

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN GESTION DES PME
ET DE LEUR ENVIRONNEMENT

PAR
ALAIN PRÉVOST

**Cohérence entre les stratégies d'enseignement et les modes d'apprentissage
des apprenants d'une formation en création d'entreprises**

NOVEMBRE 1998

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Malgré l'abondance des écrits sur la formation en entrepreneurship et les sommes investies dans la création de nouvelles entreprises, on constate qu'il y a peu de recherches empiriques sur ce sujet. Cette recherche a pour objectif de déterminer si les programmes de formation en création d'entreprises ont une pédagogie adéquate compte tenu des particularités de ces enseignements.

Cette recherche se base sur l'approche expérientielle de Kolb. On y regroupe les apprentissages en quatre styles possibles : le style de l'accommodateur, le style de l'assimilateur, le style du convergeur et le style du divergeur. Un type de pédagogie peut être rattaché à chacun de ces styles d'apprentissage. Selon l'avis de certains experts de la formation en création d'entreprises, on devrait former les futurs entrepreneurs utilisant les stratégies d'enseignement appartenant aux styles du convergeur et de l'accommodateur.

L'enquête a été réalisée par questionnaire auprès de 85 apprenants ayant terminé leur apprentissage dans six Cégeps. Le profil des apprenants est hétérogène. On y retrouve des projets d'entreprises appartenant au secteur des services. Plusieurs conclusions se sont dégagées de cette recherche. Les apprenants de ces programmes de formation n'apprennent pas selon un style en particulier. Cependant l'enquête

démontre un taux de satisfaction élevé des apprenants envers les programmes de formation. Ces résultats suggèrent l'utilisation de stratégies d'enseignement variées remettant ainsi en question l'opinion de certain experts. Compte tenu la diversité de la matière à enseigner, les résultats suggèrent qu'il est préférable d'utiliser une approche pédagogique multidisciplinaire et holistique pour former les nouveaux entrepreneurs.

Mots-clés :

ENTREPRENEURS, EDUCATION, CRÉATION D'ENTREPRISES, ÉVALUATION.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire ne fut pas fait sans heurts et difficultés. J'ai appris le sens des mots rigueur, motivation et persévérance. J'ai mené à terme ce mémoire, grâce à plusieurs guides qui m'ont supporté dans mon périple. Je tiens donc à remercier tous ceux qui étaient là lorsque cela comptait. Mes collègues de maîtrise, Gilles et les autres, qui ont su me faire voir ce défi avec humour. Et toi Jean, que dire de la direction de mon mémoire, si ce n'est que les mots rigueur, éthique, professionnalisme, compréhension et patience. Je tiens aussi à remercier, mon ami Stéphane, qui me supporta moralement durant les périodes les plus sombres. Ma conjointe, Marie-Claude m'a passé de longues heures à relire mon texte. Mais je ne peux pas omettre de remercier ma défunte mère qui était là j'en suis sûr. Ce mémoire, je te l'offre la tête haute!

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES SYMBOLES ET ABRÉVIATIONS.....	ix
 INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....	 1
 I. REVUE DE LA LITTÉRATURE	 7
1.1 L'enseignement et l'entrepreneurship	8
1.1.1 Les niveaux d'objectifs des programmes de formation.....	13
1.1.2 Le curriculum de cours	18
1.1.3 La pédagogie entrepreneuriale	21
1.1.3.1 Le formateur	21
1.1.3.2 Les stratégies d'enseignement	25
1.1.3.3 Le climat entrepreneurial	28
1.1.3.4 L'apprenant	30
1.1.4 L'environnement d'enseignement	38
1.1.5 L'évaluation des programmes de formation.....	42
1.2 Une approche systémique de la formation en création d'entreprises	42
1.3 Synthèse critique des fondements théoriques	49
1.4 Les objectifs de la recherche.....	52
 II. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	 55
2.1 Description de l'échantillon	56

2.2 L'instrument de mesure	60
2.3 Procédure de collecte de données	62
2.4 Traitement des données.....	64
 III. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	66
3.1 Présentation des résultats	67
3.1.1 Le profil des répondants	67
3.1.2 Les modes d'apprentissage.....	75
3.1.3 Les stratégies d'enseignement.....	78
3.1.4 Le taux de satisfaction des apprenants.....	81
3.2 Interprétation des résultats	86
 CONCLUSION	90
 RÉFÉRENCES.....	96
 ANNEXES	
A. QUESTIONNAIRE.....	107
B. GRILLE DE CALCUL DU TEST DE KOLB.....	114
C. EXEMPLES DE LETTRE D'INTRODUCTION AU QUESTIONNAIRE.....	116
D. CRITÈRES DU TAUX DE SATISFACTION DES APPRENANTS	120
E. MODE D'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS EN AFFAIRES	138

LISTE DES TABLEAUX

1.	Thèmes pertinents en éducation entrepreneuriale.....	12
2.	Les compétences entrepreneuriales: une approche taxonomique.....	17
3.	Le contenu de programmes	19
4.	Fondements de la théorie moderne de l'apprentissage des adultes	32
5.	Les styles d'apprentissage expérientiels.....	35
6.	Le focus de l'apprentissage	40
7.	Caractéristiques de fonctionnement de l'entrepreneur et de l'institution entrepreneuriale.....	41
8.	Les critères utilisés pour évaluer les programmes de développement en entrepreneurship.....	43
9.	Répartition de la collecte de données.....	59
10.	Caractéristiques des apprenants.....	68
11.	Motivations et utilités à suivre le programme.....	71
12.	Caractéristiques de l'entreprise créée.....	71
13.	Stratégies d'enseignement.....	79
14.	Activités d'apprentissage	80
15.	Style d'apprentissage et taux de satisfaction.....	82
16.	Les principales qualités des programmes.....	83
17.	Les principaux points à améliorer des programmes.....	84

LISTE DES FIGURES

1.	Le climat entrepreneurial.....	31
2.	Maturation naturelle à s'autogérer	33
3.	Les stratégies d'enseignement et l'approche expérientielle.....	36
4.	Vue systémique de modèle META.....	44
5.	Modèle éducationnel en entrepreneurship.....	45
6.	Cinq niveaux d'influences du processus de formation.....	47
7.	L'approche systémique et les programmes de formation en création d'entreprises.....	48
8.	Répartition des répondants selon les quatre styles.....	76

LISTE DES SYMBOLES ET ABRÉVIATIONS

AEC :	Attestation d'études collégiales
ASP :	Attestation secondaire et professionnelle
BDC :	Banque de développement du Canada
CÉGEP :	Collège d'enseignement général et professionnel
DGFPT :	Direction générale de la formation professionnelle et technique
DRHC :	Développement des ressources humaines du Canada
MEQ :	Ministère de l'éducation du Québec
ROFAINE :	Renforcement de l'offre à la formation d'aide individualisée aux nouveaux entrepreneurs
SAJE :	Société d'aide aux jeunes entrepreneurs
SQDM :	Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La grande entreprise ne parvient plus à créer suffisamment d'emplois pour contrer le taux de chômage. Les entreprises rationalisent leurs opérations face à la concurrence toujours plus vive dans un contexte de mondialisation des marchés. On assiste, soit à des mises à pied ou à un manque d'emplois pour les travailleurs. Face à cette restructuration économique, plusieurs gouvernements des cinq continents ont adopté diverses mesures pour contrer le taux des sans emploi.

Une des mesures des gouvernements consiste à stimuler l'entrepreneurship. On retrouve diverses mesures visant favoriser le développement de nouvelles entreprises et le développement des entreprises existantes. On retrouve des aides sous forme de capital de risque, des subventions et des prêts. Parallèlement, plusieurs organismes parapubliques offrent de la consultation et de l'aide technique pour ces petites et moyennes entreprises. Une autre mesure des gouvernements consiste à favoriser l'émergence de nouvelles entreprises par des programmes de formation à la création d'entreprises.

On assiste à une croissance des programmes de formation en création d'entreprises. Aux États-Unis, Vesper (1985) a dénombré et étudié 250 programmes universitaires, Zeithmal et Rice (1985), 100 écoles de gestion de niveau collégial, Chusmir (1988) 163 collèges, Robinson et Haynes (1991) 232 universités américaines, Solomon et Fernald (1991) 732 collèges et universités distincts. La présence de tels programmes existe aussi en Europe et en Russie (Dana, 1992), en Australie (Gillin, 1991) au Moyen-

Orient et en Afrique (Harper, 1984, Loucks, 1988) et en Amérique Latine (Wyckham et Wedley, 1989). Au Canada, les études sur les programmes de formation sont moins nombreuses, mais Robinson et Christensen (1992) démontrent dans leur étude que 1,1% des étudiants de niveau secondaire et 1,89% des étudiants de niveau collégial suivent une formation en entrepreneurship. Sur 91 universités, 88 donnent au moins un cours en entrepreneurship. Selon Vesper (1985), on a assisté à une croissance de 55% des programmes de formation entre 1980 et 1985. Mais ces études ne font ressortir qu'une partie des programmes de formation. Elles ne tiennent pas compte des programmes d'origine privée et hors du milieu de l'éducation traditionnel et souvent conçus pour les sans emploi. Au Québec, plusieurs organismes publics et parapublics dispensent une formation en création d'entreprises: la Banque de développement du Canada (BDC), la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM), les cégeps, les universités et les commissions scolaires. Certains de ces organismes forment les sans emplois avec le support financier des divers paliers gouvernementaux.

Malgré une mise de fonds considérable des pouvoirs publics, peu de ces programmes font l'objet d'une évaluation rigoureuse quant à leur efficacité et à leur impact réel. Lorsque ces programmes sont évalués, ils le sont généralement en fonction du degré de satisfaction des candidats et du taux de création d'entreprises (Béchar, 1994). Le taux de satisfaction des candidats n'est probablement pas le meilleur indicateur de la qualité d'un programme de formation puisque ceux-ci ne connaissent pas nécessairement ce qui est bon pour eux. Le taux de création d'entreprises quant à lui ne semble pas être

un indicateur plus fiable de la qualité du programme. Selon certains experts, nous devrions plutôt regarder le taux de survie des entreprises créées à moyen terme d'un groupe témoin en le comparant à un échantillon d'entrepreneurs n'ayant pas suivi de cours. De plus, l'impartialité des évaluateurs peut être mise en doute puisqu'ils sont également les concepteurs et gestionnaires de ces mêmes programmes. Les évaluateurs évaluent peu ce qui se passe réellement dans la classe et son environnement immédiat.

Bref, les évaluations de programmes portent essentiellement sur la satisfaction des apprenants.

Quoique plusieurs praticiens préconisent certaines règles à suivre, la pédagogie en entrepreneurship fait rarement l'objet d'une évaluation rigoureuse. La qualité d'un programme de formation dépend non seulement de sa structure, de ses objectifs et de ses contenus mais aussi de la satisfaction des apprenants, des méthodes d'enseignement utilisées et de l'environnement qui entoure les apprenants. C'est pourquoi cette recherche a pour objectif général de trouver :

Si les programmes de formation en création d'entreprises utilisent une pédagogie adéquate compte tenu de la particularité de ce type d'enseignement.

Cette recherche a comme objectif général de trouver les écarts entre les différentes théories préconisées par les experts et la réalité quotidienne de la formation en entrepreneurship. Nous espérons qu'elle apportera au lecteur une nouvelle vision de ces

programmes de formation en création d'entreprises. Pour ce faire, ce mémoire est composée de trois chapitres ; la revue de la littérature, la méthodologie de recherche et la présentation des résultats suivie des conclusions de la recherche.

La revue de littérature dresse un recensement exhaustif des écrits portant sur la formation dispensée en entrepreneurship. On y traite principalement de la pédagogie en création d'entreprises, d'une approche systémique venant réunir l'ensemble des concepts présentés, d'une critique sur ces concepts et finalement les objectifs spécifiques de la recherche y sont énoncés. L'objectif de ce chapitre demeure de dresser un portrait global de ce qui se dit sur la formation en création d'entreprises.

Le chapitre de la méthodologie décrit le processus de recherche. On y traite de l'échantillon, de l'instrument de mesure, de la procédure de collecte de données et du traitement des données. L'objectif de ce chapitre est double. Premièrement, il consiste à donner l'information nécessaire au lecteur pour qu'il puisse être en mesure de reproduire la recherche. Deuxièmement ce chapitre permettra au lecteur de saisir les subtilités de l'interprétation des résultats.

Le troisième chapitre présente et discute les résultats. On y retrouve le profil des répondants, et les principales variables de la recherche. Seulement l'essentiel des résultats est présenté. Car une présentation exhaustive des tests statistiques et tableaux de données selon divers angles d'analyse alourdirait inutilement le texte. Par la suite les

principaux points d'intérêt sont interprétés en fonction des écrits de la revue de la littérature. Les opinions des experts et les études sont alors confrontées avec nos résultats. Ce chapitre permet de conclure notre recherche.

CHAPITRE 1

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans ce chapitre, nous procéderons à une recension et à une évaluation des écrits, à une description des postulats théoriques, à une description des objectifs spécifiques de la recherche et à une définition des concepts. Cette revue de la littérature a permis de constater qu'une minorité d'études faisait un recoupement avec l'autre discipline, "les sciences de l'éducation" et c'est pourquoi nous croyons qu'une revue efficace de la littérature devrait être documentée sur les sciences de l'éducation. Nous ferons donc intervenir certaines notions provenant des sciences de l'éducation et plus particulièrement de l'andragogie, nous assurant ainsi d'avoir une recension complète des concepts théoriques pertinents.

Ce chapitre est constitué de trois sections : l'enseignement et l'entrepreneurship; une approche systémique de l'enseignement en création d'entreprises; une synthèse critique des théories et des opinions des experts; et les objectifs spécifiques de la recherche. Mais que devrait contenir une bonne recension des écrits sur ce sujet ? Ou, si nous abordons la question sur un autre angle, quels éléments devrions-nous traiter lorsque nous étudions les programmes de formation en entrepreneurship ?

1.1 L'enseignement et l'entrepreneurship

Plusieurs spécialistes ont étudié, construit et évalué une quantité importante de programmes de formation en création d'entreprises. En compilant sous forme de tableau les écrits de spécialistes de la formation en entrepreneurship, nous serons alors en

mesure de dresser un portrait exhaustif des principaux thèmes que nous devrions traiter. Notre recension des écrits sera basée sur les éléments traités dans ces différentes études synthétisant ainsi les différents thèmes à aborder.

Vesper (1985) est un des premiers chercheurs à s'intéresser et à étudier les programmes de formation en entrepreneurship. Son étude auprès de 250 universités américaines, porte sur les programmes de formation en création d'entreprises. On y retrouve une compilation du nombre de programmes et de leur contenu, des types d'activités, des outils pédagogiques, de la composition de la classe et des types d'activités parascolaires. Mc Mullan et Long (1987) font le point sur l'éducation en entrepreneurship et ce qu'elle devrait être dans les années 1990. Leurs écrits ont comme particularité de faire intervenir les aspects de la gestion des programmes de formation en relation avec la pédagogie. Ils abordent la problématique en soulevant dix questions qu'on devrait considérer lorsqu'on traite de l'éducation en entrepreneurship:

- Pour quelle raison l'éducation en entrepreneurship est-elle si importante économiquement ?
- De quelle façon l'éducation en entrepreneurship est-elle différente de l'enseignement général ?
- Quels sont les buts et objectifs de la formation en entrepreneurship ? Qui peut être étudiant ?
- Quelle est la méthodologie pédagogique ?
- Quel est le curriculum de cours ?
- Qui pourra devenir formateur ?
- De quel genre de ressources internes et externes les programmes devront-ils bénéficier ?
- De quelle façon les programmes de formation en entrepreneurship devront-ils être financés ?
- Quelles devront être les caractéristiques de fonctionnement des institutions d'enseignement ?

Loucks (1988) dans son volume *"Training entrepreneurs for small business creation : Lessons from experience"*, étudie la formation en entrepreneurship à partir d'observations de plusieurs programmes à succès à travers le monde. Il en conclut que ces programmes à succès ont une caractéristique commune: l'affiliation d'une formation technique à une formation en management. Il aborde la problématique en faisant ressortir quatre facteurs principaux influençant la conception et la gestion de ces programmes de formation : la nature du marché (type de modèle économique du pays), les objectifs (économiques, sociaux, de croissance, groupes-cibles) le développement de l'infrastructure (financement, facilités, consultation, évaluation des technologies) l'administration (institution, financement, personnel, évaluation) et les composantes des programmes de formation.

En ce qui concerne les composantes des programmes de formation, Loucks (1988) fait intervenir sept groupes d'éléments: l'identification, le recrutement et la sélection des apprenants ; l'aide à la découverte d'une opportunité d'affaires ; la motivation et le comportement de l'apprenant; la formation technique ; la formation en management ; la préparation du projet, et la méthodologie de la formation.

Plus récemment, Béchard (1994) aborde dans sa thèse, la compréhension analytique des programmes de développement en entrepreneurship sous l'angle des contenus (thèmes et savoirs), des méthodes d'enseignement (pédagogie et processus d'apprentissage de l'apprenant), des infrastructures (scolaires et communautaires) et sur

l'angle des valeurs éducatives (obstacles organisationnels et stratégies d'implantation).

Garavan et O'Kinneide (1994) dans leur recension des écrits sur la formation en entrepreneurship, constatent une différence d'objectifs entre l'éducation entrepreneuriale et la formation à la création d'entreprises. L'éducation entrepreneuriale consiste à inculquer des comportements de nature entrepreneuriale et à sensibiliser au phénomène entrepreneurial. Ceci consiste principalement à enseigner le processus de création d'entreprises. Ils traitent aussi des principales difficultés inhérentes à la formation dans le domaine de l'entrepreneurship. Alors ils abordent la problématique sous l'angle du type de clientèle, des programmes de formation, de la pédagogie et des styles d'apprentissage des apprenants.

Le tableau 1 dresse une synthèse des principaux thèmes traités par ces différents auteurs. On peut classer leurs thèmes à l'intérieur de quatre groupes d'éléments: les objectifs, le curriculum, la pédagogie et l'environnement organisationnel et externe. Les objectifs des programmes de formation en création d'entreprises sont tributaires d'intérêts socio - économiques. Ces objectifs sont fixés par les différents paliers de gestion des administrations gouvernementales, scolaires et communautaires. Le curriculum des cours et leur contenu font directement appel aux sciences de l'administration. Les spécialistes en entrepreneurship sont les mieux placés afin de déterminer le contenu spécifique des

Tableau 1
Thèmes pertinents en éducation entrepreneuriale

Thèmes / Auteurs	Vesper (1985)	Mc Mullan et Long (1987)	Loucks (1988)	Bécharde (1994)	Garavan et O'Connell (1994)
Objectifs Objectifs / cours Objectifs / clientèle	Création Éducation Composition de la classe	Quels sont les buts et les objectifs ? Qui peut suivre les cours ?	Création Éducation Socio - économiques Groupe-cible Sélection Motivation	Création Éducation	Création Éducation Continue Clientèle
Curriculum	Nombre et contenu des cours	Quel est le curriculum de cours ?	Nombre et contenu des cours	Contenus Tâches Savoirs	Contenus
Pédagogie En classe Complémentaires Éducateurs	Méthodes et outils Activités hors cours et parascolaires	Différences avec autres types d'enseignement ? Méthode et pédagogie ? Qui peut enseigner ?	Formation technique et en management Pédagogie Sélection et composition de l'équipe d'enseignants	Pédagogie Styles d'apprentissage	Pédagogie Styles d'apprentissage
Environnement Organisation et gestion Valeurs éducatives		Quelles sont les ressources financières, techniques et matérielles ? Évaluation Caractéristiques de fonctionnement de l'organisation	Personnel personnel administratif évaluation Financement	Scolaires Communautaires Obstacles organisationnels	Obstacles organisationnels

cours. Par contre, en ce qui concerne la pédagogie et l'environnement éducatif, deux catégories d'experts peuvent intervenir : les spécialistes en entrepreneurship et les spécialistes en sciences de l'éducation plus particulièrement en andragogie. Nous aborderons successivement ces thèmes dans notre recension des écrits.

