constitution des groupes, la personnalisation du programme, la flexibilité du contenu ou encore le lien créé avec le formateur.

Enfin, nous recommandons de travailler l'adaptation des points suivants nous interpellant spécifiquement :

- Le contexte n'est pas décrit sur les fiches. Sur le site internet, le lieu des formations semble être l'établissement même de l'entrepreneur ou dans sa localité grâce à un groupement d'entreprises. L'offre labellisée s'adressant à un public de débutants et avant la création du projet entrepreneurial, il serait préférable de décrire clairement ce contexte de formation.
- La gestion de l'échec n'est pas abordée, ni dans la description détaillée de l'accompagnement ni dans celle de la formation. Ce critère revêt une grande importance pour l'entrepreneuriat en général mais aussi particulièrement dans le secteur spécialisé de cette Structure 6. En effet, le secteur de l'hébergement et de la restauration était classé deuxième (17,45%) en termes de faillites des PME en 2022³³.
- Toutes les caractéristiques liées au formateur, à son rôle, ses compétences et sa disponibilité sont absentes des descriptions d'offre. Nous encourageons la structure à renseigner ces informations sur les fiches de labellisation. Nous trouvons via son site internet qu'elle travaille en partenariat avec des acteurs de terrain, des professionnels en activité et des spécialistes. Nous l'invitons à partager ces données dans le questionnaire d'agrément en l'étoffant davantage pour donner une vision plus précise de l'approche du formateur.

3.2.3.3 Structure 7

Pour cette dernière structure indépendante, nous avons parcouru six offres de services différentes dont nous analysons les critères ci-dessous.

³³ <https://economie.fgov.be/fr/themes/entreprises/pme-et-independants-en/faillites-et-pertes-demplois/analyse-de-la-repartition-des>, consulté le 3 juin 2023.

Nom et catégorie de la structure : Structure 7 – Une structure indépendante

Critères :

1. **Le contexte :** Très peu d'informations étaient disponibles pour ce premier critère. Nous savons qu'il s'agit de petits groupes de travail et qu'une préparation individuelle est prévue.
2. **Le type de formation individuelle ou collective :** Quatre formations sont collectives et accueillent vingt-cinq personnes au plus. Deux accompagnements sont individuels.
3. **La personnalisation du programme :** Les accompagnements sont personnalisés et adaptés aux besoins du créateur. Nous n'avons pas trouvé d'informations spécifiques concernant les formations.
4. **L'évaluation :** Elle s'effectue de quatre façons différentes : soit le formateur valide l'apprentissage par la correction des exercices réalisés, soit l'apprenant réalise une simulation d'examen qui lui donne son score à la fin, soit c'est une combinaison de ces deux éléments, soit l'apprenant présente son projet en fin de module qui est validé par le formateur sur base des critères de compétences EntreComp à acquérir.
5. **La durée :** Les deux accompagnements sont respectivement de dix et vingt heures. Les formations varient entre dix et vingt heures.
6. **Les objectifs :** Les objectifs sont concrets, précis, opérationnels et tous dirigés sur l'accès à la profession ou à la première étape de toute création d'entreprise, qui est la réalisation du Business plan et du plan financier.
7. **Les compétences :** Les compétences visées dans l'offre de cette structure sont principalement celles de gestion d'entreprise. Il est aussi précisé qu'un des objectifs visés est de développer la capacité de l'apprenant à modifier ses plans d'action. Celle-ci rejoint le cadre des compétences personnelles. Pour EntreComp, ces trois compétences identiques sont mises en avant : « déceler les opportunités », « prendre l'initiative » et « développer la connaissance de soi et l'auto-efficacité ».
8. **La temporalité par rapport à la création :** L'offre est axée sur l'accès à la profession, c'est une étape préalable à la création du projet.
9. **Les outils pédagogiques :** Les outils utilisés sont des exercices, des mises en situation, des révisions vidéos, des simulations d'examens, un syllabus, des outils de préparation, un business plan, un plan financier et une plateforme de formations digitale.

10. **La prise en compte de l'expérience du créateur :** Pour les formations en lien avec le Business Plan et le plan financier, la structure vérifie les qualifications du créateur au préalable. Celui-ci doit avoir obtenu le diplôme de gestion de base.
11. **Le type de contenu : fixe ou flexible :** Il n'y a pas d'informations spécifiques pour ce critère. Nous supposons un contenu relativement fixe au vu de la matière présentée. Les accompagnements étant personnalisés, leur contenu doit être flexible.
12. **La problématique concrète :** La problématique de l'offre est très concrète car elle touche à un élément essentiel lié au statut de l'indépendant qui est, d'une part, l'accès à la gestion, et d'une part, la réalisation d'un Business plan et d'un plan financier, éléments nécessaires à la recherche de financements.
13. **Les types de pédagogies :** Il n'est pas simple d'identifier précisément le type de pédagogies prônées par cette structure. Le contenu présenté paraît très théorique, cependant des exercices et des mises en situation sont proposés. Nous imaginons une mixité des apprentissages entre la transmission de connaissances et la mise en pratique.
14. **Le temps accordé à la réflexion :** Aucune information n'est présente pour ce critère.
15. **La gestion de l'échec :** Nous n'avons pas de mention pour ce point.
16. **La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur :** Elle n'est pas évoquée mais elle est peut-être présente lors de l'entretien préalable à la formation.
17. **Le profil de l'accompagnateur :** Il n'est pas présenté mais nous supposons qu'il est interne à l'entreprise.
18. **Le rôle de l'accompagnateur :** Il n'y a pas de référence à ce critère.
19. **Les compétences personnelles de l'accompagnateur :** Elles ne sont pas mentionnées.
20. **Les compétences de gestion d'entreprise de l'accompagnateur :** Nous n'avons pas trouvé d'informations à ce sujet.
21. **La disponibilité du formateur :** Ce critère est absent de la description.