1.1.1 Les niveaux d'objectifs des programmes de formation

On peut synthétiser et classer les objectifs des programmes à l'intérieur de trois niveaux distincts d'objectifs : les objectifs socio - économiques, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Les objectifs socio - économiques sont énoncés en termes d'impacts sur la société des programmes de formation. Les objectifs généraux des programmes sont énoncés en termes de résultats d'apprentissage à la fin du programme de formation. Les objectifs spécifiques sont énoncés en terme d'apprentissage de plusieurs savoirs spécifiques comme des habiletés techniques transférables ou des habiletés managériales transférables.

Loucks (1988) est un des experts les plus explicites sur les objectifs socio - économiques. Vus sous l'angle économique, les programmes de formation ont comme objectifs de créer de l'emploi et de procurer des biens et des services à la société. De manière plus spécifique, on parle dans plusieurs programmes d'accélérer l'industrialisation, de favoriser le développement local dans les régions défavorisées économiquement, de trouver de nouveaux secteurs d'activité économique et de valoriser

le travail autonome auprès des jeunes à l'intérieur des écoles. Les objectifs socio économiques peuvent même venir légitimer les objectifs économiques lorsque les programmes sont orientés vers des groupes spécifiques d'individus comme les chômeurs, les femmes et des jeunes. Ce niveau d'objectifs ne sera toutefois pas abordé dans le cadre de notre recherche. Notons cependant que les objectifs généraux découlent des objectifs socio - économiques.

Plusieurs chercheurs mentionnent qu'il y a une distinction entre l'éducation en entrepreneurship et la formation à la création d'entreprises (Gibb, 1993, Sexton et Karsarka, 1991, Garavan et O'Kinneide, 1994). L'éducation en entrepreneurship a comme principal objectif d'inculquer une attitude entrepreneuriale. On parle alors d'éducation au sens large, c'est-à-dire que la formation n'est pas le but principal, on vise plutôt à valoriser l'option entrepreneuriale comme projet de carrière. Ce type de formation se retrouve surtout dans les écoles publiques ou d'État. Les cours prennent la forme d'ateliers de sensibilisation en fonction des différents niveaux scolaires : secondaire (Ashmore, 1990 ; Kent, 1990 ; Wilson 1991), collégial (Keisner, 1990) et universitaire (Ronsdadt, 1990). Les programmes en création d'entreprises tournent autour du développement d'une opportunité afin de créer immédiatement des entreprises: on parle alors de "training", de formation ou d'entraînement. On retrouve dans cette catégorie, les programmes s'adressant aux chômeurs (Loucks, 1988).

Garanvan et O'Cinneide (1994) mentionnent qu'il y a un grand nombre d'objectifs généraux présents dans les programmes d'entrepreneurship, tels que :

- Acquérir des connaissances pour faire germer l'esprit d'entrepreneurship;
- Acquérir un niveau de connaissances techniques telle que la préparation et l'analyse d'un plan d'affaires;
- Identifier et stimuler les talents entrepreneuriaux;
- Réduire le risque par des techniques d'analyse;
- Développer un support des entrepreneurs;
- Inculquer une attitude orientée vers le changement;
- Encourager la création de nouvelles entreprises

Ces auteurs indiquent que la multiplicité des objectifs des programmes génère des problèmes de design et de comparaison entre ces programmes. Selon eux, il y a quatre principaux types d'éducation en entrepreneurship: la formation orientée ayant pour but de créer de nouvelles entreprises ; la formation entrepreneuriale afin de développer une entité centrée sur un nouveau produit ou service de nature technologique ; la formation continue en création d'entreprises auprès des adultes qui poursuivent leurs études hors des heures de travail ; et la sensibilisation généralement dispensée auprès des jeunes, afin de promouvoir l'entrepreneurship comme alternative de carrière.

La typologie du Bureau international du travail (voir Béchard, 1994) reconnaît aussi les quatre types d'éducation, mais elle y ajoute la notion de développement des entreprises directement orienté vers les gens en affaires et le développement des formateurs tels que les consultants et les enseignants. Block et Stumpf (1992) mentionnent que les objectifs et les contenus des cours en entrepreneurship doivent être construits en fonction de clientèles spécifiques; ils font la distinction non seulement entre les groupes d'individus mais aussi les groupes d'intérêts. Ainsi, ils classent la formation en entrepreneurship en trois grandes catégories d'audiences; les conseillers auprès des entrepreneurs, les sympathisants des entrepreneurs et ceux qui veulent développer un esprit entrepreneurial.

Face à cette abondance d'avenues, il nous faut restreindre notre champ d'investigation à cause de nombreuses difficultés de comparaison. Nous omettrons volontairement la formation dispensée aux formateurs, aux entrepreneurs déjà en affaires et les activités de sensibilisation. L'objectif général des programmes de notre champ d'étude devra donc se situer autour de la création d'une nouvelle entreprise.

Les objectifs spécifiques découlent directement de l'objectif général. Les objectifs spécifiques des programmes de formation en création d'entreprises précisent les habiletés à acquérir et le niveau d'apprentissage à atteindre chez l'apprenant. Ces objectifs spécifiques, situés dans un contexte de création d'entreprises, sont établis à partir de l'étude des différentes tâches d'un entrepreneur et de ses caractéristiques de

fonctionnement. Le programme "Démarrage d'entreprises " de niveau collégial a été conçu selon ces tâches (Gouvernement du Québec, 1991). Les objectifs spécifiques peuvent se dessiner à l'intérieur d'étapes et de tâches à accomplir lors de la création d'une entreprise (Gibb, 1988). Johannison (1991, voir Béchar, 1994) suggère une approche taxonomique des compétences en entrepreneurship en identifiant cinq formes de savoirs. Le tableau 2 présente cette taxonomie.

Tableau 2

Les compétences entrepreneuriales : une approche taxonomique¹

Niveaux d'apprentissage	Compétences individuelles	Compétences contextuelles
Savoir pourquoi : - Attitudes - Valeurs - Motivation	Confiance en soi Motivation à se réaliser Persévérance Acceptation du risque	Esprit entrepreneurial Parrains Modèles
Savoir comment: - Habiletés	Habiletés techniques	Structures complexes au niveau de la carrière et de l'entreprise.
Savoir qui: - Habiletés sociales	Capacité de développer des réseaux	Production et réseaux sociaux
Savoir quand: - Intuition	Expérience Intuition	Traditions industrielles
Savoir quoi: - Connaissances	Encyclopédisme Faits institutionnels	Réseaux d'information, Formation technique Vie culturelle diversifiée

¹

Traduction libre du tableau 1 dans Johannisson, B. "University Training for Entrepreneurship : Swedish Approaches", *Entrepreneurship and Regional Development*, 3, 1991, p. 67-82.

Il est peu probable qu'on puisse inculquer tous ces savoirs à l'apprenant. Comme nous le verrons dans la section portant sur la pédagogie rien ne prouve qu'on peut les transmettre tous. Tout au plus, on fait mention qu'il faut les transmettre. Un problème se pose, de quelle façon doit-on s'y prendre? La transmission de ces savoirs doit nécessairement passer par des éléments de contenu.

1.1.2. Le curriculum de cours

Plusieurs auteurs suggèrent différents thèmes que devraient contenir les programmes de création d'entreprises (Loucks, 1988 ; Béchard 1994 ; Garavan et O'Kinneide, 1994, Hill 1988). Les différents thèmes semblent s'apparenter d'un auteur à l'autre, en autant que l'on parle de création d'entreprises. Les études de Vesper (1985) sur les universités américaines et de Wilson (1991) sur les écoles secondaires américaines résument bien les contenus de cours dit de "management" (Loucks, 1988). Le tableau 3 représente les thèmes communs abordés par les différents auteurs.

Lessem (1984; voir Loucks, 1988) a identifié cinq composantes éducatives majeures d'un programme de formation en création d'entreprises: 1) le savoir-faire administratif ou la gestion de la documentation; 2) l'éducation managériale et la gestion des ressources humaines; 3) les outils d'affaires telles que la recherche en marketing; 4) la planification opérationnelle et financière; et finalement le développement des caractéristiques personnelles comme la prise de risque et la créativité. La majorité des

Tableau 3

Le contenu des programmes

Wilson (1991) : secondaire américain	Vesper (1985) : universitaire américain
- Nature de la petite entreprise - Potentiel entrepreneurial - Plan d'affaires - Support technique - Formes juridiques - Stratégies marketing - Lieu d'affaires - Financement de l'entreprise - Aspects légaux - Lois gouvernementales - Gestion de l'entreprise - Gestion des ressources humaines - Promotion - Art de la vente - Rapports administratifs - Gestion des finances - Crédit à la clientèle - Protection de l'entreprise	- Finance de projet - Marketing de projet - Gestion entrepreneuriale - Gestion de l'innovation - Design, développement du produit - Économie de l'entrepreneurship - Psychologie de l'entrepreneur - Histoire de l'entrepreneurship - Entrepreneurship dans la grande entreprise - Comptabilité et taxes - Entrepreneurship et autres disciplines - Les lois et le projet - L'immobilier et le projet - Histoire de héros - Idées et inventions - Étude de faisabilité - Étude de concept

auteurs (Hill, 1988) affirment que l'établissement d'un plan d'affaires est essentiel dans les cours d'entrepreneurship.

Par contre, Behrman et Levin (1984; voir Plaschka et Welsh 1990) mentionnent que l'emphase est trop mise sur la théorie et sur l'analyse quantitative en regard de l'analyse qualitative. Selon eux, trop d'importance est accordée aux concepts, aux outils et aux modèles du management traditionnel par rapport à des activités plus entrepreneuriales. Le matériel pédagogique est inadéquat (Kent, 1990), étant trop axé sur la comptabilité et la finance plutôt que sur le marketing et sur les activités de management. De plus, ce

dernier mentionne que les activités reliées à la production de biens sont souvent négligées.

Les difficultés ne résident pas dans le choix des thèmes à enseigner mais plutôt dans la proportion à accorder à ces différents thèmes en terme de temps accordé et du niveau de difficultés. Il ne faut pas perdre de vue qu'on n'enseigne pas à un apprenant universitaire comme on enseigne à un apprenant de niveau secondaire. La clientèle visée par les programmes de formation influe sur le dosage du contenu. De plus, il serait intéressant que les chercheurs poursuivent leurs études des contenus de cours en fonction d'une clientèle dite "de commerce et services" en comparaison à une clientèle dite "manufacturière", car la majorité des programmes s'adresse à des entrepreneurs voulant oeuvrer dans le domaine commercial et des services. Ce secteur a moins de barrières à l'entrée tant au niveau des compétences entrepreneuriales requises qu'au niveau des investissements initiaux.

Une économie nationale est saine, lorsque le secteur manufacturier est en bonne santé, car c'est en grande partie celui-ci qui provoque l'entrée de capitaux. Alors, devrions-nous enseigner différemment à des ingénieurs ou à des entrepreneurs qui veulent fabriquer un produit ? Dans certains pays européens et africains, le contenu des cours en création d'entreprises est jumelé au contenu des programmes de formation technique (Loucks, 1988).

Malgré ces éléments contradictoires, on devrait s'attendre à ce que le contenu de la formation soit adapté à la clientèle, aux objectifs généraux et aux objectifs spécifiques. La comparaison entre les programmes devient difficile à cause de ces aspects. Mais le noeud de la problématique de l'enseignement en entrepreneurship tourne autour des caractéristiques de la pédagogie. Comment doit-on transmettre les savoirs afin d'atteindre les objectifs spécifiques ?

1.1.3 La pédagogie entrepreneuriale

La pédagogie consiste à transmettre un savoir, des habiletés ou des compétences, c'est-à-dire le curriculum de cours et de contenu en vue d'atteindre les objectifs visés. Dans un premier temps, nous verrons donc qui peut être formateur, compte tenu des contenus de cours et des objectifs des programmes. Dans un deuxième temps, nous verrons les stratégies d'enseignement suggérées par les experts. Troisièmement, nous verrons quel climat on doit préconiser à l'intérieur et hors de la classe. Finalement, nous exposerons les écrits démontrant de quelle façon le futur entrepreneur apprend.

1.1.3.1 Le formateur

Le formateur occupe une place prépondérante dans le processus de formation de l'apprenant de par sa position dans la chaîne de communication. Étant au début du processus de communication, il y a lieu de considérer quel est le type idéal de formateur compte tenu du type de message à transmettre à l'apprenant. Il faut aussi comprendre son rôle auprès des étudiants car, selon les experts, il est préférable qu'une partie des apprentissages se fasse hors des cours.

Selon l'étude de Harper (1984; voir Loucks, 1988), 50% des enseignants ont de l'expérience en affaires. L'étude de la Commission des communautés européennes (1988) sur les stratégies et les besoins de formation aux entrepreneurs mentionne que les professeurs doivent avoir une ouverture d'esprit, de la facilité à créer des contacts, apporter leur soutien et créer un climat de confiance.

Rabbior (1990) croit que l'éducateur devrait être innovateur et ouvert d'esprit. Hills (1988) révèle que les professeurs en entrepreneurship ont une tendance à être moins théoriques et à développer un esprit plus indépendant que dans les autres facultés et

disciplines. Le recrutement de ces éducateurs se fait souvent chez des entrepreneurs expérimentés ou des financiers. Hills (1988) relève deux philosophies à cet égard, ceux qui pensent que les professeurs doivent avant tout être de bons enseignants et ceux qui pensent que les professeurs doivent être des gens d'expérience faisant le lien avec le monde réel.

Weinrauch (1984) mentionne qu'il est difficile de trouver des professeurs avec un profil souhaitable. Cependant, il note que l'expérience en affaires est un préalable. Weinrauch propose que les professeurs soient des entrepreneurs retraités ou de faire appel à une équipe de professeurs possédant des expériences diverses. Selon lui, les professeurs doivent avoir un haut degré de créativité et de flexibilité dans leurs cours. Mc Mullan et Long (1987) vont dans le même sens en mentionnant que les professeurs doivent être en mesure de faire l'équilibre entre les aspects pratiques et théoriques. Ils proposent donc l'utilisation conjointe d'entrepreneurs et de pédagogues.

De manière plus spécifique, le CEDEFOP de Berlin (Gibb, 1994) utilise un guide de compétences pour évaluer ses professeurs et gestionnaires de programmes en création d'entreprises. Ce guide comprend cinq catégories d'habiletés :

1 Habiletés à identifier les besoins des consommateurs:

- *Analyse des besoins du consommateur;*
- *Analyse des profils du secteur d'activités;*
- *Analyse des segments de marché;*
- *Compréhension du cycle de développement de l'affaire;*

2 Habiletés à développer un programme approprié de formation d'entreprise:

- *Développer différents types d'approches et de programmes;*
- *Utiliser l'environnement immédiat;*
- *Utiliser le matériel et les guides existants;*
- *Produire son propre matériel;*
- *Utiliser des brochures d'autres programmes;*

3 Habiletés du gestionnaire à faciliter un apprentissage efficace:

- *Donner les niveaux d'apprentissage d'une manière flexible;*

- *Enseigner de manière multidisciplinaire;*
- *Donner des conseils individuellement et au groupe;*
- *Utiliser des invitées et des réseaux adéquatement;*

4 Habiletés du gestionnaire à gérer le programme.

- *Planifier adéquatement le programme*
- *Promouvoir le programme efficacement*

5 Habiletés à évaluer, à obtenir des ressources et contrôler

- *Évaluer les professeurs et le programme*
- *Contrôler le management, les finances et le budget*

Le formateur doit avoir de l'expérience en affaires et des expériences diverses. Il doit avoir une ouverture d'esprit, un esprit d'indépendance, une facilité à réseauter et un sens du leadership. Il doit être aussi, en mesure de faire l'équilibre entre la théorie et la pratique. Cependant il devient difficile de trouver un professeur multidisciplinaire on doit alors utiliser une équipe de professeurs possédant des expériences diverses.

Weinrauch (1984) dans son étude sur la formation aux adultes en création d'entreprises, révèle que les étudiants adultes préfèrent une approche individualisée, travailler en petits groupes de travail, et percevoir le professeur comme un partenaire ou un accompagnateur dans l'apprentissage. Dans cette optique, le professeur doit encourager la diffusion des expériences personnelles des participants. Ceci vient corroborer les résultats de l'étude de Harwith et Kourilsky (1977; voir Sexton 1984) qui démontra que les entrepreneurs apprennent mieux par l'apprentissage basé sur l'expérience.

Plusieurs auteurs donnent des opinions sur la manière de former les entrepreneurs. Selon Palmer (voir Gasse, Garnier, Raynal, 1991) le professeur ne devrait pas parler plus de 30 à 40% du temps. Fillion (1994) propose à l'enseignant de :

- 1 *Se situer comme enseignant;*
- 2 *Connaître le monde des entrepreneurs;*

- 3 *Éliminer la pression vers le conformisme;*
- 4 *Renforcer l'autonomie;*
- 5 *Utiliser des exemples de la vraie vie;*
- 6 *Amener les élèves à définir eux-mêmes une vision;*
- 7 *Habituer les élèves à identifier ce qui les intéresse, les motiver à apprendre;*
- 8 *Créer une ouverture sur l'environnement;*
- 9 *Provoquer des occasions pour amener les élèves à passer à l'action;*
- 10 *Devenir un enseignant entrepreneurial.*

Selon Rabbior (1990), un programme de formation efficace devrait avoir de l'ingénuité et de l'innovation, l'éducateur devrait faire générer de nouvelles idées et de nouvelles opportunités. Cet esprit devrait faire part entière de ses attitudes, il nous donne une recette de 25 critères à considérer:

- 1 *Ne pas se concentrer sur une bonne réponse, car il y a plusieurs réponses;*
- 2 *Susciter un haut taux de participation à des activités;*
- 3 *Orienter les entrepreneurs vers l'accomplissement de leurs buts;*
- 4 *Encourager les accomplissements à court terme;*
- 5 *Orienter les entrepreneurs vers les défis;*
- 6 *Intégrer les entrepreneurs à la communauté et à leur environnement;*
- 7 *Utiliser une variété d'approches et de styles d'enseignement;*
- 8 *Utiliser des éléments de surprise qui remettent en cause les perceptions de l'étudiant en amenant à penser différemment ;*
- 9 *Présenter de l'information familière dans des contextes non familiers;*
- 10 *Amender et approuver le programme par chaque professeur (degré de liberté);*
- 11 *Se concentrer sur les initiatives et les projets, pas seulement sur la création;*
- 12 *Rendre les cours excitants et amusants;*
- 13 *Utiliser de la rétroaction spontanée;*
- 14 *Utiliser des approches et des activités augmentant la confiance en soi;*
- 15 *Permettre aux étudiants d'utiliser leurs connaissances et leurs savoirs pour leur projet;*
- 16 *Construire les cours en fonction de l'établissement d'un plan d'affaires et du lancement potentiel de l'entreprise;*
- 17 *Encourager les activités de groupes et d'équipes;*
- 18 *Alerter les étudiants sur les difficultés qu'ils rencontreront;*

- 19 *Placer une grande emphase sur l'opportunité : comment l'identifier et comment l'évaluer;*
- 20 *S'attendre à ce que le professeur soit entrepreneurial;*
- 21 *Lier l'entrepreneurship à l'innovation;*
- 22 *Se concentrer sur le déséquilibre qu'apporte l'environnement entrepreneurial par opposition à la situation d'équilibre d'un cours traditionnel;*
- 23 *Avoir un environnement d'apprentissage autre que traditionnel;*
- 24 *Utiliser des cas variés faisant intervenir différents types de personnalité différents types d'initiative et différents degrés de succès;*
- 25 *Miser sur des dimensions comportementales par opposition à des dimensions théoriques.*

Toutefois, plusieurs auteurs croient qu'il faut bâtir des cours en fonction du type de clientèle avec laquelle on travaille; c'est pourquoi on ne peut appliquer à la lettre les éléments de Rabbior (1990) ou de Filion (1994) ou d'autres experts dans le domaine même s'ils sont intéressants. Certains auteurs vont plus loin en affirmant que l'école ne peut tout simplement pas former les entrepreneurs par rapport à leur comportement. C'est pourquoi Vesper (1985) préconise l'utilisation d'activités parascolaires comme des clubs d'entrepreneurs et des contacts avec le milieu.

Comme plusieurs auteurs en font part, il est facile de dire qu'est-ce que l'enseignant doit enseigner, mais ceci devient plus délicat lorsqu'ils se prononcent sur la pédagogie ou "la méthode d'enseignement" appropriée. On a l'impression qu'il y a autant de méthodes d'enseignement que de professeurs. En nous situant dans le processus de communication, alors que disent les experts sur les stratégies d'enseignement afin de transmettre adéquatement le message entrepreneurial?

1.1.3.2 Les stratégies d'enseignement

Nous avons constaté plus haut qu'il y a une grande variété de stratégies d'enseignement en entrepreneurship et que les auteurs ne s'entendent pas sur le fil conducteur des cours, sur les stratégies et sur les méthodes pédagogiques plus spécifiques.

En ce qui concerne le fil conducteur des cours, Ronstadt (1985, 1990) suggère que ceux-ci soient structurés et théoriques au début pour devenir de plus en plus flexibles et libres à la fin, passant graduellement d'un extrême à l'autre. Il s'agit selon lui, de passer de l'apprentissage concret au partage des expériences entre les participants. Sexton Bowman-Upton (1987, 1988) vont plus loin croyant que les cours ne doivent pas être structurés pour les étudiants de niveau universitaire. Il semblerait que les clientèles universitaires, collégiales et secondaires n'ont pas le même style d'apprentissage. Selon ces auteurs, on doit utiliser la théorie en fonction du niveau de connaissances des apprenants. Or, plus l'apprenant a un niveau de scolarité élevé, plus les cours doivent être dénués de théorie.

Face aux diverses opinions, certains auteurs ont tenté de classer les programmes. Loucks (1988) et Plaschka et Welsh (1990) utilisent un continuum allant du structuré au non - structuré afin de classer les programmes. Les praticiens des sciences de l'éducation apportent des éléments de réponses à la compréhension de cette diversité. Nadler (1970; voir Knowles, 1990) et Glaser (1962; voir Knowles, 1990) suggèrent de voir l'éducation selon deux perspectives, la complexité de la tâche d'apprentissage et le niveau de capacité d'apprentissage des individus. Ainsi plus la capacité d'apprentissage des individus et la complexité de la tâche d'apprentissage sont élevées, plus il est souhaitable d'utiliser les modèles d'éducation aux adultes, plus humanistes et organiques. A l'inverse, lorsque l'individu a une moins grande capacité d'apprentissage et que la tâche d'apprentissage est moins complexe, il est préférable d'utiliser des modèles de type behavioriste et mécaniste, c'est-à-dire des modèles orientés vers la pédagogie traditionnelle.

Sur le plan des stratégies pédagogiques, on constate une grande diversité d'actions entreprises pour transmettre les connaissances et faire germer l'esprit entrepreneurial. Dans son recensement effectué auprès de 250 universités américaines offrant des programmes d'entrepreneurship, Vesper (1985) a mentionné que la majorité des gens

utilisent des conférences, des lectures, des présentations par des entrepreneurs invités ainsi que le développement de prototypes et l'écriture de journaux de bord. Mc Caskey (1985; voir Béchard 1994) remarque que certaines institutions universitaires utilisent des stages en entreprises pour les étudiants de deuxième cycle.

Mc Mullan et Boberg (1991) et Mc Mullan (1991) constatent dans leurs études que les étudiants universitaires préfèrent la méthode par projet à la pédagogie par cas. Mangum, Tansky et Keyton (1988) mentionnent que les cours doivent être orientés vers la production d'un plan d'affaires et que ceux-ci doivent préférablement être évalués par le milieu externe à l'éducation; par des entrepreneurs, des banquiers ou des consultants. D'autres utilisent la méthode d'enseignement sous forme d'un cours - laboratoire avec présentation par les étudiants de leur plan d'affaires devant un jury externe (Kuratko, 1989; voir Béchard 1994).

Par contre, l'étude de Knight (1991) vient nuancer ces propos, en révélant que la pédagogie par cas peut aider à la création d'entreprises en simulant certaines situations. Weinrauch (1984) favorise l'utilisation de jeux de rôles et d'exercices en temps réel pour la formation aux adultes en création d'entreprises.

Dans son recensement, Harper (1984; voir Loucks, 1988) constate quant à lui que 80% des programmes utilisent des cas, 60% des jeux de rôles, 70% des visites dans les entreprises et 40% des stages en entreprises. Hills (1988) note aussi que 33% des étudiants croient en l'importance de la présence de lectures assignées. D'autres programmes utilisent des techniques de créativité (Loucks, 1988).

Selon Vesper et Mc Mullan (1987) les cours doivent exposer les étudiants à des modèles ou à des personnalités d'affaires; faire appel à plusieurs intervenants et experts, utiliser des focus groupe, donner de l'assistance hors cours, exercer différentes activités en temps réel et engendrer la pensée créative et l'esprit de synthèse. Selon Etheridge

(voir Gasse et Garnier 1991) il y a 22 tactiques d'enseignement à succès en éducation. Ce dernier cite presque toutes les tactiques possibles en enseignement.

Le *Community Economic Development Programme of the Entrepreneurship Institute* (Loucks, 1988) utilise un réseau externe pour aider au développement des projets. Les entrepreneurs peuvent donc rechercher des opportunités à l'externe. Ce réseau assure un mécanisme de suivi pendant et après la création de l'entreprise.

D'autres auteurs relèvent quelques approches moins traditionnelles. Clouse, (1990), Stumpf, Dunbar et Mullen, (1990) mentionnent que les logiciels experts simulant la création d'entreprises peuvent être utiles. Garnier et Gasse (1991) démontrent dans leur étude que les cours télévisés peuvent être efficaces, puisqu'ils apportent de la flexibilité à l'apprenant.

Devant cette variété de méthodes, il devient difficile de s'y retrouver. En fait, notre but est de trouver une constante ou un modèle rassembleur qui viendrait cimenter toutes ces méthodes. Gibb (1994) vient les rassembler en parlant d'une approche simple mais orientée vers l'action. Le tout doit se situer dans une optique d'approche mettant l'accent sur la recherche d'opportunités. L'approche doit être holistique, multidisciplinaire, par projet et évolutive dans le temps. Il préconise la variété des stratégies pédagogiques, tout en étant orientée vers l'action et la pratique. Cependant la variété d'approches pédagogiques vues dans cette section et préconisées par Gibb (1994) viennent à l'encontre du climat d'enseignement traditionnel de nos institutions universitaires.

1.1.3.3 Le climat entrepreneurial

Nous entendons par climat d'enseignement dans une classe, comme étant l'esprit d'apprentissage résultant des approches pédagogiques, du style d'enseignement du

professeur, du mode d'apprentissage de l'apprenant et de l'environnement institutionnel entourant les apprenants et le professeur.

Il ne fait aucun doute que la discipline excessive élimine la créativité et l'individualité (Mc Mullan et Long, 1987). Or on sait qu'une des caractéristiques essentielles de l'entrepreneur réside dans son aspect créateur. Selon Singh (1990), on peut créer un climat entrepreneurial et proactif à l'intérieur d'une classe. Whyte et Baun (1966; voir Singh, 1990) proposent de créer un environnement d'enseignement encourageant la prise de décision et la prise de risques pouvant ainsi promouvoir l'esprit et les comportements entrepreneuriaux. Cependant, Mc Mullan et Long (1987) apportent certaines nuances à ces propos car, selon eux, les étudiants préfèrent souvent la clarté des concepts à l'ambiguïté et l'incertitude. Encore là, la notion de clientèle est négligée.

Weinrauch (1984) dans son étude sur la formation aux adultes en création d'entreprises, révèle que les étudiants préfèrent une approche individualisée ou en petites unités de travail, percevant le professeur comme un partenaire ou un accompagnateur dans l'apprentissage. Dans cette optique, le professeur doit encourager la divulgation des expériences personnelles des participants. Ceci vient corroborer les résultats de Harwith et Kourilsky (1977; voir Sexton 1984) démontrant que les entrepreneurs apprennent mieux par l'apprentissage basé sur l'expérience.

Selon Filion (1991) la formation doit d'abord être à la base de concepts et de théories sans négliger l'intuition. Celle-ci doit se greffer sur une manière de penser qu'on aura préalablement développée. L'éducation de l'entrepreneur potentiel doit soutenir l'apprentissage de l'autonomie, cultiver l'imagination par des exercices, lui apprendre à construire des *rêves réalisables* et lui offrir des possibilités de mise en application. En somme, la formation du pré-entrepreneur doit d'abord porter sur le savoir-être et ensuite sur le savoir-faire. L'entrepreneur doit définir lui-même ses besoins d'apprentissage en étant pro actif. En résumé, selon Filion, on doit changer la façon d'enseigner du

formateur plutôt que de changer la façon d'apprendre de l'apprenant. L'éducation traditionnelle conditionne l'entrepreneur à la passivité.

Gibb (1994), dans la figure 1, résume bien l'ensemble des études et des propos des différents chercheurs. Il voit le climat à l'intérieur de la classe selon quatre aspects : l'environnement institutionnel, l'approche pédagogique utilisée, le mode d'apprentissage de l'apprenant et finalement le style d'enseignement préconisé. L'emphase doit être mise sur le comment, le quoi et les besoins d'apprentissage de l'apprenant.

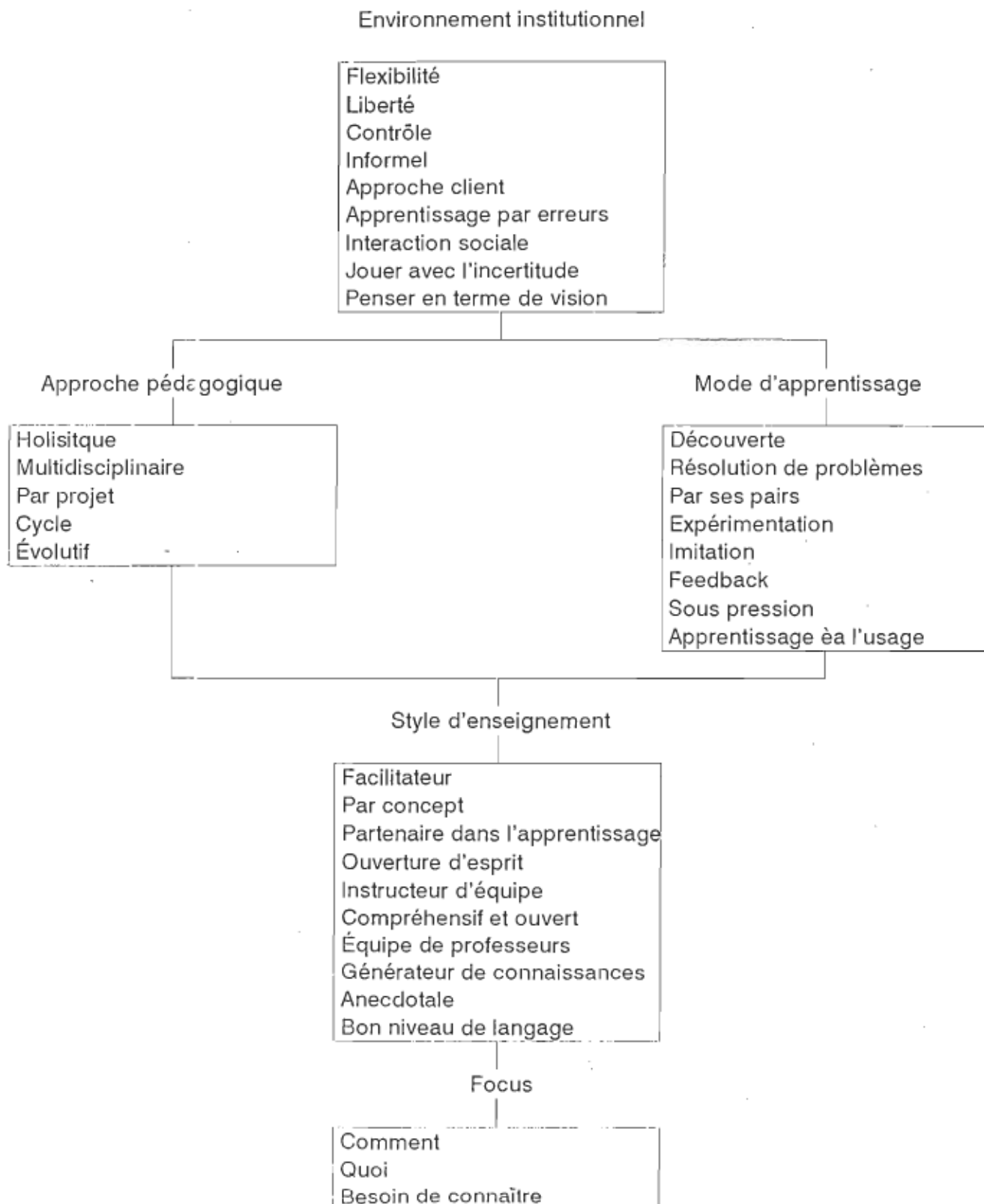
Le climat entrepreneurial développé à l'intérieur de la classe doit être orienté vers le savoir-être. Les cours doivent être basés sur des faits vécus, des expériences réelles, l'auto-discipline et la créativité ou le professeur joue un rôle d'accompagnateur. Par ailleurs, nous avons vu plusieurs opinions d'experts qui sont souvent des professeurs, étant donc influencés par la manière dont ils donnent eux-mêmes leurs cours. De quelle façon le pré entrepreneur décode-t-il l'information ou le message ? En d'autres termes, comment apprend t-il ?

1.1.3.4 L'apprenant

Généralement, lorsque nous traitons de formation d'entrepreneurs pour fin de création d'entreprises nous considérons des individus d'âge adulte. Or, selon les experts l'apprenant adulte n'apprend pas de la même manière qu'un jeune apprenant. Quelques experts suggèrent que l'entrepreneur possède un mode d'apprentissage qui lui est propre. Nous verrons plus loin quels peuvent être les apports de l'andragogie sur la compréhension du mode d'apprentissage de l'apprenant adulte, par la suite nous aborderons les théories de l'apprentissage et le mode d'apprentissage de l'entrepreneur.

Figure 1

Le climat entrepreneurial



Les bases de l'andragogie remontent au début du siècle. Thorndike (1928; voir Knowles, 1990) et Sorenson (1938; voir Knowles, 1990) ont prouvé scientifiquement que les facultés d'apprentissage des adultes étaient différentes de celles des enfants. Linderman (1926; voir Knowles, 1990) quant à lui cherchait à trouver comment l'adulte apprenait. Ce spécialiste a établi les bases de la théorie moderne de l'éducation des adultes en fondant des hypothèses qui furent vérifiées par la suite (tableau 4).

Tableau 4
Fondements de la théorie moderne de l'apprentissage des adultes²

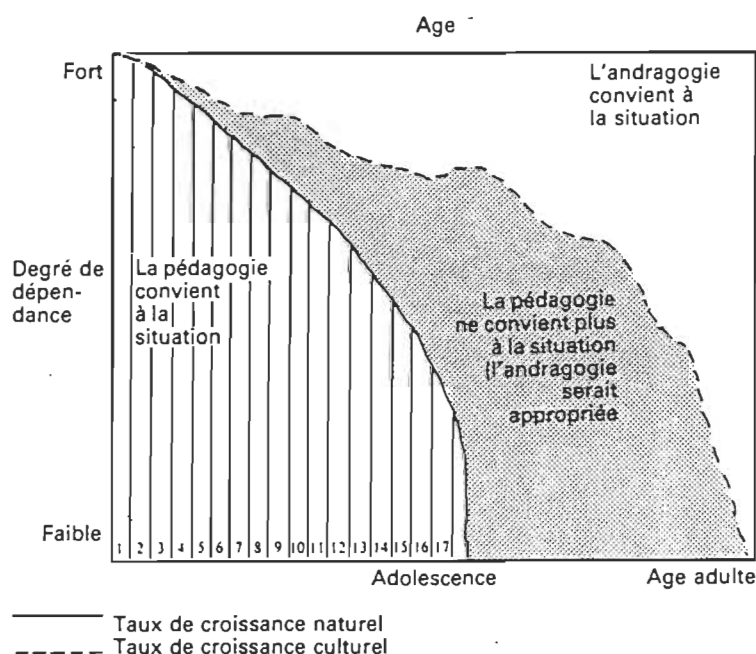
Éléments	Postulats	
Motivation	1	Lorsqu'ils se découvrent des <u>besoins</u> et <u>centres d'intérêts</u> : Ces deux points doivent être des points de départ des activités d'apprentissage.
Mode d'apprentissage	2	Il doit être centré sur la réalité : la formation doit être conçue autour de situations réelles par opposition au sujet.
Facteur d'apprentissage	3	L'expérience est un facteur primordial, c'est pourquoi l'analyse de l'expérience demeure la méthode de base de la formation.
Rôles	4	Les adultes aspirent à s'auto-déterminer eux-mêmes, dans cette optique il doit y avoir une communication bilatérale entre l'enseignant et sa classe.
Stratégies d'enseignement	5	Compte tenu des différentes personnalités composant la classe, l'enseignant doit varier les styles, les durées, les lieux et les rythmes d'apprentissage.

²

Adaptation de la page 45 et extraits de l'ouvrage de Knowles (1990), "L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation", Éditions organisation, Paris.

Tel que représenté dans la figure 2, le principe de l'andragogie est que plus l'apprenant vieillit (taux de maturation naturel) plus il veut autogérer son apprentissage. Toutefois, les systèmes éducatifs ne donnent pas l'occasion à l'apprenant de s'autogérer, en raison de la culture éducative du système scolaire (Knowles, 1990). Cette affirmation nous rappelle ce que nous disent les experts entrepreneurship.

Figure 2 :
Maturation naturelle à s'autogérer³



Les bases du modèle andragogique se rapprochent du modèle entrepreneurial de formation. L'entrepreneur est généralement un adulte et a un degré de dépendance faible. La formation en création d'entreprises devrait s'inspirer de ce modèle. Nous tenons à nuancer ces propos, car l'adulte est-il assez mature pour apprendre par lui-même ? Alors comment l'entrepreneur apprend t'il ?

³

Figure 3-2 tirée de l'ouvrage de Malcolm Knowles (1990), "L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation", Éditions d'organisation, Paris.

Certaines études font appel aux théories de l'apprentissage pour comprendre de quelle façon l'apprenant décode les apprentissages. En comprenant le mode d'apprentissage de l'apprenant, on peut y juxtaposer des stratégies d'enseignement plus adéquates compte tenu de la situation. À notre connaissance, la théorie de Kolb (1984) semble être la plus utilisée dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneurship, du moins afin de comprendre le mode d'apprentissage de l'apprenant et de l'entrepreneur, ou de concevoir des programmes de formation adaptés aux besoins des apprenants (Bailey, 1986, Nappi, 1986, Ulrich et Cole, 1988, Muscia, 1993, Garavan et O'Cinneide, 1994).

La théorie de Kolb (1984) pose comme hypothèse de base que "c'est en faisant que l'on comprend et apprend". Selon les auteurs cités précédemment, cette approche semble être appropriée à l'atteinte des objectifs des cours en entrepreneurship, puisqu'elle permet de créer un environnement dans lequel les étudiants sont encouragés à explorer leurs aptitudes et à modifier leurs comportements en fonction des expériences vécues. De plus, selon les mêmes auteurs, cette approche répond bien au partage des responsabilités entre l'apprenant et le professeur dans la détermination du contenu d'apprentissage (flexibilité). Cette approche tient compte des besoins différents de formation de chaque apprenant en leur laissant une plus grande *autonomie*. Elle pousse l'apprenant à *risquer*, à "*pratiquer*" de nouveaux comportements et à adopter de nouvelles attitudes. Ce modèle comporte quatre styles d'apprentissage énumérés dans le tableau 5: accommodateur, divergeur, convergeur et assimilateur.