Tableau 10 : analyse de la structure 7 – Une structure indépendante

Pour compléter ces données, nous présentons les informations lues sur le site internet de cette entreprise :

- Les formations sont réalisées en groupe et en ligne partout en Belgique.
- Les supports pédagogiques fournis sont décrits par : un livre coloré et imagé comprenant cent pages de théorie et cent exercices, une vidéo de cours, un cours en groupe, une stratégie d'examens, dix simulations d'examens et la garantie d'une réussite à la fin des

formations débouchant sur l'obtention de la gestion de base. Si l'apprenant échoue lors de son examen, la formation est remboursée par l'entreprise.

- Les deux formateurs, entrepreneurs eux-mêmes, se présentent via des courtes vidéos. Ils décrivent leur parcours professionnel, leur motivation pour ce projet et quelques-unes de leurs qualités personnelles.
- Les formateurs sont qualifiés de professeur et de coach.
- Les cours individuels se passent à l'endroit choisi par l'apprenant, à domicile ou ailleurs.
- Les groupes sont composés de vingt personnes maximum pour garder une ambiance conviviale.
- La simulation d'examens dure une heure et demie, elle compte trente questions formulées sur base de celles posées par le jury central.

Avec l'ensemble de ces éléments, nous valorisons les pratiques andragogiques suivantes pour cette structure :

- L'évaluation effectuée sous différentes formes et mesurée de la même manière qu'à l'examen réel est une pratique appréciée. Par cette dernière, l'adulte a une vision concrète de son apprentissage et de sa probabilité de réussite. Cette simulation lui donne également confiance pour ensuite affronter l'épreuve réelle. De même, obtenir un feedback sur la présentation de son Business Plan et de son plan financier avant d'aller chercher des aides aux financements sera une plus-value dans l'apprentissage.
- Les objectifs de l'offre sont très concrets et répondent à une problématique spécifique liée au statut d'indépendant et son accès en Belgique. L'adulte apprenant ne peut être qu'impliqué et motivé. Suivre cette formation fait sens pour lui, s'il ne possède pas encore l'accès à la gestion. De plus, cet aspect du statut est un sujet réel et de terrain.

Il serait intéressant d'apporter une amélioration pour :

- Les compétences visées par les formations sont principalement orientées vers la gestion d'entreprise. Nous invitons la structure à valoriser également celles d'ordre personnel et de les développer davantage. Il serait nécessaire qu'elles soient plus visibles pour tout ce qui concerne le volet de l'accompagnement individuel puisqu'elles n'apparaissent pas dans les fiches actuellement.
- La précision de l'équilibre défini entre la transmission des connaissances dans un cadre plus théorique et l'apprentissage actif à travers les exercices, les mises en situations. Il

serait intéressant de préciser si la méthodologie pédagogique repose aussi sur le travail de groupe, ou encore quel degré d'interaction ou d'échanges entre les apprenants est souhaité.

- La prise en compte de l'expérience du créateur devrait être étendue et pourrait être éventuellement valorisée. En effet, d'autant plus dans le cadre des formations pour l'obtention de la gestion de base, certaines expériences professionnelles ou personnelles peuvent influencer les connaissances déjà acquises par les apprenants. Constituer des groupes plus ou moins homogènes en fonction de l'expérience pourrait être un atout et permettrait à tous d'avancer au même rythme.

Enfin, nous souhaitons attirer une attention particulière sur les critères suivants :

- Le contexte de travail n'est pas présenté dans les fiches mais est évoqué sur le site internet de la structure. La volonté d'avoir une ambiance conviviale devrait être mise en avant. De plus, il serait opportun de mentionner que l'accompagnement se déroule à l'endroit choisi par le créateur. Aussi, la préparation individuelle lors des formations en groupe pourrait être davantage expliquée et éventuellement mise en lien avec la possibilité de personnaliser le programme. Sinon, l'objectif de cette dernière devrait être précisé.
- L'échec n'est pas abordé, il est envisagé sous l'angle du défi. Nous notons que cette structure propose un remboursement des formations dans le cas où l'apprenant échouerait à son examen de gestion. L'échec fait partie de l'apprentissage et du quotidien des entrepreneurs. Cette réalité devrait être intégrée davantage à la formation dans sa présentation puisque nous supposons qu'elle est inévitablement traitée. En effet, plusieurs simulations d'examens sont proposées. Par déduction, l'apprenant par déduction risque d'échouer au moins une fois dans son parcours.
- La prise en compte des facteurs psychologiques du créateur n'est pas mentionnée. Nous l'avons vu, la personne elle-même et son projet professionnel sont intimement liés. Dans ce cadre, obtenir l'accès à la gestion peut toucher un aspect sensible de la personne lié à son manque de qualification scolaire. Nous invitons la structure à s'intéresser davantage à cette caractéristique andragogique importante pour l'apprentissage des adultes.
- Toutes les caractéristiques liées au formateur, à son rôle, ses compétences et sa disponibilité sont absentes des descriptions d'offre mais par contre bien présentes, hormis la disponibilité, sur le site internet. Nous proposons à la structure de faire apparaître ces informations dans les fiches de labellisation et d'y ajouter le critère de la disponibilité.