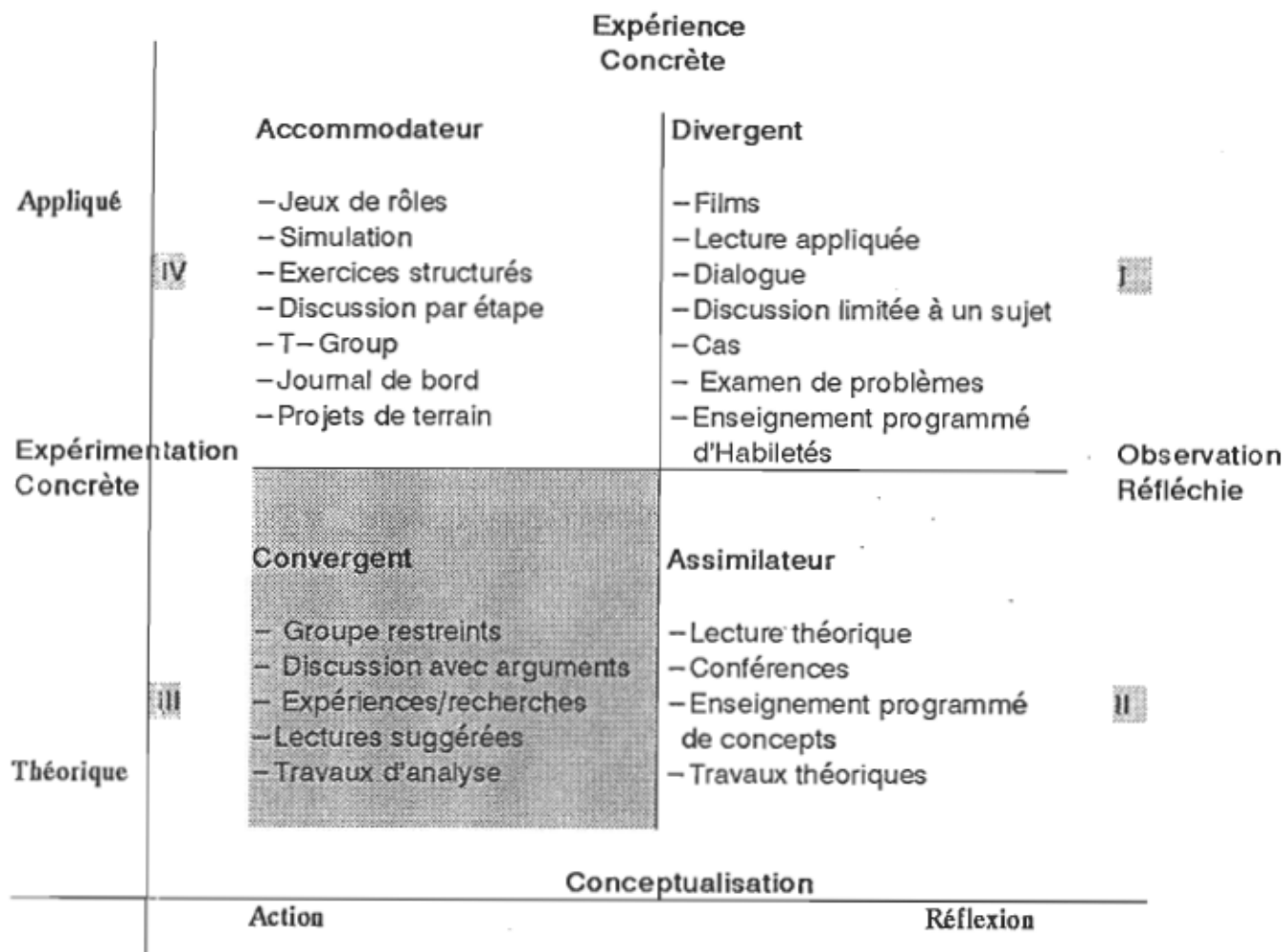
Cette théorie stipule que les stratégies d'apprentissage évoluent dans le temps en fonction de l'évolution de l'apprentissage de l'apprenant. Les auteurs ayant approfondi l'approche expérientielle, s'accordent pour dire qu'on peut rattacher des stratégies d'enseignement convenant mieux pour chaque type d'apprenant tel que cité dans la figure 3:

Tableau 5

Les styles d'apprentissages expérientiels

Accommodateur	Divergeur
Les aptitudes d'apprentissage de l'<u>accommodateur</u> s'opposent à celles de l'<u>assimilateur</u>, puisqu'il aime les expériences concrètes et l'expérimentation active. Il excelle dans la mise en application de nouveaux projets et dans la participation de nouvelles expériences. Il est caractérisé par <u>le goût du risque</u> et par <u>une forte capacité d'adaptation</u> en prenant des <u>décisions parfois rapides</u> et en délaissant les concepts théoriques. Son processus de résolution de problèmes est souvent <u>intuitif</u> procédant par tâtonnements. Il compte généralement sur les autres pour se renseigner plutôt que sur des capacités analytiques. Il est souvent de ceux, qui ont obtenu <u>une formation technique ou pratique</u>. Les personnes qui favorisent ce mode d'apprentissage, se voient confier des responsabilités axées sur l'action. On les retrouve souvent dans le marketing ou la vente.	Les aptitudes d'apprentissage du <u>divergeur</u> sont à l'opposé du convergeur puisqu'elles font appel surtout aux expériences concrètes et à l'observation réfléchie. Ce type d'apprenant est généralement très imaginaire et affectif, pouvant analyser des situations concrètes selon diverses perspectives. Le divergeur se débrouille mieux dans des situations de remue-ménages. On retrouve souvent ce genre d'individu dans le domaine des arts, de la consultation et de la direction du personnel.
Les aptitudes dominantes d'apprentissage du <u>convergeur</u> sont la conception, l'abstraction et l'expérimentation active. La plus grande ressource d'apprentissage de cette personne réside dans <u>la mise en pratique des idées</u>. Il recherche souvent une seule réponse exacte à un problème. Ses connaissances sont organisées afin qu'il puisse les appliquer à des problèmes spécifiques au moyen de <u>raisonnements hypothétiques et déductifs</u>. Ces personnes préfèrent composer avec des choses plutôt qu'avec des personnes, s'intéressant exclusivement au domaine technique. Ce mode d'apprentissage est souvent celui de l'ingénieur.	Les aptitudes d'apprentissage de l'<u>assimilateur</u> sont la conception - abstraction et l'observation - réflexion. Celui-ci excelle dans la création de modèles théoriques. Son raisonnement est généralement inductif prenant forme dans l'assimilation des observations disparates et débouchant sur une explication eclectique. Il s'intéresse plus aux théories fuyant souvent les apprentissages mettant en relation les personnes. Son mode d'apprentissage est caractérisé par l'approche des sciences fondamentales, des mathématiques et des sciences appliquées, c'est-à-dire où règne le rationnel. Les individus de ce type occupent souvent des postes de planificateurs dans l'entreprise ou de chercheurs.
Convergeur	Assimilateur

Figure 3 :
Les stratégies d'enseignement et l'approche expérientielle⁴



Dans les quadrans 1 et 2, on utilise des méthodes structurées, préconisant une approche centrée vers le professeur. Dans les quadrans 3 et 4, on fait appel à des méthodes plus flexibles en préconisant une approche centrée sur l'apprenant. Dans les quadrans 3 et 4, le professeur joue un rôle de facilitateur et d'accompagnateur.

⁴

Traduction libre et adaptée de la figure 1: Conceptual grid of learning styles and pedagogical techniques (Randolph et Posner, 1979) dans Designing meaningful learning situations in management : A contingency, decision-tree approach", *Academy of management review*, vol.4 no3.

Quelques chercheurs et praticiens en entrepreneurship ont tenté d'utiliser le modèle de Kolb. Au sujet du projet ONARGA aux États-Unis, Nappi (1986) affirme que l'utilisation de l'approche expérientielle pour enseigner l'entrepreneurship peut être appliquée de manière bénéfique. Dans leur recherche, Ulrich et Cole (1987) indiquent que le style d'apprentissage des entrepreneurs est généralement situé dans les quadrans de l'accommodateur et du convergeur. Le style d'apprentissage préconisé dans les écoles d'administration est plutôt centré vers les quadrans du divergeur et de l'assimilateur (Ulrich et Cole, 1987). Ces auteurs sont donc d'avis que les écoles d'administration devraient changer leurs méthodes d'enseignement pour la formation en création d'entreprises. Garavan et O'Cinneide (1994) partagent également cet avis.

Muscia (1993) dans sa thèse de doctorat avec un échantillon de 243 entrepreneurs indique qu'il n'y a pas de style dominant chez les entrepreneurs, mais ceux qui favorisent l'expérimentation active (accommodateur et convergeur) ont tendance à avoir un meilleur succès que les entrepreneurs orientés vers l'observation réfléchie. Par ailleurs, il y a une forte proportion, mais non significative, d'entrepreneurs qui préfèrent l'abstraction conceptuelle.

Selon Bailey (1986) les entrepreneurs qui ont du succès en affaires, ont tendance à apprendre de manière systématique et scientifique tandis que les entrepreneurs moins performants ont tendance à apprendre plus de manière plus intuitive et ad hoc. L'auteur soutient que les entrepreneurs plus performants apprennent selon l'axe de la conceptualisation correspondant aux styles deux et trois.

On pourrait être tenté en faisant un recoupage des propos des experts de conclure que l'entrepreneur apprend selon le mode du convergeur et qu'il faut par le fait même utiliser les stratégies d'enseignement préconisées dans le tableau. Il faut plutôt voir le modèle de Kolb comme un processus continu. La formation faisant appel à la fois ou

successivement aux quatre styles. Ceci cadre bien avec les avis de certains experts en entrepreneurship. Il est préférable d'utiliser plusieurs stratégies d'enseignement progressive, en passant graduellement des lectures faisant ressortir les théories et les concepts, des discussions sur des cas, la présence d'invités, la création de groupes d'évaluation de projet, l'élaboration de plans individuels, la création de groupes de réseautage. En d'autres termes de passer du structuré au non - structuré (Ronstadt, 1985, 1990) en fonction de l'avancement des projets (Béchar, 1991) et à cause de la composition hétérogène des classes (Hogan, Robinsons et Schell, 1993).

1.1.4 L'environnement d'enseignement

Le processus de formation des futurs entrepreneurs est influencé par l'organisation de l'enseignement et les valeurs véhiculées dans le système éducatif. La majorité des auteurs affirme qu'on ne doit pas enseigner l'entrepreneurship comme on enseigne une autre matière. D'autres mentionnent que les écoles d'aujourd'hui ne sont pas adaptées pour former des entrepreneurs. Alors quelles sont les valeurs que l'institution doit favoriser ? À l'intérieur de quel type d'organisation peut-on répondre à leurs besoins ?

On peut également rattacher des styles d'enseignement aux quadrants de Kolb. Randolph et Posner (1979) suggèrent une arborescence afin de comprendre la relation entre les différents styles d'apprentissage de Kolb et les techniques d'apprentissage. Cette typologie est utile pour faire la relation entre les stratégies d'apprentissage et l'environnement externe de la classe. Ceux-ci proposent un modèle qui considère les impacts de l'environnement externe sur le climat d'enseignement dans la classe.

Les auteurs dénombrent sept dimensions à considérer pour cheminer dans cette arborescence. La première dimension, les objectifs du cours influencent le genre de stratégies pédagogiques du professeur, en d'autres termes le professeur doit se demander quel est le niveau de connaissances que l'étudiant devra acquérir dans ce cours. La

deuxième dimension tourne autour du contenu des cours en opposant la dimension appliquée à la dimension théorique. La troisième dimension, la motivation des étudiants, est la raison pour laquelle les étudiants s'inscrivent et suivent les cours. La quatrième est le niveau d'habileté des étudiants à apprendre. Quant à la cinquième dimension, l'environnement d'enseignement, elle comprend la disponibilité du matériel pédagogique, la disponibilité des ressources, les normes, les procédures et les contraintes liées à l'enseignement du cours. La sixième dimension désigne les valeurs et les habiletés des professeurs. La septième dimension par la nature du développement de l'apprentissage, n'étant pas seulement définie par un changement dans la complexité de la matière, mais aussi dans la nature des interrelations entre le professeur et l'apprenant.

Ronstadt (1990) compare la vieille école avec la nouvelle école, mentionnant que l'éducation en management est centrée sur l'embauche des apprenants par les grandes entreprises au détriment de la prise de risque nécessaire au comportement entrepreneurial. Ziethaml et Rice (1987) notent que l'éducation entrepreneuriale vise à démarrer des entreprises tandis que l'éducation en management consiste à gérer des compagnies existantes. Selon eux, chaque groupe a des besoins différents de formation et celle-ci doit être plus créative que l'approche traditionnelle (Plaschka et Welsch, 1990; Mc Mullan et Long, 1987). Les deux modes d'enseignement diffèrent dans le contenu des cours, les méthodes d'enseignement, la structure des cours et les exigences des cours (Kao, 1994). Gibb (1987), dans le tableau 6, semble bien résumer toutes les comparaisons entre la vieille et la nouvelle école entrepreneuriale:

Loucks (1988) a étudié plusieurs programmes de formation en création d'entreprises dans divers pays. Il a constaté que les organisations publiques d'enseignement ont plus de difficultés à créer des contacts avec le milieu des affaires. On attribue cette situation à un manque de crédibilité de ces organisations et à structure bureaucratique trop lourde. Idéalement, il faut créer une entité distincte à l'intérieur de ces institutions en faisant appel au milieu. Cette entité doit avoir les mêmes

Tableau 6
Le focus de l'apprentissage⁵

Système d'éducation traditionnel	Système d'éducation entrepreneurial
Le passé L'analyse critique La connaissance La compréhension passive Le détachement Le contrôle des symboles La communication écrite et la neutralité Le concept	Le futur La créativité L'intuition La compréhension active L'implication émotive Le contrôle des événements La communication personnelle Le problème d'opportunité

caractéristiques que l'entrepreneurship comme préconisé par le Xavier Institute (voir Loucks, 1988) .

Le tableau 7 illustre bien la corrélation entre l'entrepreneur et une institution entreprenante. Ainsi l'institution d'enseignement doit être comme l'entrepreneur. L'institution et le programme de formation doivent être autonomes par rapport au système d'éducation traditionnel. On doit favoriser l'émergence de nouveaux programmes. Les gestionnaires du programme doivent avoir une grande liberté d'action au niveau du budget. Par contre le programme doit être financé par plusieurs sources de financement.

5

Traduction libre du graphique 7 : The focus of learning (Gibb, 1987) dans "The relationship between entrepreneurship and education" Journal of European industrial training 11(2)

Tableau 7
**Caractéristiques de fonctionnement de l'entrepreneur
 et de l'institution entrepreneuriale**

Entrepreneur	L'institution
Autoréalisation	Autonome Peu de contrôle
Innovation	Programme n'étant pas compris à l'intérieur du système formel Empressement à faire l'essai de nouveaux programmes
Responsabilité et financement	Avoir toute la liberté d'action avec son budget Ne pas dépendre seulement de donateurs
Prise de risque	Prise de risque

Bref la gestion des programmes de formation en création d'entreprises doit être dans un contexte prise de risque.

Selon Patel (voir Loucks, 1988) les ressources humaines affectées aux programmes de formation en entrepreneurship doivent être issues de quatre souches: premièrement de motivateurs, des formateurs, des leaders de projet possédant des qualités pour organiser efficacement le programme ; deuxièmement des spécialistes, des experts, de la sélection des entrepreneurs et des projets ; troisièmement, des experts en formation en entrepreneurship ; dernièrement, des entrepreneurs ayant déjà fait leurs preuves ou des financiers.

En règle générale la majorité des budgets sont alloués par les gouvernements, bien qu'il soit préférable qu'un partenariat soit développé entre les banques et les gouvernements pour le financement des projets de création d'entreprises. Les résultats

de l'étude de Harper (1984; voir Loucks) indiquent que 30% des programmes disposent de sommes substantielles provenant d'agences ou d'entreprises et d'institutions, alors que 20% des programmes bénéficient d'une combinaison de subventions et d'aides privées.

1.1.5 Évaluation des programmes de formation

Tous les programmes de formation devraient être évalués, même s'il y a peu d'évaluations de programmes. Les évaluations portent généralement sur la satisfaction de l'apprenant. Cependant il y a d'autres critères à considérer lorsqu'on veut évaluer un programme de formation en création d'entreprises tels que l'impact de la formation sur les projets de création d'entreprises, la qualité de la gestion et le taux de création d'entreprises.

Le tableau 8 présente les critères utilisées pour évaluer les programmes de développement en entrepreneurship. On y retrouve trois grandes catégories de critères: 1-) la satisfaction du participant avec 13 critères, 2-) l'impact du projet avec 14 critères, 3-) la qualité de la gestion avec 23 critères. Bécharde (1994) mentionne que la majorité de ces évaluations porte sur le taux de satisfaction des candidats. On évalue dans une proportion moindre l'impact du programme sur les projets. Les évaluations sur la qualité de la gestion du programme sont rares.

1.2. Une approche systémique de la formation en création d'entreprises

Donnay et Charlier (1990) indiquent que les situations d'enseignement peuvent être analysées selon trois niveaux. Le premier niveau, le micro-système est constitué essentiellement de la classe, du cours, du groupe et du professeur. Le deuxième niveau, le méso-système, inclut le micro-système en y ajoutant la communauté éducative proche telle que le collège et l'entourage de l'apprenant. Le troisième niveau, le macro-système

Tableau 8

Les critères utilisés pour évaluer les programmes de développement en entrepreneurship⁶

Satisfaction du participant	Impact sur le projet	Qualité de la gestion
- Satisfaction des éléments de la formation - Satisfaction générale de la formation - Valeur de la consultation du client - Valeur des procédures de sélection - Amélioration de la vision entrepreneuriale - Perception des besoins futurs en formation (marketing et production) - Changement dans les caractéristiques entrepreneuriales - Changement dans les habiletés entrepreneuriales - Satisfaction de la performance du formateur - Temps sauvé par la formation - Connaissances accrues - Informations accrues - Aide à la structuration du projet	- Changement de la stratégie de base - Modification des intentions de partir en affaires - Détermination du projet de faisabilité - Préparation du plan d'affaires - Accès à des facilités de toutes sortes - Droit à des incitatifs économiques pour l'implantation - Le capital investi - Formation d'une équipe - Augmentation des ventes brutes - Augmentation du nombre d'employés à temps plein et à temps partiel - Montant des levées de fonds - Taux de roulement du personnel - Taux d'efficacité du capital - Temps pour atteindre le seuil de rentabilité, des ventes et le taux de croissance de l'investissement en capital	- Valeur des objectifs - Place du cours dans le curriculum - Nature des programmes - Déroulement du cours - Profil des participants - Formation des formateurs - Méthodes d'enseignement utilisées - Analyse des besoins futurs - Commentaires venant de sources autres que les participants - Commentaires des anciens étudiants - Nombre de projet lancé - Nombre d'entreprises qui se sont développées - Résultats aux examens - Évaluation du programme par les étudiants - Taux de sélection des projets - Taux d'efficacité de la sélection et de la formation - Taux d'efficacité des crédits - Taux d'efficacité du programme - Degré d'institutionnalisation du programme - Diffusion de l'information sur le programme - Enracinement des valeurs entrepreneuriales - Demandes d'inscriptions aux cours - Lien entre les cours et l'emploi autonome

⁶ Transcription du tableau 2.2 de J.P. Béchard (1994) dans " Nature et processus d'évolution des programmes de développement en entrepreneurship".

intègre le cadre politico - administratif. Le modèle META, à la figure 4, qu'ils proposent, ne retient que les deux premiers systèmes, c'est-à-dire l'environnement, l'apprenant et le contenu .