Avec ces dernières recommandations, nous concluons notre analyse de l'échantillon des trois catégories de prestataires labellisés par le Service Public de Wallonie. Pour clore ce chapitre, nous rappelons dans la section suivante les grandes pratiques andragogiques extraites de nos résultats.

3.3 Les résultats andragogiques

Dans cette section, nous souhaitons rappeler les pratiques andragogiques communes et appliquées par les différentes structures analysées.

L'évaluation de l'apprentissage est la première méthode andragogique extraite des résultats de notre recherche. Plus de la moitié des prestataires mesurent, avec différents moyens, l'apprentissage des apprenants. Ce procédé permet au créateur de constater sa progression et de renforcer l'image qu'il s'est construite de lui en tant qu'adulte apprenant (sous-section 1.1.1).

Un deuxième résultat à souligner est l'utilisation de méthodes de travail actives et collaboratives. Quatre structures emploient de nombreuses techniques et des outils favorisant la participation des apprenants, les échanges et les interactions dans le groupe. L'apprentissage coopératif et l'expérience directe sont primordiaux pour l'apprentissage des adultes. Ils aident le créateur à développer une habileté dans la gestion des relations humaines qu'il pourra reproduire par la suite avec son futur environnement (sous-section 2.2.4.3). De plus, ces échanges et interactions favorisent les changements de la pensée et augmentent l'apprentissage comme nous l'avons développé avec la théorie piagétienne (section 1.2.1). Enfin, ils lui permettent de fonctionner par essais-erreurs et d'affronter l'échec.

Enfin, nous soulignons la troisième pratique andragogique liée à la création de sens pour l'apprenant. Les formations proposées par les différentes structures proposent majoritairement d'aborder une problématique concrète et d'atteindre des objectifs clairs et définis. L'adulte apprenant y trouve un sens et une motivation certaine.

À la suite de cette synthèse, nous poursuivons notre étude dans le prochain chapitre par une discussion, une proposition, et les limites et les pistes de recherche pensées pour conclure.

Discussion et conclusion

Dans cette dernière partie, nous nous penchons sur les pratiques andragogiques à développer dans le cadre des prestations labellisées. Nous proposons également des pistes d'amélioration pour l'identification et la description de ces méthodes dans la fiche de labellisation. Enfin, nous précisons les limites de notre étude et ouvrons quelques pistes pour les futures recherches.

Un certain nombre de pratiques andragogiques sont déjà bien appliquées dans les offres de formation, notamment la mise en place de moyens d'évaluation, l'utilisation de méthodes de travail actives et collaboratives, ou encore la mise en place d'objectifs clairs et définis, mais nous avons aussi noté quelques manquements.

Tout d'abord, la notion d'échec n'est jamais apparue explicitement dans nos analyses. Il nous semble fondamental d'intégrer cette réalité à l'accompagnement et l'apprentissage de l'entrepreneuriat. Nous l'avons relevé à diverses reprises tout au long de notre recherche (1.3 L'apprentissage expérientiel ; 2.1.1.4 Tirer parti des aléas ; 2.2.3 Les compétences personnelles et les compétences de gestion d'entreprise ; 2.2.4.2 L'apprentissage par l'expérience directe) mais n'en voyons pas la matérialisation concrète dans les propositions d'accompagnement analysées. L'échec fait potentiellement partie de l'expérience entrepreneuriale et inévitablement du procédé d'apprentissage. Savoir y faire face, le dépasser, gérer ses émotions et ses réactions sont des compétences personnelles et un ingrédient indispensable à l'élaboration d'une vision réaliste du parcours entrepreneurial. Le rôle du formateur est de l'intégrer au discours et à l'expérience d'apprentissage pour préparer l'adulte à s'en servir comme un point d'appui et non le subir comme un frein. Avec ce savoir-faire, l'entrepreneur sera mieux armé pour affronter les défis qu'il rencontrera, surtout dans les premiers temps de lancement de son activité. Acquérir cette compétence devrait développer sa persévérance et maintenir sa motivation.

Un autre aspect andragogique à ne pas négliger est l'importance de la posture du formateur dans le processus d'apprentissage. Nous l'avons précisé dans notre section 2.2.5, l'accompagnateur est un élément clé de la réussite de l'apprentissage entrepreneurial. Un formateur impliqué et motivé obtiendra de bons résultats ; l'accompagnateur désinvesti et incapable ne devrait en atteindre que de médiocres (Block et al. 2023). Au vu de ces éléments, nous recommandons aux structures d'attacher de l'importance aux compétences autant personnelles que celles de gestion d'entreprise du formateur afin de développer et maintenir cette dimension d'inspiration et de modèle à suivre pour l'apprenant. Cela nécessitera de veiller à offrir des cycles de formation continue s'il s'agit d'un employé. Enfin, la posture adoptée vis-à-vis de l'apprenant et la disponibilité de

l'accompagnateur seront également des facteurs clés du succès. En effet, l'expertise est importante et nécessaire pour le crédibiliser, mais elle doit être mise au service de la relation de confiance et non installer une distance par rapport à l'adulte apprenant. Les dispositions personnelles de l'accompagnateur relatives à l'écoute, au soutien dans les périodes difficiles, à l'empathie et au respect sont indispensables. Celles-ci le positionneront comme un coach ou un mentor apportant une expertise, un accompagnement opérationnel, des conseils pratiques et conceptuels mais aussi un soutien psychologique à l'apprenant. Son objectif est qu'il sorte avec une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine.