Figure 4

Vue systémique du modèle META

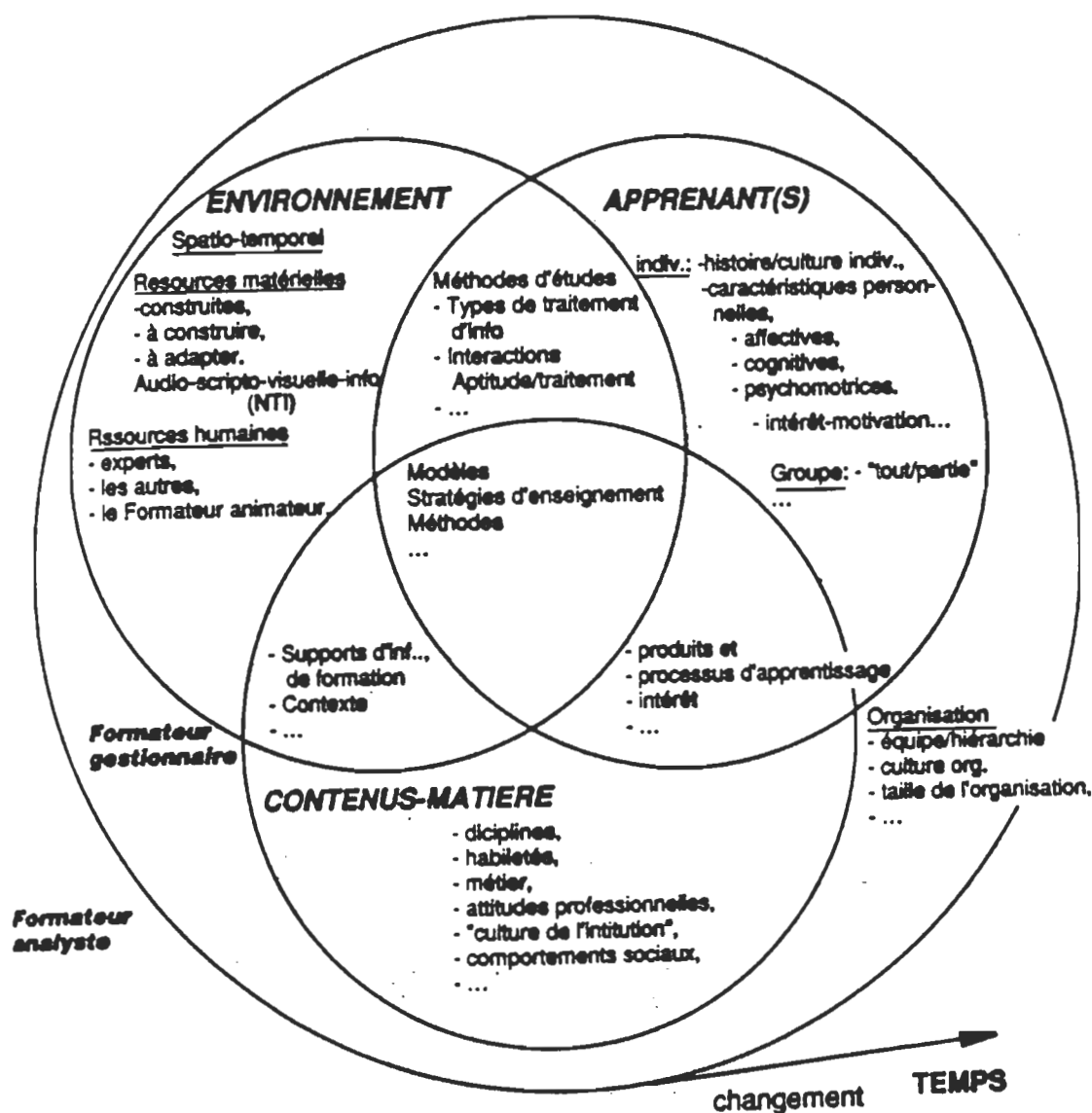
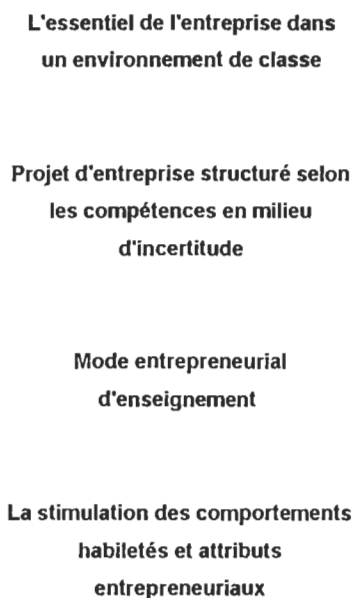


Figure 5

Modèle éducationnel à l'entrepreneurship⁷

Le micro-système ne contredit pas le modèle éducationnel de Gibb (1993), mais il l'intègre. Ce modèle éducationnel comprend quatre niveaux tels que représentés dans la figure 5.

Le méso-système comprend l'organisation scolaire. Ce contexte organisationnel et la culture institutionnelle façonnent des comportements, des valeurs auprès des éducateurs et des apprenants par son fonctionnement et ses actes. Ceci est visible à travers les normes de l'institution ou du département d'enseignement. "Dans chaque

⁷: Traduction libre de la figure 5 "The model of enterprising learning" tiré de "The enterprising culture and education" d'Alan Gibb (1993) paru dans International Small Business Journal, vol 11, no3.

milieu, il y a des choses qui se font et d'autres qui ne se font pas" (Minztberg, 1987). Il y a des normes écrites et non écrites.

Le META a deux principales faiblesses. Ce modèle est statique et ne tenant pas compte du macro-système ou de l'environnement dans un sens plus large. Bertrand (1993) dans son modèle d'analyse du travail professoral universitaire considère six variables pouvant influencer ce milieu. Selon lui, on doit tenir compte de quatre nouvelles variables : les variables politiques, les variables économiques, les variables sociales et la variable institutionnelle. La variable institutionnelle peut être décrite comme étant la mission et les objectifs de l'institution d'enseignement, la taille du corps professoral, le caractère centralisé ou décentralisé de la gestion des ressources humaines et matérielles et l'existence formelle ou non de critères d'évaluation et de promotion.

Nous considérons cinq niveaux d'influence représentés à la figure 6. Le macro-système comprend trois niveaux: le premier niveau d'influence, l'environnement externe secondaire comprend la PESTE (politique, économique, technologique, social et éthique); le deuxième niveau, l'environnement externe immédiat, est formé par la présence de plusieurs acteurs pouvant venir influencer indirectement les apprentissages tels que les acteurs socio - économiques, les organismes de financement, le ministère de l'Éducation, la famille des apprenants, les entreprises, les centres communautaires, les médias, les réseaux sociaux, les associations etc... Il s'agit du milieu ou de la communauté sensibilisés à l'entrepreneuriat. La troisième niveau d'influence, l'environnement organisationnel regroupe essentiellement les variables rattachées à l'institution d'enseignement telles que la présence de syndicats, les politiques internes, la culture de l'organisation, la structure interne de l'institution, ses budgets, le nombre de départements, etc...

On peut rassembler l'ensemble des variables entourant les programmes de formation en création d'entreprises, en s'inspirant du modèle de Bellantine (1989). En

Figure 6

Cinq niveaux d'influences du processus de formation

Environnement externe secondaire

(Société)

(Politique, économique, social, technologique, éthique)

Environnement externe immédiat

(Communauté)

(Organismes de financement, organismes socio - économique, politiques ministérielles, associations)

Environnement organisationnel

(Institution)

(Syndicats, politiques internes, culture, structure, départements, budgets)

Environnement du programme de formation

(Département)

(Apprenants, ressources, processus de formation)

Environnement d'enseignement

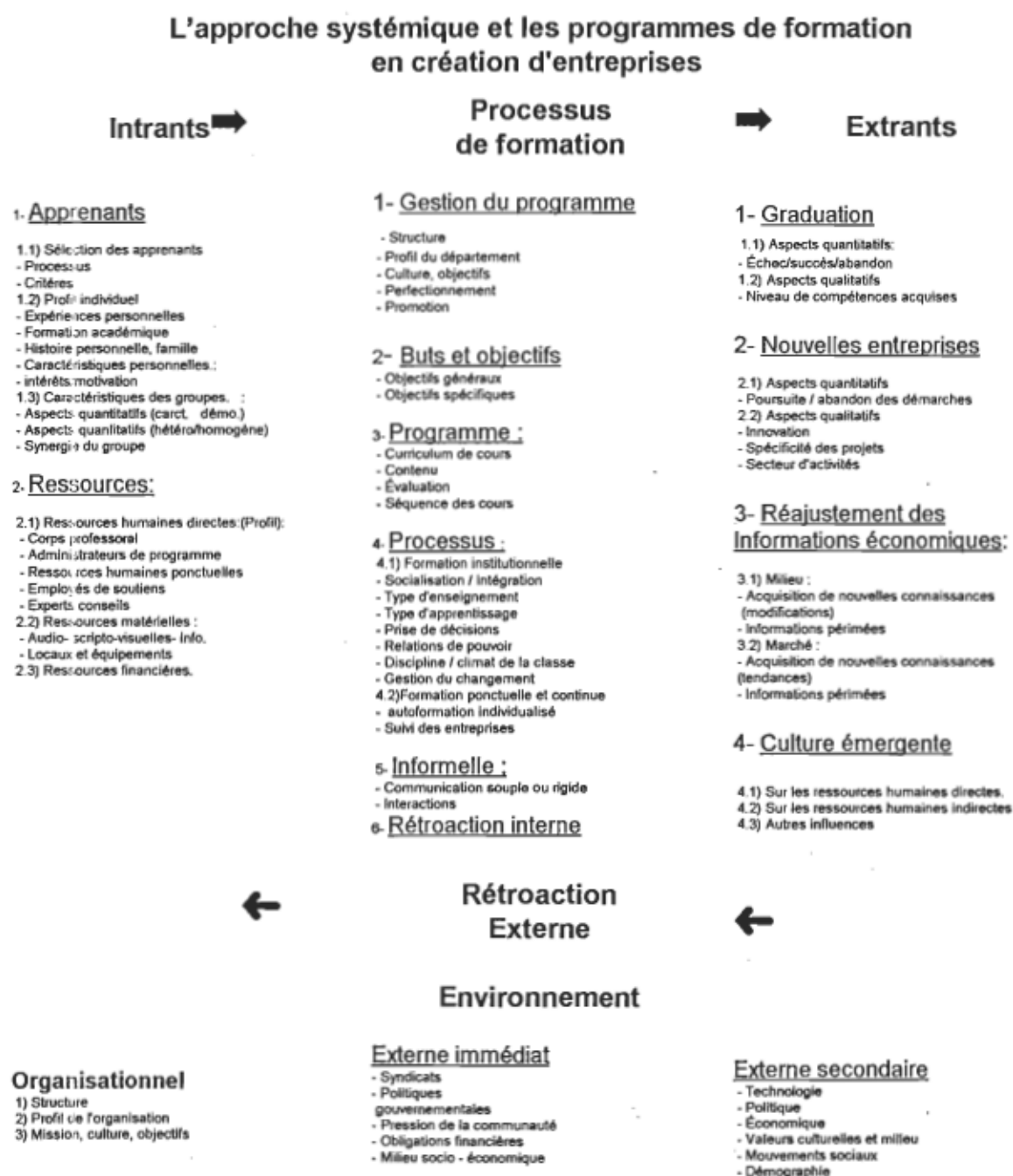
(Classe)

(stratégies d'enseignement, projets de création d'entreprises, climat de la classe, valeurs des professeurs et valeurs des apprenants)

additionnant la dynamique des interrelations du modèle META de Donnay et Charlier (1990) et des modèles de Gibb (1987, 1993 et 1994) on obtient une approche complète

et systémique des programmes de formation en création d'entreprises représenté à la figure 7.

Figure 7



Ce modèle comporte deux rétroactions: les rétroaction interne et externe. La rétroaction interne consiste essentiellement en l'interaction à l'intérieur du triangle relationnel "*Apprenant-Professeur-Administrateur de programme*". L'interaction entre ces trois acteurs dans le système peuvent apporter des modifications mineures au processus global de formation. Cette rétroaction gravite essentiellement autour des apprentissages. Dans le méso-système, on retrouve la rétroaction externe (à la classe). Cette rétroaction gravite principalement autour des projets de création d'entreprises, des apprenants et du programme de formation. On parle alors de la réponse de l'environnement au programme de formation.

1.3 Synthèse et critique des fondements théoriques

Dans les sections précédentes nous avons tenté de faire le tour des diverses études et propos d'experts sur l'enseignement de l'entrepreneurship. Nous avons exposé les niveaux d'objectifs, le curriculum de cours, la pédagogie entrepreneuriale, l'environnement de la classe ainsi que le mode d'apprentissage de l'entrepreneur. Nous avons aussi situé l'enseignement en création d'entreprises à l'intérieur d'une approche systémique.

Nous avons constaté qu'il y a la présence d'un grand nombre de variantes quant à l'utilisation des stratégies pédagogiques. Cette grande variété de stratégies pédagogiques origine de trois facteurs: la spécificité de chaque clientèle, la présence d'objectifs de programmes de formation différents et le profil de chaque professeur. Quoiqu'il en soit, la majorité des experts préconise l'utilisation d'une grande variété de stratégies.

Devant cette situation, certains auteurs indiquent qu'on doit adapter nos stratégies d'enseignement au type de clientèle. Ainsi on n'enseigne pas à un universitaire comme

on enseigne à un enfant (Knowles, 1990). Plaschka et Welsh (1990) , Block et Stumpf (1992) proposent d'élaborer des programmes de formation adaptés aux types de clientèles. Mais on doit aussi tenir compte du type d'objectif pédagogique selon Garanvan et O'Conneide (1994). Selon que l'on veuille offrir des cours de sensibilisation ou des cours adaptés au niveau secondaire (Kourilsky,1990), ou de la formation en création d'entreprises, on doit faire varier et adapter les stratégies d'enseignement en tenant compte de plusieurs facteurs.

Au regard du curriculum de cours en création d'entreprises, les experts s'entendent sur les thèmes. Mais qu'en est-il du dosage de ces thèmes ? Enseigne-t-on à un chômeur comme on enseigne à un universitaire? D'un programme à l'autre, même si le contenu demeure similaire, le dosage est souvent différent. On tend alors vers une approche client en faisant intervenir la formation sur mesure, adaptée à des clientèles spécifiques. Ceci nous amène à constater la très grande diversité des stratégies et des méthodes d'enseignement, et qui découle probablement de pair avec la présence de classes hétérogènes. Nous avons constaté que plusieurs experts lancent leur recette, mais peu de recherches sont faites de manière objective sur la qualité des programmes. De plus, on constate que tous les programmes de formation en création d'entreprises sont efficaces, selon les études. Qui évalue ces programmes ? Comment sont-ils évalués ?

Quant aux formateurs, ils doivent posséder de l'expérience en affaires et en enseignement. Ils doivent avoir une indépendance de pensée, faire preuve d'une ouverture d'esprit et afficher un leadership doublé de charisme. Ils doivent démontrer des habiletés à cerner les besoins du consommateur, à développer des projets, à faciliter les apprentissages et à évaluer les apprenants. De plus, ils doivent obtenir l'équilibre entre la théorie et la pratique. Mais ou peut-on trouver ce professeur idéal ? On doit donc utiliser une équipe multidisciplinaire de professeurs.

D'un autre côté, ceux qui ont centré leurs recherches sur le mode d'apprentissage de l'entrepreneur, se sont aperçus qu'il apprenait comme un convergeur, préférait par conséquent, des stratégies d'enseignement alliant la théorie à la pratique. Ces préférences sont à mi-chemin entre la démarche théorique et de la démarche dite appliquée ou orientée vers la pratique. Ceci ne signifie pas toutefois qu'il faut suivre à la lettre les stratégies d'enseignement du convergeur du modèle de Kolb. Il y a lieu selon les experts de, premièrement, varier les stratégies d'enseignement en fonction de groupes souvent hétérogènes, deuxièmement, de tenir compte, selon les principes de l'andragogie, du niveau de complexité des apprentissages et troisièmement de tenir compte de la propension à apprendre des apprenants.

Il y a une constance dans toutes ces approches, l'enseignement en entrepreneurship ne se transmet pas selon la manière traditionnelle et conformiste des écoles en administration des affaires et encore moins comme dans d'autres disciplines. L'approche entrepreneuriale favorise une attitude centrée sur l'individu. Ainsi, le professeur agit comme un animateur, un guide ou un consultant dans le cheminement entrepreneurial de l'individu. Alors jusqu'à quel point doit-il être un animateur, compte tenu de la capacité d'apprendre de l'apprenant ? Les apprenants enfants ne sont pas nécessairement capables d'apprendre par eux-mêmes compte tenu du peu d'expérience qu'ils ont dans la vie, à l'opposé, les adultes ont-ils tous la même capacité et la même motivation à apprendre ? Ainsi, le profil des apprenants peut influencer le choix de stratégies d'enseignement plutôt que d'autres. Rien n'est simple !

Cependant la formation en entrepreneurship est à notre avis de nature technique et professionnelle, s'inscrivant bien dans le courant idéologique andragogique. Jusqu'à preuve du contraire, la majorité des apprenants qui suivent actuellement des cours en création d'entreprises sont des adultes.

Quelle que soit l'approche utilisée, le déroulement des cours est soumis aux influences de l'environnement externe (Randolph et Posner, 1979, Bellantine, 1992, Donnay et Charlier, 1992, Gibb 1994, Béchard 1994). Lorsqu'on analyse un programme, il faut mettre en relief d'autres variables hors du contrôle du formateur telles que les types de clientèles, les facilités et les infrastructures, les objectifs du programme, la philosophie de gestion des coordonnateurs du programme, les sources de financement, etc...

Malgré tous ces aspects à considérer lorsqu'on analyse un programme de formation en création d'entreprises, l'apprenant demeure au coeur du processus de formation. Une recherche valable sur les programmes de formation en création d'entreprises doit considérer l'apprenant comme une variable centrale.

1.4 Les objectifs de la recherche

Les programmes de formation en création d'entreprises font intervenir plusieurs variables. Pour analyser un programme de formation avec efficacité, il faudrait les considérer toutes les variables à l'intérieur d'une approche systémique. Cependant, il devient difficile de tenir compte de l'ensemble des variables dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Nous devons donc restreindre notre recherche en étudiant les variables les plus significatives. De plus, l'objectif général de cette recherche est de regarder si la pédagogie est adéquate dans les programmes de création d'entreprises. Nous aborderons dans cette section les objectifs spécifiques de la recherche et les interactions entre les différentes variables, les conséquences des résultats de notre étude, la définition des concepts et les définitions opérationnelles afin de répondre à la question suivante :

Est-ce que les stratégies d'enseignement utilisées dans le cadre des programmes de formation en création d'entreprises correspondent aux modes d'apprentissage des apprenants ?

Cette question de recherche sous-entend deux objectifs spécifiques. Premièrement cette recherche veut trouver la correspondance entre les stratégies d'enseignement et les modes d'apprentissage des entrepreneurs à l'étape du pré-démarrage. Deuxièmement, cette recherche évaluera les programmes de formation en création d'entreprises. Ce deuxième objectif apportera une nouvelle vision de ces programmes quant à leur efficacité. Les mesures d'efficacité ne sont pas fondées uniquement sur le taux de satisfaction des apprenants.

Les deux variables traitées, le mode d'apprentissage des apprenants ainsi que les stratégies d'enseignement, sont influencées par plusieurs variables indépendantes. Il ne faut pas perdre de vue que ces programmes font partie d'un système éducatif. Or ce système comme nous l'avons mentionné précédemment comprend plusieurs variables influençant la classe. Nous ne pourrions pas traiter de cet environnement.

Selon la nature des résultats obtenus, nous pourrions faire avancer les connaissances sur la formation des futurs entrepreneurs et améliorer les programmes de création d'entreprises. Les écarts observés feront ressortir certaines points à améliorer et les points forts de la pédagogie pratiquée. Des résultats négatifs au premier objectif spécifique, révéleront des lacunes dans les programmes de formation. Ceci pourrait nous amener à diagnostiquer des besoins de perfectionnement pour ces intervenants. De plus, cette recherche permettra de dresser un portrait de ce qui se fait en pratique. Malgré de nombreux écrits sur le sujet, on retrouve peu de recherches. La plupart des écrits sont des opinions d'experts. Finalement cette recherche peut même nous amener à contester ces opinions avec des résultats empiriques.