L'attention aux facteurs psychologiques du créateur est un autre critère andragogique important trop peu apparu dans nos résultats. A la base d'un projet entrepreneurial se trouve son créateur ; cependant, projet et porteur sont intimement liés (Mégret 2021). La psychologie et l'état d'esprit du créateur jouent un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage et de création. Ses émotions, sa motivation, ses peurs, ses certitudes et incertitudes peuvent favoriser ou défavoriser l'apprentissage. Il est nécessaire pour le formateur de les prendre en compte pour aider l'apprenant à les percevoir, les accepter et les gérer. De plus, l'apprentissage étant un processus de transformation, mettre l'adulte d'abord face à lui-même est nécessaire pour qu'il accepte ensuite ce changement profond.

Cette prise de conscience, d'une part du processus qu'est l'apprentissage, et d'autre part de la transformation qu'il engendre, ne peut se faire qu'à travers la prise de recul sur l'expérience vécue et une réflexion de la part du créateur (section 1.3 et sous-section 2.2.4.4) sur lui-même. C'est ce nouveau critère que nous souhaitons pointer dans cette discussion. Même si la réflexion a été identifiée et mentionnée dans nos résultats de recherche, elle était souvent orientée vers les actions futures et peu vers l'introspection. Souvent, la réflexion faisait partie d'un tout et n'avait pas une place à part entière dans la méthodologie. Nous insistons ici sur l'importance d'intégrer dans les programmes de formation un temps planifié et organisé autour de ce type de réflexion, et d'introduire davantage d'exercices itératifs pour jalonner ce processus d'introspection et de transformation.

Enfin, nous concluons cette discussion en attirant l'attention sur l'environnement et le contexte des formations. Ce critère issu des hypothèses andragogiques de M.S Knowles est très peu mentionné dans nos analyses. Il nous semble qu'il revêt moins d'importance aux yeux des différentes structures étudiées puisque peu d'informations sur ce registre en sont ressorties. Souvent, il est décrit en fonction de l'individualité ou de la collectivité de l'accompagnement.

Parfois, il est précisé pour sa forme plutôt en présentiel ou en virtuel. Et enfin, nous trouvons des indications sur le climat souhaité. Mais les lieux de formation ne sont pas présentés et nous supposons qu'ils correspondent majoritairement à des espaces propres aux structures tels que des salles de réunions, des salles de cours ou encore des bureaux. Ces environnements restent très extérieurs aux projets entrepreneuriaux. D'un point de vue andragogique, nous recommandons l'utilisation de lieux réels et associés à la réalité entrepreneuriale comme des espaces de coworking, des entreprises partenaires, des fournisseurs potentiels ou encore les établissements des futurs projets s'ils sont déjà accessibles. Cette réalité physique pourrait d'ailleurs être une surprise pour les adultes qui auraient eu une précédente expérience professionnelle dans de grandes entreprises. C'est également une opportunité pour encourager la mise en réseau entre les créateurs et leur futur écosystème et futur environnement.

De cette discussion, nous comprenons aussi qu'il peut exister un biais de compréhension dans notre étude puisque notre grille d'analyse s'est basée sur notre recherche littéraire et non sur le questionnaire de labellisation.

C'est pourquoi nous proposons au Service Public de Wallonie, s'il souhaite davantage faire apparaître l'aspect andragogique dans sa labellisation, une adaptation du questionnaire de demande d'agrément. Actuellement, celui-ci se présente sous la forme d'espaces ouverts à compléter pour les éléments suivants (voir annexe – page 93) :

- L'intitulé de la prestation,
- Les prérequis de la formation,
- La description de l'outil d'évaluation des prérequis,
- Les objectifs,
- La description détaillée,
- Les méthodes pédagogiques,
- Les ressources pédagogiques,
- La méthode d'évaluation,
- Les indicateurs de réussite,
- Le volume horaire,
- Le tarif horaire,
- Le nombre de participants.

Ensuite, l'ensemble des compétences sélectionnées dans la base de données EntreComp apparaît, ainsi que les coordonnées complètes des formateurs.

Nous constatons, par cette forme de présentation, une disparité des informations complétées par les structures et un grand écart parfois entre les sujets abordés dans une rubrique ou une autre et ce, en fonction du prestataire. Enfin, certaines fiches sont plus complètes que d'autres, ou encore ont une information similaire pour toute l'offre sans distinction.

Une proposition de formulaire andragogique

Nous proposons d'adapter le formulaire pour une version plus détaillée sous la forme de questions ciblées et fermées avec des réponses à choix multiples mais laissant toujours un espace complémentaire de libre expression pour la structure. Il s'agit ici d'une ébauche qui devrait être affinée et mise en forme en collaboration avec le Service Public de Wallonie et les organismes labellisés. Nous suggérons les questions suivantes :

1. Dans quel contexte de travail se déroule la formation ? (Merci d'indiquer les précisions de lieu, ambiance, agencement, outils techniques)
2. La formation est-elle individuelle ou collective ?
3. Le programme de formation est-il personnalisé ?
4. La formation est-elle évaluée ? Si oui, sous quelle forme ?
5. Quelle est la durée de la formation ?
6. Quels sont les objectifs de la formation ?
7. Quelles sont les compétences visées ?
8. À quel moment du projet cette formation intervient-elle ?
9. Quels outils pédagogiques sont mis en œuvre pour la formation ?
10. L'expérience passée du porteur de projet est-elle connue ? Prise en compte ?
11. Le contenu de la formation est-il coconstruit avec le/les participants ?
12. La formation a-t-elle pour objectif final la résolution d'un problème concret ? Si oui, lequel ?
13. Les pédagogies utilisées sont-elles actives ?
14. L'apprentissage expérientiel est-il utilisé ?
15. Le travail est-il collaboratif ?
16. Les méthodes pédagogiques sont-elles itératives ?
17. L'apprentissage est-il réflexif ? Un processus de réflexion sur l'expérience est-il prévu ou mis en place ?
18. Quelle place est octroyée à l'échec ? Comment est-il appréhendé ?
19. Comment les aspects psychologiques de l'entrepreneur sont-ils pris en compte ?

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">20. Quel est le profil du formateur ?21. Quelle est la posture, le rôle du formateur ?22. Quelles sont les compétences du formateur (humaines, pédagogiques et d'entreprise) ?23. Quelle est la disponibilité du formateur en dehors du temps de formation ? |
|---|

Tableau 11 : proposition d'un questionnaire andragogique

Avec cette approche, la Direction de la Formation professionnelle du Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Service Public de Wallonie aura davantage de facilités pour identifier les pratiques andragogiques de ses partenaires.

Pour poursuivre cette discussion, nous précisons les limites de notre étude et présentons des pistes pour de futures recherches. Tout d'abord, la littérature sur l'entrepreneuriat et son enseignement étant particulièrement foisonnante, notre recherche et notre revue de littérature réalisée ne peuvent se prétendre exhaustives. Nous avons sélectionné ceux qui nous semblaient les plus pertinents pour notre question de recherche en fonction des découvertes réalisées et du temps à disposition pour cette première partie conceptuelle. Approfondir les lectures axées sur les pratiques d'apprentissages et de créations entrepreneuriales à l'échelle mondiale et en appréhender les idées innovantes et applicables au contexte de la Wallonie est une première piste générale d'ouverture pour des études supplémentaires ou complémentaires. Une seconde piste pour la recherche littéraire est de l'étendre à de nouvelles thématiques, comme par exemple, l'arrivée récente de l'apprentissage à distance. Quel impact celui-ci a-t-il sur l'apprentissage des adultes ? Est-ce une approche andragogique à développer ?

Ensuite, notre recherche empirique est incomplète puisque nous avons analysé treize structures sur les vingt-et-unes labellisées par le Service Public de Wallonie. Notre choix des trois SAACE, même s'il était effectué sur base de nos connaissances du réseau, comporte un aspect subjectif. Cette partie n'est peut-être pas représentative de l'ensemble de ces organismes. De même, le secteur des entreprises indépendantes n'a été exploré qu'en partie. Cette sélection restreinte nous donne un premier aperçu des pratiques andragogiques de ces deux secteurs. Il serait intéressant de continuer l'analyse des prestataires labellisés, mais aussi de l'étendre à toutes les structures belges offrant leurs services dans le cadre de la formation entrepreneuriale aux adultes.

Enfin, notre étude s'est basée sur l'analyse des fiches de demande d'agrément et des sites internet des prestataires. Ces éléments de base nous ont donné une première idée de l'offre et nous avons pu en extraire des résultats intéressants. Toutefois, l'information trouvée n'y était pas complète ni toujours très claire ou détaillée. Elle a d'ailleurs parfois laissé place à l'interprétation. Avec

davantage de temps, nous proposons dans les futures recherches d'élargir la méthodologie en ajoutant des interviews et en questionnant personnellement les différents acteurs : les organismes labellisés, les formateurs et les apprenants.

Pour les créateurs, découvrir leurs dons et les développer pour les mettre, finalement, au service des autres par la création d'un projet entrepreneurial est le chemin vers l'épanouissement professionnel. Intégrer des pratiques andragogiques aux formations, aider les apprenants à rebondir en cas d'échec et les accompagner avec des professionnels andragogues³⁴ sont les leviers sur lesquels doivent s'appuyer les organismes de formation entrepreneuriale.

³⁴ « L'andragogue est dynamisé par la curiosité des apprenants, vise à leur autonomie professionnelle, considère l'expérience de l'apprenant avec autant d'intérêt que la sienne, motive les apprenants sans les commander en leur donnant le goût d'apprendre et d'essayer, et non pas à réussir à tout prix. » (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie>, consulté le 3 juin 2023).

Bibliographie

Livres et articles scientifiques lus

- Averlant, P. (2007). Sur la formation pour adultes. *VST-Vie sociale et traitements*, (4), 101-103.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg, Publication Office of the European Union.
- Bacigalupo, M., Weikert García, L., Mansoori, Y., O'Keeffe, W. (2020). *EntreComp Playbook. L'apprentissage entrepreneurial au-delà de la salle de classe*. EUR 30245 FR, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne.
- Bakkali, C., Messeghem, K., et Sammut, S. (2010). Les structures d'accompagnement à la création d'entreprise à l'heure de la gestion des compétences. *Revue management et avenir*, (9), 149-162.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Block, J. H., Halberstadt, J., Högsdal, N., Kuckertz, A., & Neergaard, H. (2023). The Future of Entrepreneurship Education and Training: Some Propositions. In *Progress in Entrepreneurship Education and Training: New Methods, Tools, and Lessons Learned from Practice* (pp. 1-9). Cham: Springer International Publishing.
- Bouchentouf, N. (2020). *La formation des entrepreneurs en Wallonie. Mémoire de fin d'études*, UNamur.
- Bourgeois, E., et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF.
- Cantin, J. (2017). L'apprentissage en contexte de groupe de codéveloppement professionnel. *Le Codéveloppeur*, vol.3, n°2.
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (190), 29-40.
- Carrier, C. (2009). L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 17-33.