En ce qui a trait aux concepts, nous utilisons essentiellement le modèle d'approche expérientielle de Kolb (1984) au niveau des modes d'apprentissage appuyé des compléments théoriques de Randolph et Posner (1979). Ce modèle a été utilisé non seulement en entrepreneurship mais aussi dans d'autres sphères du milieu de la formation.

Ce concept apparaît comme étant un bon choix puisqu'il est facilement reproductible, qu'il est accepté et qu'il est validé. Donc dans un premier temps, nous dresserons un inventaire des styles d'apprentissage des apprenants, pour dans un deuxième temps les comparer avec les stratégies d'enseignement de ces programmes.

Afin de bien situer le contexte de notre recherche nous tenons à définir nos variables opérationnelles. Lorsque nous parlons de programmes de formation en création d'entreprises, nous entendons par ce terme d'un ensemble de cours visant à créer de nouvelles entreprises par opposition à une formation de sensibilisation et d'éducation générale. Le programme de formation est donc de nature technique ayant comme objectif final de créer des entreprises au terme du programme. Nous définissons le mode ou style d'apprentissage comme étant les préférences de l'entrepreneur au niveau des stratégies pédagogiques utilisées. Les styles d'apprentissage quant à eux, sont au nombre de quatre : les accommodateurs, les convergeurs, les assimilateurs, et les divergeurs. Cette recherche n'a pas comme objectif de faire un inventaire exhaustif des stratégies d'enseignement mais plutôt d'étudier la correspondance entre les deux variables. C'est dans ce contexte que la méthodologie de recherche a été bâtie et que nous interpréterons les résultats.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce chapitre traitera en détail de la méthodologie utilisée pour atteindre l'objectif de recherche. On justifie les principaux choix qui ont été faits relativement à l'échantillon et à l'instrument de mesure. Par la suite, on décrit les principales étapes de la collecte des données. Finalement, on décrit le traitement statistique des données.

2.1 Description de l'échantillon

Pour répondre à l'objectif de recherche avec certitude, il faudrait étudier toute la population des programmes de création d'entreprises. Il existe plusieurs programmes de formation en création d'entreprises. On les retrouve à différents niveaux scolaires et pour des clientèles spécifiques : l'attestation secondaire et professionnelle (ASP) de 330 heures de niveau secondaire ; le programme "Lancement d'une entreprise"; l'attestation d'études collégiales (AEC) de 375 heures de niveau collégial ; les certificats et spécialisation de niveau universitaire. La Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre (SQDM) offrait un programme de création d'entreprises pour les bénéficiaires de la sécurité du revenu, qui s'intitulait, Renforcement de l'offre à la formation d'aide individualisée aux nouveaux entrepreneurs (ROFAINE) de 110 heures. D'autres organismes privés et sans but lucratif offrent aussi des programmes plus ou moins longs en création d'entreprises. Cependant, nous ne pouvons pas étudier tous ces programmes dans toutes les institutions d'enseignement considérant les contraintes de temps et de l'ampleur de la population.

Le choix d'un ensemble de programmes représentatifs de ce qui se fait dans ce domaine afin d'atteindre notre objectif de recherche s'est imposé. Ces programmes diffèrent souvent en terme de durée, de contenu et de nombre d'apprenants. À la Banque de développement du Canada (BDC) le nombre de formation en création d'entreprises a considérablement diminué depuis dix ans au profit des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Les organismes privés, les organismes paragouvernementaux et les organismes sans but lucratif sont éliminés sur la base de la représentativité. Le bassin de finissants universitaires en création d'entreprises est trop petit, puisque ce n'est que récemment que les universités offrent ce type de programme. On doit se tourner vers les commissions scolaires et les cégeps. Ces deux types d'institutions sont reconnus pour avoir une longue tradition d'enseignement technique comparativement aux autres institutions citées précédemment. On peut donc s'attendre à y retrouver des programmes de formation parfaitement au point. De plus, le nombre de finissants y est suffisant.

Ces deux niveaux d'enseignement dépendent directement du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). Le plan, le contenu, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de leurs programmes sont établis par la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT). Malgré cette apparence d'uniformité, la réalité sur le terrain demeure fort complexe. Fréquemment, on retrouve des ententes de services entre les écoles et les différents niveaux de gouvernement. Selon nos observations, il y a deux types d'entente : premièrement, les ententes entre le MEQ et leurs institutions d'enseignement sous leur tutelle et deuxièmement, les ententes entre d'autres paliers de

gouvernement et les institutions d'enseignement. À titre d'exemple, plusieurs cégeps ont dispensé le programme ROFAINE (de la SQDM) pour les bénéficiaires de la sécurité du revenu (en collaboration avec le Centre travail-Québec). Ces cégeps ont aussi des ententes avec la Direction des ressources humaines du Canada (DRHC) pour former des prestataires d'assurance-emploi. Plusieurs cégeps dispensent régulièrement des cours à l'occasion du concours provincial : "Devenez entrepreneur". Ce concours découle d'une concertation et d'une participation de plusieurs organismes privés, financiers et gouvernementaux oeuvrant dans le réseau entrepreneurial. La filière collégiale est préférée principalement parce que ses membres semblent avoir développé une expertise plus complète comparativement aux commissions scolaires. Par contre, il existe de plus en plus d'ententes de services entre les commissions scolaires et les cégeps. Ceci va dans le sens des recommandations et des observations contenues à l'intérieur de l'étude de Toupin (1997) auprès du MEQ. Ce dernier recommandait que les deux programmes soient fusionnés.

Un échantillonnage par convenance a été effectué parmi les 37 cégeps de la Fédération des cégeps. L'objectif était d'obtenir un taux de retour de 100 questionnaires. Les questionnaires ont été distribués dans six cégeps totalisant 196 répondants et dispensant ou ayant dispensés des groupes de AEC, le programme ROFAINE ou des groupes de ASP⁸. Le choix des cégeps a été fait en considérant des critères:

⁸

Dans un contexte de contraintes budgétaires, certains cégeps et commissions scolaires ont une entente de services pour dispenser conjointement la formation en création d'entreprises.

géographiques, de volume, de disponibilité de temps des coordonnateurs et de réputation des institutions. Les groupes d'étudiants ont été restreints à ceux ayant

Tableau 9

Répartition de la collecte de données

Cégeps	Progr.	Nombre d'envois	Nombre retour	Date de fin du prog	Rappel télép.	Remarques
1	ASP ASP	16 16	2 2	06/97 06/97	Non Non	Entente commission scolaire et un cégep
2	AEC AEC AEC AEC	14 12 11 14	14 12 11 3	10/97 10/97 10/97 09/97	Classe Classe Classe Non	Intensif Groupe de femmes Régulier Groupe de femmes
3	ROF	14	2	06/97	Oui	Entente avec la SQDM
4	AEC AEC	15 14	5 5	04/97 02/96	Non Non	Aucune entente Aucune entente
5	AEC AEC	11 13	6 3	06/97 06/97	Non Non	Entente commission scolaire et cégep
6	AEC ROF ROF AEC	12 11 8 15	7 7 3 3	05/97 03/97 06/97 01/97	Oui Oui Oui Oui	Aucune entente Entente avec la SQDM Entente avec la SQDM Aucune entente
Total		196	85			

terminé leur formation à l'intérieur d'un délai d'environ un an ou étant à leur dernière semaine de formation. Tous les répondants avaient complété leur formation et ce, peu importe s'ils avaient créé ou non leur entreprise. Les programmes de formation doivent avoir un minimum de 110 heures de cours.

Le tableau 9 présente la répartition de la collecte de données. Les questionnaires ont été postés auprès de 196 répondants. Nous avons eu 85 réponses pour un taux de

retour de 43,37%. Le tableau de la répartition de la collecte de données nous donne une description détaillée de l'échantillon. On y retrouve le type de programme, le nombre d'envois et de retours, la date de fin du programme, la colonne rappel téléphonique et la colonne remarques. L'échantillon fait appel à trois types programmes ; deux groupes de ASP, dix groupes de AEC et trois groupes de ROFAINE. Le nombre de retour est beaucoup plus élevé dans le cégep 2, puisque dans trois groupes, les questionnaires ont été distribués en classe au dernier cours du programme. Toutes ces formations se sont terminées en 1997 sauf pour un groupe du cégep 3. De plus la coordonnatrice du cégep 2 a effectué un rappel téléphonique auprès des répondants. Un groupe a reçu une formation intensive et deux groupes sont composés uniquement de femmes. Des ententes de services ont été relevées entre des cégeps et des commissions scolaires (quatre groupes), le Centre travail - Québec et la SQDM (trois groupes).

2.2 L'instrument de mesure

Les étudiants ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire écrit. Ce choix a été déterminé par des considérations de coûts, par l'étendue géographique à couvrir, par des échéanciers restreints et par souci d'anonymat. Cette méthode procure une plus grande facilité lors de la collecte de l'information auprès de nos répondants.

Le questionnaire a cinq parties et comprend 93 questions (annexe A). La première partie contient les caractéristiques générales. Cette partie comprend 29 questions; dix-

huit questions fermées, cinq questions au choix, six questions au choix avec une échelle numérique bipolaire en quatre points. La deuxième partie du questionnaire porte sur les modes d'apprentissage de Kolb. Elle est composée de neuf questions où l'on force le répondant à classer quatre éléments par ordre de préférence. Ce test "Learning Style Inventory, LSI" a fait l'objet d'une validation auprès de vastes échantillons (McBer and Compagny, 1976). La traduction française du questionnaire provient du livre "L'approche Expérientielle " de Kolb (1984). Suite au traitement des données du test, une classification des répondants est reproduite à l'intérieur des quatre styles d'apprentissage.

La troisième partie du questionnaire porte sur les stratégies d'enseignement. Elle comprend 32 questions: 16 questions fermées, six questions au choix avec une échelle de Likert en cinq points d'ancrage, quatre questions de sémantiques différentielles en sept points et six questions où l'on force le répondant à classer quatre éléments par ordre de préférence. La quatrième partie du questionnaire traite du mode d'évaluation des apprentissages. Elle comprend six questions fermées et cinq questions au choix avec une échelle de Likert en cinq points d'ancrage. La cinquième partie traite de la satisfaction des répondants face à la formation suivie. Elle contient 17 questions au choix avec une échelle de Likert en cinq points d'ancrage et deux questions ouvertes.

Le questionnaire a été prétesté auprès d'un candidat du Centre de création d'entreprises du Cégep de Limoilou. Nous avons demandé à la directrice adjointe de l'organisme de nous mettre en contact avec un étudiant terminant sa formation et ayant une moyenne académique assez faible, sachant que les échantillons seraient hétérogènes

en terme de profil de répondants. L'étudiant choisi était un immigrant avec peu de scolarité. Des modifications ont été apportées au questionnaire au terme du pré-test.

Il y a des éléments pouvant venir affecter la validité du questionnaire qui sont hors de contrôle telle que la rétrospection du temps. Il se peut que le passage du temps ait transformé quelque peu les réponses des répondants. Un répondant qui termine son cours a un meilleur souvenir du déroulement des cours qu'un répondant qui a terminé son cours il y a un an. De plus, certains facteurs peuvent distinguer la formation entre institution, comme leur antécédent historique, le volume d'activités, le contexte économique social et culturel et la dynamique interne de l'institution. Encore là, nous avons peu de contrôle sur ces éléments. Chaque institution a une stratégie de marché, un développement des services à l'interne et un partenariat qui lui est propre (Lebel, 1997).

2.3 Procédure de collecte de données

La procédure de collecte de données comprend le lieu où s'est effectué la collecte, la durée de la collecte, la manière dont la collecte s'est effectuée, et par qui elle a été faite.

Après l'obtention de la permission des institutions scolaires, les questionnaires ont été remis aux coordonnateurs de programme. Il y a six cégeps qui ont participé à la recherche : le Cégep de Sainte-Foy qui a une entente avec le Centre Maurice-Barbeau (commission scolaire), le Centre de création et d'expansion d'entreprises du Cégep de Limoilou, le Centre de création et d'expansion d'entreprises et le SYNOR relevant du Cégep de Saint-Hyacinthe, le Cégep de Drummondville, le Cégep de Trois-Rivières, l'Institut d'entrepreneuriat du Cégep de Granby Haute-Yamaska.

Toutes ces institutions financent l'envoi postal des questionnaires, mais en retour un "rapport aux gestionnaires" leur sera remis. Des consignes ont été émises afin d'assurer une uniformité dans l'envoi traitement postal : 1) affranchir l'enveloppe d'envois et de retour ; 2) adresser l'enveloppe de retour à l'adresse du cégep ; 3) insérer une lettre du coordonnateur de programme afin de rendre l'étude crédible auprès des répondants (annexe C); 4) noter le nombre d'envois, le nombre de retours et le taux de mauvaises adresses. Les questionnaires ont été postés au début du mois d'octobre 1997 par les cégeps et ils ont été recueillis auprès de chacune des institutions au milieu du mois de novembre 1997.

2.4 Traitement des données

Le traitement des données consiste essentiellement à coder les données, à les compiler, à éliminer les questionnaires incomplets, à calculer les modes d'apprentissage et à faire un traitement statistique.

De tous les questionnaires, neuf sur 85, ont été éliminés puisque les répondants n'ont pas répondu à toutes les questions de la deuxième partie du questionnaire. Cette partie traitant des modes d'apprentissage comprend 9 questions qui doivent toutes être complétées pour que le test soit valide. Sans le résultat de ce test, ces questionnaires ne sont d'aucune utilité. Un calcul a été effectué sur les réponses de la deuxième partie du questionnaire. Les résultats des neuf questions au choix forcé de préférence sont sur quatre colonnes. Chaque colonne a été additionnée pour déterminer le style d'apprentissage du répondant (annexe B). Comme on le mentionnera dans le chapitre III certaines questions ont été éliminées pour cause d'un manque de consistance interne.

Le traitement statistique a été fait à l'aide du logiciel SAS (version 6,12). On retrouve quatre types de analyse : 1) une analyse concernant la nature de l'échantillon, 2) une analyse en fonction du mode d'apprentissage, 3) une analyse sur les quatre styles en fonction du type de projet et du taux de satisfaction, et 4) une analyse des styles d'apprentissage en fonction de stratégies d'enseignement. Sur ces quatre analyses divers traitements ont été effectués tels que : des analyses descriptives, des

pourcentages, des moyennes, des écart-types, des fréquences, des calculs de variance, des Khi deux et des anovas.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

3.1 Présentation des résultats

Les résultats sont présentés et analysés en quatre thèmes. Le premier thème traite du profil des répondants. Il s'agit principalement d'exposer les caractéristiques des répondants. Le deuxième thème est consacré au mode d'apprentissage des apprenants. Il s'agit de séparer les apprenants en quatre styles d'apprentissage. Le troisième thème traite des stratégies d'enseignement. Le dernier thème expose la satisfaction des apprenants envers le programme de formation.

3.1.1 Profil des répondants

Cette section présente le profil des répondants en trois points : les caractéristiques individuelles des apprenants, les principales motivations incitant les apprenants à suivre le programme et la description des entreprises créées.

Le tableau 10 présente les caractéristiques des répondants. La moyenne d'âge des répondants est de 37,76 ans avec un écart type de 9,27 ans. Leur âge est suffisamment élevé pour considérer ce type d'enseignement comme étant de l'éducation des adultes. Les principes andragogiques devraient s'appliquer. L'échantillon est composé de 61,4 % de femmes (51 répondants) et de 38,6 % d'hommes (32 répondants). On peut partiellement expliquer la forte proportion de femmes par la présence de deux groupes

Tableau 10

Caractéristiques des apprenants

Description	Répartition	Écart type	Minimum	Maximum
Âge moyen	37,76	9,27	20	56
Sexe - Masculin - Féminin	38,6 61,4			
Immigrant	8,8			
Programmes : - AEC - ASP - ROFAINE	81,2 4,7 14,1			
Déjà été en affaires	27,4			
Emploi durant la formation - Sans emploi - Durant la formation - À leur compte	63,5 29,4 7,1			
Années de scolarité moyenne	14,9	3,23	10	25
Formation - Aucun diplôme - Études secondaires - Études collégiales - Études universitaires (1) - Études universitaires (2,3)	4,7 34,1 30,6 23,5 7,1			
Formation en ADM - Création d'entreprises - Marketing - Gestion financière - Administration - Secteur d'activités - Aucune formation	11,9 27,4 35,7 27,4 40,5			
Années moyennes sur le marché du travail	15,98	9,37	0	39
Expérience de travail - Vente - Production - Comptabilité - Finance - Gestion du personnel - Secteur d'activités	2,16 2,23 1,93 1,52 2,21 2,88	0,99 1,16 0,97 0,80 1,08 1,05	1 1 1 1 1 1	4 4 4 4 4 4

composés uniquement de femmes. On retrouve 8,8 % d'immigrants. L'échantillon est majoritairement composé de répondants ayant suivi le programme AEC (81,2 %). On retrouve une faible proportion des répondants ayant suivi le programme ASP (4,7 %) et le programme ROFAINE (14,7%).

Plusieurs répondants (24), 27,4%, ont déjà été en affaires avant de suivre cette formation. Peu de répondants, 7,1 %, sont déjà à leur compte durant leur formation. La majorité des répondants (63,5 %) sont sans emploi durant la formation. Par contre 29,4 % des répondants occupent toujours un emploi à temps partiel ou à temps plein durant leur formation.

Le nombre moyen d'années de scolarité des répondants est 14,9 ans avec un écart type de 3,23 ans. Ce qui n'est pas en contradiction avec les diplômes qu'ils ont reçus.

La formation est répartie entre les diplômes secondaires, 34,1 % ; les diplômés collégiaux, 30,6 % ; et les diplômés universitaires, 30,6 % ; pour un total de 95,3 % des répondants. Seulement 4,7 % des répondants n'ont pas de diplôme. Les apprenants doivent avoir un diplôme secondaire ou l'équivalent pour être admis au programme. On constate que 7,1% des répondants ont un diplôme universitaire d'études supérieures.

En ce qui concerne la formation en administration, peu de répondants, 11,9%, ont déjà suivi un cours en création d'entreprises avant de suivre leur programme de formation.

Par contre, plus du quart des répondants ont suivi des cours en administration : en

marketing, 27,4 % ; en gestion financière, 35,7 % ; en administration 27,4 %. Lorsqu'on leur demande s'ils ont déjà eu une formation reliée à leur secteur d'activités, 40,5 % des répondants répondent par l'affirmative. Les résultats suggèrent que le groupe est passablement hétérogène en terme de formation.

Un moyenne de 15,98 ans d'expérience de travail avec un écart type de 9,37 ans a été observée. Cette expérience de travail ne provient pas nécessairement du milieu des affaires. Sur une échelle de un (aucune expérience) à quatre (beaucoup d'expérience), il en ressort que les répondants ont peu d'expérience de travail en vente avec 2,16, en production avec 2,23, en comptabilité avec 1,93 et en gestion du personnel avec 2,21. Par contre, ils ont une expérience moyenne supérieure dans leur secteur d'activités avec 2,88. Dans tous les cas, on retrouve un écart type près de un. Il est à noter que plus du quart des répondants ont déjà été en affaires; or d'avoir été en affaires implique une certaine expérience dans toutes les fonctions de l'entreprise quoiqu'en disent les répondants.

Le tableau 11 présente les motivations et les utilités à suivre ce programme de formation. Le nombre d'apprenants ayant une idée d'entreprise y est mesuré. Une proportion de 91,8 % des répondants avait une idée d'affaires à leur inscription au programme de formation. Ceci n'est pas surprenant, car il s'agit d'une condition d'admission lors de la sélection des candidats dans les trois programmes étudiés.