- Champy-Remoussenard, P. (2021). Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ?. *Savoirs*, 57(3), 19-60.
- Chioussé, S. (2001). Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations. Hal-00133764.
- Davidsson, P., et Davidsson, P. (2016). Entrepreneurship as a research domain. *Researching Entrepreneurship: Conceptualization and Design*, 21-40.
- de Miribel, J., et Sido, X. (2021). Éduquer, former à entreprendre : des pistes pour la recherche. *Savoirs*, 57(3), 7-15.
- Dianine-Havard, A. (2012). *Créé pour la grandeur : Le Leadership comme idéal de vie*. Paris, Le Laurier.
- Egizii, R. (2015). Self-directed learning, andragogy and the role of alumni as members of professional learning communities in the post-secondary environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 1740-1749.
- Fayolle, A., et Sécicourt, P. (2005). Peut-on former des entrepreneurs ?. *L'Expansion Management Review*, (1), 34-41.
- Ferhani, F. (2015). Méthodes andragogiques et pratiques innovantes. *Educ recherche*, 5(3), 16-22.
- Frégné, C., Gelot, D., Teskouk, D. (2021). « 1971-2021 : retour sur 50 ans de formation professionnelle ». *Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant*, 179 p. *Savoirs*, 57(3), 116-117.
- Hachicha, S. (2002). *Andragogie*. Institut supérieur de l'éducation et de la formation continue.
- Hermans, J. (2021 – 2022). *Cours d'entrepreneuriat*. Master 60 en horaires décalés ,UNamur.
- Hidayat, D. (2018). Social entrepreneurship andragogy-based for community empowerment. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 42, p. 00102). EDP Sciences.
- Jardinie, B., Mostapha, A. M. R. I., Jardini, H., et Malika, E. L. (2016). La concrétisation d'une idée d'affaires en entrepreneuriat : De l'émergence de l'idée à sa rencontre avec la réalité socio-économique. *Revue de l'entrepreneuriat et de l'innovation*, 1(2).
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy: Revised and updates*. Adult Education.

- Leger-Jarniou, C. (2008). Accompagnement des créateurs d'entreprise : regard critique et propositions. *Marchés et organisation*, (1), 73-97.
- Loué, C., et Baronet, J. (2015). Quelles compétences pour l'entrepreneur ? Une étude de terrain pour élaborer un référentiel. *Entreprendre & innover*, (1), 50-58.
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1496643.
- Maus, A. et Sammut, S. (2017). Les structures d'accompagnement, des entreprises comme les autres : Contribution de la théorie des capacités dynamiques. *Gestion 2000*, 34, 203-226.
- Mccallum, E., Weicht, R., McMullan, L. and Price, A., (2018). *EntreComp into Action - Get inspired, make it happen: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Bacigalupo, M. and O'keeffe, W. editor(s), EUR 29105 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Mccallum, E., McMullan, L., Weicht, R. and Kluzer, S., (2020). *EntreComp at Work*. Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30228 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Mayen, P., et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, (1), 13-53.
- Mégret, J. M., et ENEAU, J. (2018). L'andragogie" entrepreneuriale" peut-elle être une réponse aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat inclusif ?. Rennes, France.
- Mégret, J. M. (2021). D'une formation à l'entrepreneuriat aux prémices d'une « andragogie entrepreneuriale »: le cas des Très Petites Entreprises (TPE) bretonnes. *Savoirs*, 57(3), 63-78.
- Page-Lamarque, V. (2005). *Styles d'apprentissage et rendement académique dans les formations en ligne*. Thèse, Université de Montréal.
- Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New directions for adult and continuing education*, 57(57), 15-23.
- Saint-Jean, E. (2008). La formation destinée à l'entrepreneur novice : exploration des possibilités offertes par le mentorat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 7(1), 1-22.
- Sammut, S. (2003). L'accompagnement de la jeune entreprise. *Revue française de gestion*, (3), 153-164.
- Schmitt, C., et Husson, J. (2015). Du réparateur au facilitateur : changement de regard sur l'accompagnement. *Entreprendre & innover*, (4), 93-101.

Silberzahn, P. (2016). L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs experts. *Entreprendre & Innover*, 28, 76-82.

Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*.

Verzat, C. et Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ?. *Savoirs*, 39, 11-63.

Wennekers, S. et Thurik, R. (1999). Linking entrepreneurship and economic growth. *Small business economics*, 13, 27-56.

Livres et articles cités par les auteurs lus

Albero, B. (2000). L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie. Paris, L'Harmattan.

Allouche-Benayoun J., Pariat M. (1997). *La fonction formateur*. Paris, Privat. 231 p.

Ardichvili, A., Cardozo, R., Ray, S. (2003). « A theory of entrepreneurial opportunity identification and development ». *Journal of business Venturing*, 18 :1, p.105-123.

Bandura A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles, De Boeck.

Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie d'adulte. Que sais-je ?*. Paris, PUF (4ème éd.).

Boutinet, J. (2015). Éditorial. Éduquer à l'entrepreneuriat. *Savoirs*, 39, 7-9.

Bull, I. et Willard G. E, (1993). Towards a Theory of Entrepreneurship. *Journal of Business Venturing* 8, 183–195.

Burnard, P. (1988). Experiential learning : Some theoretical considerations. *International Journal of Lifelong Education*, 7(2), 127-133.

Chandler G.N. et Jansen E. (1992). The founder's selfassessed competence and venture performance. *Journal of Business Venturing*, vol. 7, p. 223-236.

Coleman, J.S. (1976). Differences between experiential and classroom learning. In M. Keeton (dir.), *Experiential learning : Rationale, characteristics and assessment* (p. 49-61). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

Commission européenne (2013). Plan d'action « entrepreneuriat 2020 ». Raviver l'esprit d'entreprise en Europe. Bruxelles.

Commission européenne (2016). Rapport Eurydice. Formation à l'entrepreneuriat à l'école en Europe. Février.

Danvers, F. (2006, avril). Peut-on enseigner l'entrepreneuriat ?. 8e Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon, France.

Day, C. et Baskett, H. K. (1982). Discrepancies between intentions and practice : re-examining some basic assumptions about adult and continuing professional education. *International journal of lifelong education*, 1(2), 143-155.

Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin.

Dokou, G.K. (2001). « Accompagnement entrepreneurial et construction des facteurs clés de succès ». Xe Conférence de l'AIMS, Université Laval (Québec).

Elias, J.L. (1979). Andragogy revisited. *Adult Education*, 29(4), 252.

Filion, L.-J. (1991). *Vision et relations : clefs du succès de l'entrepreneur*. Montréal, Les Éditions de l'entrepreneur.

Gartner, W.B., (1990). « What are we talking about when we talk about entrepreneuriat ? ». *Journal of Business Venturing*, 5, 15-28.

Gibb, A.A. (1988). « Stimulating New Business Development ». *Stimulating Entrepreneuriat and New Business development*, Inerman, p.47-60.

Greenberg, J., Eskew, D.E. (1993). « The role of role-paying in organizational research ». *Journal of Management*, 19:2, p.221-241.

Hébert, R. F. et Link, A. N. (1989). « In Search of the Meaning of Entrepreneurship ». *Small Business Economics* 1, 39-49.

Herron L.A et Robinson R.B. (1993). A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics on venture performance. *Journal of Business Venturing*, vol. 8, p. 281-294.

Hisrich, R.D., Peters, M.P. (2001). *Entrepreneuriat*. Boston, McGraw-Hill Irwin.

Knight, F. H. (2009). *Risk, Uncertainty, and Profit*. Signalman Publishing.

- Kirby, D. (2007). « Changing the entrepreneurial education paradigm », in A. Fayolle (dir.), *Handbook on research in entrepreneurship education*. Vol. 1. A general perspective, Cheltenham, UK - Northampton, MA: Edward Elgar.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education :Andragogy versus pedagogy*. New York (NY), Association Press.
- Kolb, D. et Fry, R. (1975). *Towards an applied theory of experiential learning*. In C.L. Cooper (dir.), *Theories of group processes* (p. 33-56). New York (NY), John Wiley.
- Learned, K.E. (1991). « The use of living cases in teaching business policy ». *Journal of Management Education*, 15:1, p. 113-120.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York (NY), New Republic.
- Lorrain J., Belley A. et Dussault L. (1998). *Les compétences des entrepreneurs : élaboration et validation d'un questionnaire (QCE)*. 4ème CIFPME, Metz-Nancy, octobre.
- Lumpkin, G. T. et Dess, G. G. (1996). *Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking It to Performance*. *Academy of Management Review* 21, 135–172.
- Mcgrath, R. (1999), « Falling forward: real options reasoning and entrepreneuriat failure ». *Academy of Management Review*, 24, p. 13-30.
- Macler, S. (2021). *Parcours, travail et compétences des chefs de très petite entreprise : une analyse didactique professionnelle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la formation. Université de Bourgogne-Franche-Comté, France.
- Morrison, A. et Bergin-Seers, S. (2002). « Pro-growth small businesses: learning architecture ». *Journal of Management Development*, Vol. 21, n°5/6, p.388-405.
- Pepin, M. (2017a). *Le projet entrepreneurial à l'école primaire : tensions inhérentes à son intégration à la forme scolaire*. *Agora débats/jeunesses*, 75(1), 73-88.
- Pepin, M. (2017b). *S'entreprendre pour apprendre à l'école primaire : un défi pédagogique*. *Entreprendre & Innover*, 33(2), 18-28.
- Pettersen, N. (2006). *Leadership et PME : comment être un bon chef ?*. *Gestion*, vol. 30, hiver 2006, p. 43-50.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Paris, Editions Denoël.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn : A view of what education might become*. Columbus (OH), Merrill.

Sarasvathy, S. (2001). « Causation and effectuation : toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency ». *Academy of Management Review* 26, pp. 243-263.

Shepherd, D.A. (2004). « Educating entrepreneurs about emotion and learning from failure ». *Academy of Management Learning and Education*, 3:3, p.274-287.

Stumpf, S.A., Dunbar, R.L.M., Mullen, T.P. (1991). « Developing entrepreneurial skills through the use of behavioural simulations ». *Journal of Management Development*, 10 :5, p.32-45.

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

Tennant, M. (1986). An evaluation of Knowles' theory of adult learning. *International Journal of Lifelong Education*, 5(2), 113-122.

Torbert, W.R. (1972). *Learning from experience. Towards consciousness*. New York (NY), Columbia University Press.

Vermersch P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris, PUF.

Verzat, C. (2011). « Esprit d'entreprendre, es-tu là ? ». *Mais de quoi parle-t-on ?*. *Entreprendre & innover*, 11-12(3), 7-18.

Verzat, C. et Toutain, O. (2013). « Entraîner l'esprit d'entreprendre à l'école, une opportunité pour apprendre à apprendre ? ». *Cahier de l'action*, 41.

Watzlawick, P. et al. (1975). *Changements*. Paris, Seuil.