Tableau 11

Motivations et utilités à suivre le programme

Description	Nombre	%
Idée d'affaires au départ	78	91,8
Motivations		
- Pour partir en affaires	42	49,4
- Pour éventuellement partir	44	51,8
- Par culture générale	17	20,0
- Prestations d'aide	6	7,1
- Autres raisons	19	22,4
Utilités		
- Recherche financement	23	27,1
- Trouver une opportunité	13	15,3
- Élaborer le plan d'affaires	71	83,5
- Habiletés en gestion	54	63,5
- Étude de marché	54	63,5
- Autres raisons	20	23,5

Les répondants pouvaient avoir plusieurs motivations à suivre cette formation. Une proportion de 49,4 % des apprenants suivent ce programme pour se partir en affaires et 51,9 % pour éventuellement se partir en affaires. Le deuxième facteur motivant les répondants demeure l'acquisition d'une culture générale avec un taux de réponse de 20%. Le troisième facteur, bénéficié de prestation d'aide, demeure un facteur de motivation négligeable avec 7,1 % des répondants. On observe une proportion de 22,4 % des répondants ayant une motivation autre que celles mentionnées précédemment.

Une compilation des autres motivations, au nombre de 19, peuvent être regroupées en quatre catégories. Premièrement, quatre répondants ont mentionné qu'ils étaient motivés par l'aide à bâtir un plan d'affaires et une étude de marché. Deuxièmement,

quatre répondants étaient motivés par l'aide dans leur processus décisionnel. Troisièmement, quatre répondants sont motivés par l'acquisition de connaissances de base visant à démarrer une entreprise. Quatrièmement, les autres répondants ont diverses motivations, telles que l'amélioration de leur employabilité, l'aide au financement, le suivi offert par le programme et la restructuration d'une entreprise existante.

La motivation commune des participants, se partir en affaires, devrait renforcer l'assimilation des apprentissages puisqu'ils ont des besoins et centres d'intérêts communs (Knowles, 1990). Ceci devrait se répercuter sur l'intérêt des apprenants et sur un taux de satisfaction élevé.

Les résultats démontrent que la principale utilité des programmes demeure l'élaboration du plan d'affaires avec 83,5 % des répondants. La deuxième utilité est l'élaboration d'une étude de marché et l'acquisition d'habiletés en gestion des PME avec chacun, 63,5 % des répondants. La troisième utilité est de faciliter la recherche de financement avec 27,1 % des répondants. La quatrième utilité est de trouver une occasion d'affaires avec 15,3 % des répondants. Vingt répondants ont trouvé une autre utilité au programme.

Parmi ces autres utilités, on retrouve cinq catégories de réponses. Premièrement, cinq répondants constatent que le programme est utile pour réseauter. Deuxièmement, quatre répondants considèrent que le programme apporte une confiance en soi et un

savoir-être entrepreneurial. Troisièmement, trois répondants considèrent que le programme facilite les premiers préparatifs du processus de création d'entreprise. Quatrièmement, trois répondants mentionnent que le programme procure une évaluation de la viabilité du projet. Cinquièmement, les cinq autres répondants révèlent que le programme apporte des connaissances de base en création d'entreprise, aide dans l'élaboration du plan marketing et aide à créer leur propre emploi.

Tableau 12

Caractéristiques de l'entreprise créée

Description	Nombre	%
Création de l'entreprise		
- Non créée	40	47,1
- En cours de création	23	27,1
- Créée	22	25,8
Secteur d'activités		
- Commercial	7	15,6
- Service	35	77,8
- Manufacturier	3	6,7
Emplois créés et en cours		
- un emploi	30	66,7
- deux emplois	12	26,7
- 3 emplois et plus	3	6,7
moyenne des emplois créés	1,6	

Le tableau 12 présente les caractéristiques des entreprises créées ou en voie de création. Il y est traité du taux de création d'entreprises, du secteur d'activités et du nombre d'emplois créés.

Une proportion de 47,1 % des apprenants n'ont pas l'intention de créer leur entreprise. Nous ne tiendrons pas compte de ces apprenants dans l'analyse du secteur d'activités et du nombre d'emplois créés. Une proportion de 27,1% des apprenants sont en cours de démarrage de leur entreprise. L'échantillon est composé de 25,8 % d'apprenants ayant créé une entreprise.

Ce tableau nous montre que les entreprises créées ou en cours de création sont surtout dans le secteur des services avec 77,8% des réponses ou 35 projets sur 45. Il y a peu d'entreprises dans le secteur commercial, 15,6% ou entreprises, et encore moins dans le secteur manufacturier avec 6,7% où trois entreprises. Le type de projet et les différences entre secteurs d'activités peuvent commander des stratégies d'enseignement différentes, or l'échantillon est passablement homogène au niveau du secteur d'activités. Il y a une forte proportion de projet dans le domaine des services.

La majorité des apprenants, 30 répondants pour une proportion de 66,7 %, désirent créer un seul emploi le leur. On constate que 26,7 % des projets créent ou créeront deux emplois et 6,7% des projets trois emplois et plus. On obtient un taux moyen de création d'emplois de 1,6 emplois par projet. Le nombre maximum d'emplois par projet est de 15 emplois. On constate que le taux, dans les faits, devrait être beaucoup plus bas. La majorité des entreprises démarrées appartiennent essentiellement au secteur des services. Il y a peu d'emplois créés, alors on peut conclure que la majorité des apprenants sont des travailleurs autonomes.

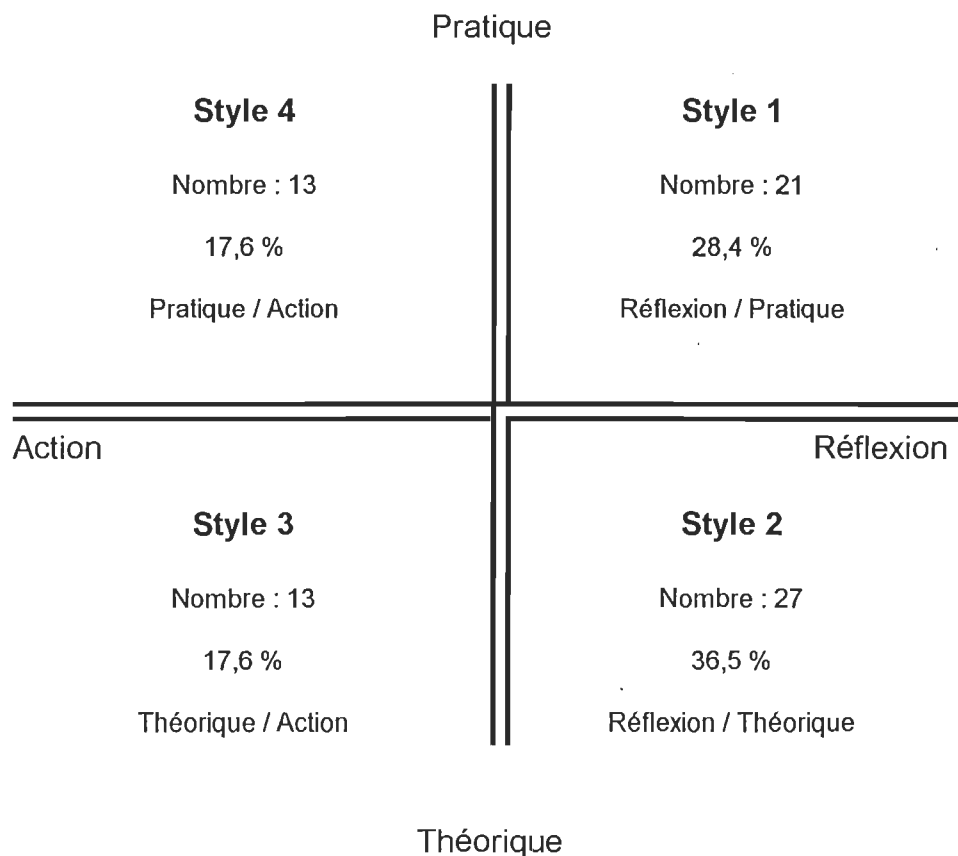
Le profil type des répondants est difficile à cerner. Leur formation et leur expérience de travail sont hétérogènes. Par contre, ils ont tous les mêmes motivations et centres d'intérêts: la création de leur entreprise. Une proportion élevée des projets est dans le secteur des services. Lorsqu'on a un groupe homogène, les stratégies d'enseignement peuvent être plus spécifiques à la clientèle. Dans ce cas-ci on peut constater que l'échantillon est hétérogène compte tenu de leur expérience de travail et de leur formation.

3.1.2 Les modes d'apprentissage

L'échantillon a été réparti en quatre modes d'apprentissage. Cette répartition est basée sur le test de Kolb (1986) présenté à la deuxième section du questionnaire. Ce test comprend neuf rangées de critères. Les critères de chaque rangée devaient être ordonnés par préférence, de quatre à un, sans toutefois accorder un même résultat à deux critères sur la même rangée. Nous avons dû éliminer 11 sujets sur 85, puisqu'ils ont omis de répondre à un rang de critères où ils ont donné un même résultat à deux critères d'une même rangée. Ceci demeurait nécessaire afin d'éviter un mauvais calcul dans la compilation des données (annexe B). Les quatre styles d'apprentissage sont directement en relation avec les échelles de contraire, réflexion-action (axe des X) et théorie-pratique (axe des Y). Désormais le style un désignera le mode divergeur, le style deux pour l'assimilateur, le style trois pour le convergeur et le style quatre pour l'accommodateur.

Figure 8

Répartition des répondants selon les quatre styles



La figure 8 présente la répartition des répondants à l'intérieur des quatre styles d'apprentissage. On y présente le nombre de répondants, la proportion de l'échantillon et finalement l'axe de caractéristiques des modes d'apprentissage. Le style 1, ayant un mode d'apprentissage axé sur la pratique et la réflexion, est composé de 28,4 % de l'échantillon ou 21 apprenants. Le style 2, axé sur la réflexion et la théorie, est composé de 36,5% de l'échantillon ou 27 apprenants. Le style 3, axé sur l'action et la théorie, est composé de 17,6 % de l'échantillon ou 13 apprenants. Le style 4, axé sur la réflexion et la théorie, est composé de 17,6% de l'échantillon ou 13 apprenants.

Avec un $\varnothing \leq$ de 0,10, les tests du khi deux ne recèlent aucune différence significative en ce qui concerne le nombre d'apprenants attribués à chacun des styles. D'ailleurs, la moyenne de toutes les réponses occupe une tendance centrale sur un graphique de répartition des points.

Nous avons refait le même traitement statistique sur un échantillon excluant les répondants dont leur projet a avorté. Avec un $\varnothing \leq$ de 0,10, les tests du khi deux ne révèlent aucune différence significative en ce qui concerne le nombre d'apprenants attribués à chacun des styles (annexe E).

Avec un $\varnothing \leq$ de 0,10, le test du Khi deux a aussi été effectué auprès du profil des répondants présenté précédemment. Ces tests ont été faits sur l'âge moyen, le sexe, l'expérience en affaires, la formation, les années moyennes sur le marché du travail, l'expérience moyenne de travail, la création ou non d'une entreprise, le secteur d'activités de l'entreprise et le nombre d'emplois créés. On ne retrouve aucune différence significative entre les quatre styles en ce qui concerne toutes ces variables.

Nous avons tenté de manipuler les données en additionnant deux styles ensemble. Il s'agissait de d'additionner le style un et deux pour créer un mode d'apprentissage basé sur la réflexion et d'additionner le style trois et quatre pour créer un mode d'apprentissage basé sur l'action. Puis les données ont été testées en additionnant le style deux et trois

ensemble et le style quatre et un. Dans les deux cas, il n'y a aucune différence statistiquement significative au niveau de toutes les variables du questionnaire.

3.1.3 Les stratégies d'enseignement

La troisième section du questionnaire traite des stratégies d'enseignement et des activités de l'apprenant. On y retrouve une série de six questions au choix forcé mettant en relation les stratégies préconisées par Kolb et ce qui a été observé dans la classe. On retrouve aussi quatre questions avec des échelles de sémantiques différentielles en sept points. Et finalement on retrouve six questions au choix.

La première série, de six questions au choix, a été conçue selon le même principe que le test sur les modes d'apprentissage. Les répondants devaient faire un choix forcé, de quatre à un, en fonction de leurs observations. Lors de la compilation des résultats, on constate qu'il y a un problème de consistance des réponses, c'est-à-dire que les apprenants d'un même groupe se contredisent sur des observations communes faites en classe. On ne peut donc pas tenir compte de cette série de questions.

Le tableau 13 présente une esquisse des stratégies d'enseignement observées. Les répondants devaient se prononcer sur le dosage entre différents termes opposés, sur une échelle de contraire, de un à sept, le chiffre quatre étant la tendance centrale. Le degré de flexibilité de contenu des cours n'est ni flexible et ni rigide. On obtient une

Tableau 13

Stratégies d'enseignement

Description	Total
Contenu flexible-rigide	3,16
Degré d'autonomie	5,67
Théorie-pratique	4,00
Orientation réflexion-action	4,32

moyenne globale de 3,16. Le degré d'autonomie (autonome, un ; non autonome, 7) des répondants est de 5,67. Les répondants considèrent qu'ils ont peu d'autonomie dans ces programmes. Les répondants considèrent que le programme n'est ni théorique, ni pratique avec une moyenne à tendance centrale de quatre. Au niveau de la répartition entre la réflexion (un) et l'action on observe aussi une moyenne de 4,32.

Le tableau 14 présente les activités d'apprentissage comprenant les activités hors cours en heures et les activités de prise de contacts en pourcentage. L'échantillon total montre que les répondants passent 18,7 heures par semaine dans des activités hors cours. Ils passent 16,04% de leur temps, soit trois heures, à faire des lectures; 23,05% de leur temps , soit 4,3 heures, à faire des exercices et travaux autres que sur le plan d'affaires; 44,12 % de leur temps, soit 8,3 heures, à concevoir leur plan d'affaires; et 16,79% de leur temps, soit 3,1 heures, dans d'autres activités. Les activités de prise de contact avec le milieu les plus utilisées sont premièrement la visite de la concurrence avec

Tableau 14

Activités d'apprentissage

Description	Hrs/sem.
Activités hors cours par sem.	
- Lectures	3,0
- Exercices et travaux	4,3
- Conception du plan	8,3
- Autres activités	3,1
Total	18,7
Activités de prise de contact	%
- Visite de PME	28,2
- Stage	2,4
- Visite de concurrence	63,1
- Visite d'agence gouv.	49,4
- Visite de fournisseur	47,1

63,1% des répondants; deuxièmement la visite d'une agence gouvernementale, avec 49,4%; troisièmement la visite de fournisseurs, avec 47,1 %; et quatrièmement la visite de PME, avec 28,2 %. Peu d'apprenants font des stages en entreprise durant leur formation. Les tests du khi deux ne permettent pas avec un α de 0,10, de conclure qu'il y a une différence entre les répondants des quatre styles d'apprentissage.

La section E du questionnaire mesurait le mode d'évaluation. Ces questions ne seront pas considérées puisque l'évaluation dans ces programmes n'attribue aucune note à l'apprenant. Il n'y avait pas d'examen, pas d'évaluation des travaux, du moins pas formellement. L'évaluation consiste principalement à donner une rétroaction à l'apprenant. Cette rétroaction se fait par le coordonnateur du programme et par les professeurs.

3.1.4 Le taux de satisfaction des apprenants

Le taux de satisfaction des répondants envers le programme fut mesuré en fonction de deux critères, le degré de satisfaction et leurs recommandations envers le programme.

À la fin du questionnaire, ils devaient mentionner le principal point à améliorer et la principale qualité du programme de formation.

Le degré de satisfaction est calculé sur 16 critères mesurés par une échelle de type Likert en cinq points d'ancrage (annexe D). Cette moyenne est composée de questions sur l'utilité des travaux en classe, l'utilité des travaux hors classe, la durée du programme, le contenu des cours, l'enseignement des professeurs, la diversité du corps professoral, la variété des méthodes d'enseignement, les aspects pratiques de l'enseignement, l'encadrement individuel, le lien avec la réalité des affaires, le lien avec leur projet, la quantité de théorie, l'évaluation, les facilités hors cours, les conseils de professeurs et finalement la prise de contact avec le milieu.

Le tableau 15 présente les styles d'apprentissage et leur satisfaction envers le programme. Il n'y a aucune différence significative entre les quatre styles d'apprentissage. Les résultats montrent, pour l'ensemble des critères, que les apprenants sont assez satisfaits avec un résultat moyen de 3,74 sur cinq. De plus une majorité de répondants recommanderait le programme sans réserve avec un résultat moyen de 3,60 sur quatre.

On remarque que les apprenants sont satisfaits de la formation et des stratégies

d'enseignement. Mais ces résultats favorables peuvent être nuancés à l'aide de questions ouvertes.

Tableau 15

Styles d'apprentissage et taux de satisfaction

Description	Style 1	Style 2	Style 3	Style 4	Total
Degré de satisfaction	3,70	3,82	3,72	3,69	3,74
Recommandations	3,43	3,68	3,82	3,61	3,60

Le tableau 16 présente un relevé des réponses à la question ouverte sur la principale qualité des programmes. La plupart des répondants ont répondu à cette question. Certains répondants ont mentionné plus d'une qualité. Les deux principales qualités du programme sont premièrement l'apport de connaissances et les étapes à suivre pour se lancer en affaires (22) et deuxièmement la composition du corps professoral en terme de compétence et d'expérience du milieu des affaires (16).

Tableau 16

Les principales qualités des programmes

Catégories de réponses	Nombre de répondants
1- Apports de connaissances et étapes à suivre pour créer son entreprise.	22
2- Composition du corps professoral (compétences, expérience du milieu des affaires).	16
3- Climat et ambiance de travail interactive	9
4- Enseignements en relation avec la réalité des affaires	8
5- Connaissance de soi	7
6- Autres qualités du programme : - Aspects pratiques du programme - L'évaluation des risques au démarrage de l'entreprise - Encadrement et disponibilité des professeurs - Aide à la conception du plan d'affaires - La séquence des cours - Les enseignements sur la comptabilité - La flexibilité du programme - Les faibles frais d'inscription - La prise de contacts avec le milieu - La durée du programme (courte)	5 6 4 4 3 2 1 1 1 1

Le tableau 17 présente un relevé des réponses à la question ouverte sur le principal point à améliorer du programme. La plupart des répondants ont répondu à cette question. Certains répondants ont mentionné plus d'un point à améliorer. Les trois points à améliorer les plus fréquemment énoncés, traitent de la durée des programmes (28), des méthodes d'enseignement (18) et de l'encadrement des apprenants (14).

Tableau 17

Les principaux points à améliorer des programmes

Catégories de réponses	Nombre de répondants
1- Durée du programme	28
2- Méthodes d'enseignement	18
3- Encadrement des apprenants	14
4- Contenu des cours	9
5- Locaux et ressources matérielles	6
6- Autres points à améliorer : - La prise de contact avec le milieu des affaires - La compétence des professeurs - La sélection des candidats - Le respect des idées de projet	3 3 2 2

En ce qui concerne la durée du programme, huit répondants considèrent que le programme est trop long et 20 répondants considèrent que le programme est trop court.

Parmi ces 20 répondants, on retrouve des répondants (6) trouvant les enseignements sur la finance et la comptabilité comme étant trop courtes ; des répondants au niveau des enseignements sur le marketing et des études de marché (2); et au niveau de la conception du plan d'affaires (1) et puis d'autres sans précision de contenu (11). Cette critique des répondants fait ressortir une grande disparité entre le niveau d'expérience et de formation des répondants.

En ce qui concerne les méthodes d'enseignement, les répondants affirment que le programme n'est pas assez pratique (10), qu'il y a des problèmes de structure et de séquence de cours (5) et finalement que les méthodes d'enseignement globalement

devraient être revues (3). Même si les stratégies d'enseignement semblent être appariées aux modes d'apprentissage, certains apprenants désiraient avoir un programme plus pratique.

Ces résultats révèlent aussi que certains apprenants (14) auraient désiré avoir plus d'encadrement durant leur formation et après leur formation. Il faut interpréter ces données avec réserve. Une partie des apprenants ont été interrogés en classe à leur dernier cours du programme. Or selon la séquence des apprentissages du programme AEC, les apprenants ont droit un certain nombre d'heures de consultation postformation. Près de la moitié de l'échantillon (37) a été recueilli durant le dernier cours de leur formation (Tableau 9, cégep 2).