Webographie par ordre d'apparition dans le texte

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/andragogie/3369>, consulté le 16 mai 2022.

https://fr.wikipedia.org/wiki/Malcolm_Knowles, consulté le 28 mai 2023.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adulte/1229>, consulté le 16 mai 2022.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/former/34651>, consulté le 16 mai 2022.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_\(psychologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Constructivisme_(psychologie)), consulté le 29 mai 2023.

<https://www.pereolive.com/fr/notre-histoire/>, consulté le 5 mars 2023.

https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-09/EntreCompFramework_FR.pdf, consulté le 29 mars 2023.

<https://entrecomp.thinqi.com/repository/discovery/resource/a5f9b148-0425-4c80-8d58-85b3830ddd66/en?sort=recommended&strict=0>, consulté le 30 avril 2023.

<https://www.wallonie.be/fr/demarches/sinformer-sur-les-cheques-entreprises>, consulté le 7 mai 2023.

<https://www.wallonie.be/fr/demarches/se-faire-accompagner-pour-la-creation-ou-le-lancement-de-son-entreprise-cheque-conseil-la-creation>, consulté le 7 mai 2023.

<https://emploi.wallonie.be/home/creation-demploi/saace.html>, consulté le 7 mai 2023.

<https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>, consulté le 7 mai 2023.

<https://myviewboard.com/products/classroom/?hl=fr>, consulté le 28 mai 2023.

<https://www.wooclap.com/fr/>, consulté le 28 mai 2023.

<https://kahoot.com/fr/>, consulté le 28 mai 2023.

<https://sisem-institut.com/presentation-sisem/>, consulté le 1er juin 2023.

<https://economie.fgov.be/fr/themes/entreprises/pme-et-independants-en/faillites-et-pertes-demplois/analyse-de-la-repartition-des>, consulté le 3 juin 2023.

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Andragogie>, consulté le 3 juin 2023.

Table des schémas

Schéma 1 : modélisation de l'apprentissage expérientiel proposée par Kolb	16
Schéma 2 : la roue EntreComp : 3 domaines de compétence et 15 compétences	28

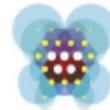
Table des tableaux

Tableau 1 : critères de fond et de forme retenus pour la formation des adultes	17
Tableau 2 : compétences personnelles et de gestion d'entreprise nécessaires à l'entrepreneur	25
Tableau 3 : liste des critères choisis pour la grille d'analyse des formations proposées en Wallonie par le biais des chèques-formation	35
Tableau 4 : analyse de la structure 1 – SAACE	40
Tableau 5 : analyse de la structure 2 – SAACE	45
Tableau 6 : analyse de la structure 3 – SAACE	50
Tableau 7 : analyse de la structure 4 – Les instituts de formation professionnelle	56
Tableau 8 : analyse de la structure 5 – Une structure indépendante	63
Tableau 9 : analyse de la structure 6 – Une structure indépendante	68
Tableau 10 : analyse de la structure 7 – Une structure indépendante	72
Tableau 11 : proposition d'un questionnaire andragogique	80

Annexe

Fiche de demande d'agrément pour la labellisation des chèques-entreprises du Service Public de Wallonie.

Service public de Wallonie | SPW Économie, Emploi, Recherche



Chèques-entreprises

Entreprise Prestataire :

Intitulé de la prestation :

Le type de prestation est une Formation de groupe

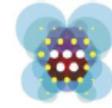
Le type de prestation est un accompagnement

Prérequis de la formation

Description de l'outil d'évaluation des prérequis

Objectifs

Description détaillée



Méthodes pédagogiques

Ressources pédagogiques

Méthode d'évaluation

Indicateurs de réussite

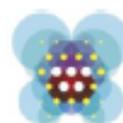
Volume Horaire

Tarif Horaire

Nombre de participants

Donnée ENTRECOMP de la prestation

Service public de Wallonie | SPW Économie, Emploi, Recherche



Chèques-entreprises

Domaine : **IDEES & OPPORTUNITES**

Compétence : **DECELER LES OPPORTUNITES**

Élément : **Identifier, créer et saisir des opportunités**

Niveau(x)	Description
INTERMEDIAIRE	Je peux utiliser ma connaissance et ma compréhension du contexte pour créer des opportunités de création de valeur.
AVANCE	Je peux repérer une opportunité et l'exploiter rapidement.

Élément : **Détecter les besoins**

Niveau(x)	Description
INTERMEDIAIRE	Je peux produire un « plan d'action » qui aligne les besoins sur les actions nécessaires pour y répondre et qui m'aide à créer de la valeur.
AVANCE	Je peux concevoir des projets qui visent à anticiper les besoins futurs

Élément : **Analyser le contexte**

Niveau(x)	Description
INTERMEDIAIRE	Je peux analyser une activité créatrice de valeur existante en la considérant dans son ensemble et en identifiant les possibilités de la développer davantage.

Élément : **Créer de la valeur**

Niveau(x)	Description
INTERMEDIAIRE	Je peux appliquer différentes approches pour concevoir de la création de valeur grâce à de nouveaux produits, processus ou services

Élément : **Reconnaitre la valeur des idées**

Niveau(x)	Description
AVANCE	Je peux formuler la valeur d'une nouvelle idée du point de vue des différentes parties prenantes.

Formateurs internes et externes

Formateur(s) Interne(s)

Nom et prénom

Code Postal

Ville

Pays

Mobile

e-mail

Adresse

Adresse

Suite

Nom et prénom

Code

PostalVille

Pays

Mobile

e-mail

Adresse

Adresse

Suite

Nombre de Formateur