Quant aux autres points à améliorer, certains apprenants (9) mentionnent qu'ils avaient des contenus de cours trop chargés, non-pertinents et incomplets en fonction de leur projet d'entreprise. Certains cégeps avaient des ressources matérielles limitées et d'autres cégeps étaient plus nantis. Ceux-ci avaient des ordinateurs, un service de télécopieur, une boîte postale, un service de reprographie, une bibliothèque spécialisée pour la création d'entreprises, des locaux propres au programme, des salles de conférence et même des bureaux attitrés pour la Société d'aide au jeunes entrepreneurs (SAJE). Il y a une très grande disparité d'un cégep à l'autre. Les cégeps les mieux nantis et indépendant de l'institution collégiale semblent être les plus performants.

3.2 Interprétation des résultats

Dans cette section on interprète nos résultats en les comparant avec ceux des recherches antérieures et les opinions d'experts. Notre interprétation des résultats consiste à les discuter premièrement sous l'angle des modes d'apprentissage, deuxièmement sous l'angle des stratégies d'enseignement utilisées et du taux de satisfaction et troisièmement en les confrontant avec les opinions d'experts.

Les spécialistes en entrepreneuriat ont réalisé des recherches afin d'identifier le ou les styles d'apprentissage des entrepreneurs. Cette connaissance s'avère importante pour adapter la formation aux entrepreneurs et en création d'entreprises. On peut juxtaposer un type de pédagogie aux différents styles d'apprentissage. Mais les résultats de notre recherche montrent que les participants aux formations en création d'entreprise n'apprennent pas selon un mode d'apprentissage en particulier. Ces résultats vont dans le sens des résultats de Muscia (1993) mentionnant qu'il n'y a pas de différences significatives dans les modes d'apprentissage des entrepreneurs. Par contre, il avait constaté que ceux qui réussissaient mieux en affaires appartenaient aux styles du convergeur et de l'accommodateur. Quant à Bailey (1986), il mentionne que les entrepreneurs à succès se retrouvent dans l'axe de la conceptualisation, appartenant ainsi aux styles de l'assimilateur et du convergeur. Nos résultats sont en contradiction avec Ulrich et Cole (1988) qui mentionnent que les entrepreneurs apprennent selon les styles du convergeur et de l'accommodateur.

Les écarts entre de résultats peuvent s'expliquer par deux éléments. Premièrement les auteurs n'ont peut-être pas la même définition de l'entrepreneur que nous. Les apprenants des programmes de formation étudiés sont surtout des travailleurs autonomes puisqu'ils n'ont pas ou ne prévoient pas avoir d'employés. Les projets de création d'entreprises ou les entreprises créées dans les programmes de formation de cette recherche appartiennent surtout au secteur des services tels que des pigistes, des consultants de petits commerçants etc... Or dans les autres études on retrouve des entreprises de plusieurs secteurs d'activités, ayant un certain nombre d'employés. Deuxièmement nous comparons des entrepreneurs accomplis à des personnes en cours de création d'entreprise. Quelqu'un qui a un projet d'entreprise n'est pas pour autant un entrepreneur. Être un entrepreneur consiste à avoir plus qu'un projet. Il faut entre autre avoir certaines caractéristiques psychologiques propres à notre projet, une expertise, une expérience, une formation adéquate etc... Dans les programmes de formation étudiés, une forte proportion des projets ne se concrétisera jamais. De plus, il se peut que le style d'apprentissage évolue dans le temps en fonction des expériences vécues dans notre entreprise et de notre âge (Knowles,1990). Le mode de fonctionnement d'un entrepreneur accomplis n'est peut-être pas le même que celui d'un débutant. Peut-être que l'entrepreneur débutant est plus agressif que l'entrepreneur expérimenté qui bénéficie de ses erreurs passés?

Le taux de satisfaction des apprenants envers le programme est élevé. Les stratégies d'enseignement utilisées y sont variées. Randolph et Posner (1979) suggèrent l'utilisation de stratégies d'enseignement pour chacun des styles d'apprentissage de Kolb. L'utilisation de stratégies d'enseignement variées est d'autant plus adéquate puisque le profil des apprenants est varié. Nous pouvons conclure que les stratégies d'enseignement dans ces programmes de création d'entreprises sont cohérentes avec les modes d'apprentissage des apprenants. Cette conclusion va dans le sens des opinions d'autres chercheurs. Rondstat (1990) mentionne qu'il faut passer d'un enseignement structuré à un enseignement non structuré. Béchard (1991) mentionne qu'on devrait utiliser différents types de stratégies d'enseignement en fonction de l'avancement des projets. On doit aussi utiliser des stratégies d'enseignement variées à cause d'une composition hétérogène des classes selon Hogan, Robinson et Schell (1993).

Ces résultats sont partiellement en contradiction avec l'opinion de Gibb (1994) voulant qu'on doit former les entrepreneurs à l'étape du pré-démarrage de manière individuelle et de manière à responsabiliser l'apprenant. Le professeur joue un rôle de partenaire, de facilitateur, d'instructeur à la limite de consultant. L'apprenant assimile les connaissances par découverte, par résolution de problèmes, à l'usage, et par expérimentation. L'approche pédagogique est orientée vers le projet de l'apprenant (voir figure 1, Le climat entrepreneurial). Or ce type de vision de l'enseignement correspond plutôt au style de l'accommodateur.

Ces résultats vont partiellement à l'encontre des principes de l'andragogie. Selon ces principes, l'apprenant doit s'autodéterminer, doit apprendre par l'expérience avec une formation conçue autour de situations réelles, l'analyse de base des expériences demeurant la méthode appropriée de formation (Knowles, 1990). L'andragogie fait souvent appel aux styles du convergeur et de l'accommodateur. Puisqu'il n'y a pas de style dominant, l'utilisation exclusive de stratégies appartenant aux styles du convergeur et de l'accommodateur devient partiellement inadéquate dans le contexte de cette clientèle. Les stratégies d'enseignement ne doivent pas se limiter aux stratégies orientées vers l'individu et responsabilisantes.

Donc, les résultats de notre recherche remettent en question que les entrepreneurs à l'étape du pré-démarrage apprennent selon un style d'apprentissage en particulier. Ce qui pousse à remettre en question la discussion entourant la formation en entrepreneuriat.

CONCLUSION

L'objectif de la présente recherche est de trouver si les programmes de formation en création d'entreprises utilisent une pédagogie adéquate compte tenu de la particularité de ce type d'enseignement. Pour ce faire une enquête a été réalisée auprès de 85 apprenants. Plusieurs conclusions se sont dégagées de notre recherche.

Premièrement, on constate qu'il y a peu de revues de littérature sur les programmes de formation en création d'entreprises. Cette recherche apporte certains éléments pour combler cette lacune. Un autre chercheur pourrait éventuellement se servir de cette revue de littérature afin d'explorer la formation en création d'entreprises. L'abondance des écrits sur ce sujet rend essentiel l'utilisation d'un modèle intégrateur afin de s'y retrouver. Le modèle systémique, élaboré dans le cadre de cette recherche est particulièrement utile puisqu'il vient mettre en relation les diverses variables à considérer lorsqu'on traite des programmes de formation en création d'entreprises.

Deuxièmement, on constate que l'identification des styles d'apprentissage des entrepreneurs est un phénomène complexe. Contrairement à l'avis de certains auteurs, notre recherche indique que les entrepreneurs à l'étape du pré-démarrage ou les entrepreneurs ne semblent pas apprendre selon un style en particulier. On peut se poser les questions suivantes : Peut-être a-t-on tendance à idéaliser l'opinion des experts ? Ou peut-être qu'il faut voir les processus de formation comme un processus de sélection naturelle ou un processus de tamisage ? Les apprenants ayant participé à notre recherche montrent que l'utilisation d'une diversité de stratégies d'enseignement les

satisfaisaient. Dans ce contexte et ce malgré l'avis de certains experts, il devient hasardeux de recommander des stratégies pédagogiques particulières pour la formation en création d'entreprises. La diversité de la matière à enseigner nous suggère plutôt l'utilisation une approche holistique et multidisciplinaire.

Troisièmement, l'approche expérientielle de Kolb semble intéressante en théorie, mais l'opérationnalisation sur le terrain pose un problème. Ceci demeure très important puisque les recherches réalisées sur notre problématique s'appuient sur ce modèle. Parmi les problèmes rencontrés, on en retrouve de compréhension du questionnaire par les répondants. Puis, il devient difficile de classifier les répondants à un style en fonction de leur score. Le problème devient encore plus évident lorsqu'on tente de traiter les approches pédagogiques en fonction des styles d'apprentissage. Face à ces approches, on retrouve un manque de consistance des réponses et des difficultés de classification des stratégies d'enseignement. Mais à défaut d'autre modèle, l'approche expérientielle de Kolb semblait la plus appropriée.

Quatrièmement, on remarque dans la littérature la présence de beaucoup d'écrits sur le sujet, mais il y a peu de recherche empirique sur cette problématique et sur la formation en création d'entreprises. Il s'agit plus souvent qu'autrement que d'opinions d'experts. Lorsqu'il y a des recherches empiriques, on constate qu'elles sont effectuées par les concepteurs des programmes, ce qui à notre avis peut venir biaiser l'évaluation du programme. Pourquoi n'avons-nous pas trouvé d'évaluation négative de ces

programmes ? De plus, il y a peu de recherches longitudinales sur le sujet en terme de taux de survie des entreprises créées. Les recherches sont traitent surtout du taux de satisfaction des apprenants.

Cependant, il est important de souligner les principales limites de cette recherche car elles viennent relativiser nos conclusions. Premièrement, les résultats de notre recherche sont limités par la taille et la non-représentativité de l'échantillon. Notre échantillon est de convenance donc non-probabiliste. Puis, ces résultats ont probablement été influencés par la présence de trois programmes de formation différents en terme de durée. On obtient un taux de réponse plus élevé dans certains cégeps puisque les questionnaires ont été remplis par des apprenants étant à leur dernier cours du programme comparativement à des personnes étant déjà en affaires.

Deuxièmement, certains instruments de mesure utilisés dans le cadre de notre recherche ont été construits spécialement pour nos fins. Par exemple, les stratégies pédagogiques sont mesurées par sept énoncés. Elles ne mesurent pas directement les stratégies d'enseignement mais plutôt les approches pédagogiques. Le questionnaire de Kolb est discriminant. Nous avons constaté premièrement qu'il y avait peu de style d'apprentissage pur et que deuxièmement que plusieurs apprenants obtenaient un score faisant intervenir un style d'apprentissage mixte. Donc, il faut être prudent dans la généralisation des conclusions.

Troisièmement, les conclusions sont limitées par la nature des répondants.

Les échantillons sont composés d'une clientèle adulte de niveau collégial. Peut-être que nos conclusions seraient différentes s'il s'agissait d'un autre type de clientèle. Deux groupes sont uniquement composées de femmes. Puis, ces programmes de création d'entreprises forment surtout des entrepreneurs n'ayant pas d'employés. Peut-être que les conclusions seraient différentes si le questionnaire était distribué auprès d'apprenants prévoyant embaucher des employés, ou auprès de entrepreneurs à l'étape du pré-démarrage universitaires voulant créer une entreprise manufacturière plutôt qu'une entreprise de services, ou auprès d'une clientèle plus homogène en terme de formation et d'expérience de travail. De plus, il serait intéressant de considérer le secteur d'activités, car créer une entreprise manufacturière demeure beaucoup plus complexe que de créer une entreprise de services tant au niveau des compétences entrepreneuriales et techniques que de la complexité de conception de tels projets.

Étant donné l'importance de ce domaine d'étude, soulignons quelques avenues de recherche. Premièrement, il serait pertinent d'étudier l'efficacité de ces programmes en terme de création d'entreprises et de suivi de ces entreprises dans une optique longitudinale. Deuxièmement, une autre avenue de recherche est d'étudier la formation en création d'entreprises en vertu de différents types de clientèle se préparant à faire carrière en entrepreneuriat. Ainsi on pourrait comparer les apprenants de niveau secondaire, collégial et universitaire. Ou encore, on pourrait comparer différents profils d'apprenants, tels que des échantillons de sans emploi, d'étudiants bacheliers, ou

d'étudiants d'une autre discipline universitaire que l'administration des affaires suivant un cours de création d'entreprises. À titre d'exemple, est-ce qu'un ingénieur voulant créer son entreprises a un style d'apprentissage particulier ? Troisièmement, il serait pertinent de développer une instrumentation de qualité afin de mesurer les stratégies pédagogiques et les styles d'apprentissage adéquatement.

Nul doute que cette recherche met en relief, pour les chercheurs qui s'intéressent à la formation en entrepreneuriat, la complexité de cette problématique de recherche et l'importance de réaliser des recherches dans ce domaine. Certes, Il on peut y voir seulement un intérêt d'ordre pédagogique tel que de dispenser des cours efficaces, sur mesure, de perfectionnement ou de création d'entreprises, fonder ou non sur le style d'apprentissage de clientèles particulières. Mais on y retrouve aussi un intérêt d'ordre financier étant de s'assurer que les sommes investies dans ces programmes sont utilisées adéquatement et qu'elles servent à créer des entreprises performantes qui autrement n'auraient pas vu le jour ou survécu.

RÉFÉRENCES

- Ashmore, C., (1990) "Entrepreneurship in vocational Education"; dans
Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Directions; C.A.
Kent, Quorum Books, New York.
- Ballantine , J.H. (1989), "The sociology of education : A systematic analysis", Prentice
Hall, seconde édition, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Bailey, J.E. (1986) " Learning Styles of successful entrepreneurs"; Frontiers of
Entrepreneurship Research; Babson College, 199-210p.
- Béchar, J.- P. (1994), "Nature et processus d'évolution des programmes de
développement en entrepreneurship". Thèse de Doctorat, Université de Montréal.
- Bertrand, D. (1993), "Le travail professoral reconstruit : au-delà de la modulation",
Les Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- Block, Z., Stumpf, S.A. (1992) "Entrepreneurship Education Research: Experience and
challenge"; The State of the Art of Entrepreneurship; PWS-Kent Publishing
Company, Boston, 17-44p.

Chusimir, L.H. (1988) , "Entrepreneurship and M.B.A. Degree: How Will do they know each Other?", Journal of Small business Management, Juillet, 71-74p.

Dana, L.P. (1992), "Entrepreneurial Education in Europe", Journal of Education for Business, nov. Déc., 74-78p.

Donnay, J., Charlier, E. (1990) "Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse": Coll. Pédagogie en développement, série Nouvelles pratiques de formation, Éditions du renouveau pédagogique, Montréal.

Clouse, V.G. H. (1990) "Modeling the New Venture Decision Process: A New Approache to Teaching entrepreneurial Skills"; Journal of Education for Business; vol65 no8.

Filion L.J.(1991) "Visions and entrepreneurship relations: Elements for entrepreneurial Metamodel", International Small Business Journal, Vol.9, no2.

Filion L.J., (1994) "Ten Steps to entrepreneurial Teaching"; Journal of Small Business and Entrepreneurship; 11(3).

Garavan, T.N., O'Cinneide B.,(1994), "Entrepreneurship Education and Training programmes ", Journal of European industrial Training, Vol 18 no8.

Garnier, B., Gasse, Y., (1991), "Training Entrepreneurs Through Newspapers and Creating New Bussinesses", Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, 254-265p.

Garnier, B., Gasse, Y., Raynal, C. (1991) "Evaluation of Télévised Course in entrepreneurship"; Journal of Small Business and Entrepreneurship; vol 9 no1.

Gibb, A. (1987) "Enterprise Culture , Its Meanning and Implication for education and Training "; Journal of European Industrial training; 11(2).

Gibb, A. (1988) " Stimulating New Business Development" dans "stimulating entreprneurship and neuw business Development, Interman.

Gibb, A. (1993) "The enterprise Culture and Education : Understanding Enterprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals."; International Small Business Journal; Vol11, no3.

Gibb, A. (1994) " Do we really Teach (approach) small business the way we should?"; Journal of Small Business and Entrepreneurship; Vol.11, no2.

Gillin, L.M., (1991), "Entrepreneurship Education : The Australian Perspective for Nineties", Journal fo Small Business and Entrepreneurship, 9(1), oct.-Déc., 60-72p.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, (1991) "L'entrepreneuriat, rapport d'analyse de situation de travail", Service du développement des programmes, Québec, 44 pages.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, (1991) "Démarrage d'entreprises: Précisions des éléments de contenu et des critères de performance", Service du développement des programmes, Québec, 106 pages.

Hills, G.E. (1988) " Variations in university entrepreneurship education: An emperical study of an evolving field" ; Journal of Business Venturing ; 3(2)

Hogan S., Robinson, S., Douglas S. (1993) "Black Entrepreneurs and the small Business Curriculum"; Journal of Education for Business; Janvier-février.

Johanisson, B., (1991),"University Training for entrepreneurship : A Swedish Approach", Entrepreneurship and Regional Developpement, vol3. No.1, 67-82p

Kao, R.W.Y. (1994) " Editorial: from General Management to entrepreneurship: the business ("B") school challenge"; Journal of Small Business and Entrepreneurship; Vol11, no2.

Kent, C.A. (1990) "Entrepreneurship Education at the Collegiate Level: A synopsis and evaluation"; dans Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Directions; C.A. Kent, Quorum Books, New York.

Kiesner, W.F. (1990) " Post-Secondary Entrepreneurship Education for the Practicing Venture initiator"; dans Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Directions; C.A. Kent, Quorum Books, New York.

Knight, R.(1991) "A proposed Approach to teaching Entrepreneurship" ; Journal of Small Business and Entrepreneurship; Vol.9 no1.

Knowles, M. (1990), "L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation", Éditions d'organisation, Paris.

Kolb, D.A. (1976) "Learning style inventory : Technical Manual", Boston, McBer and compagny.

Kolb, D.A. (1984) "Experiential Learning" ; Prentice Hall, Englewoods Cliffs, New Jersey.

Kotler, P., Filiatrault, P., Turner, R.E., (1994), "Le management du marketing", Géatan Morin éditions, Montréal.

Kourilky, M., (1990), "Entrepreneurial Thinking and Behavior : What Role the Classroom " ; dans Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Directions; C.A. Kent, Quorum Books, New York.

Lebel. D. (1997), "Les effets et les activités de suivi post-formation et post-démarrage"; Momentum groupe-conseil inc, Colloque Réseau Éducation : Nouvel entrepreneur-e et nouvelles pratiques Direction de l'organisation pédagogique Direction générale de la formation professionnelle et technique, Ministère de l'éducation

Loucks, K.(1988) "Training entrepreneurs for small business creation: Lessons from experience"; Brock University, International Labour Office, Genève.

Mangum, S.L., Tansky, J., Keyton, J., (1988) "Small Business training as a strategy to assist displaced workers: an Ohio Pilot project"; Journal of Small Business Management; octobre.

Mc Mullan, C.A., Boberg, A.L. (1991) "The Relative Effectiveness of projects in Teaching Entrepreneurship"; Journal of Small Business and Entrepreneurship; vol9 no1.

Mc Mullan W. Ed., Long, W.A. (1987) " Entrepreneurship education in the nineties"; Journal of Business Venturing; été.

Mintzberg, H.(1987) "Le pouvoir dans les organisations", Les Éditions d'organisation, Paris.

Muscia, A.J. (1993) " An analysis of the learning styles of entrepreneurs and small business development center clients"; UMI Dissertation Services; Thèse de doctorat, Nova University.

Nappi A.T. (1986) " Teaching Small Business Through Experiential learning"; Journal for Education for Business; Février.

Plaschka, G.R., Welsch, H.P. (1990)"Emerging Structures in Entrepreneurship Education: Curricular Designs and Strategies"; Entrepreneurship Theory and Practice; printemps.

- Ulrich, T.A., Cole, G.S. (1987) "Toward more effective training of future entrepreneurs"; Journal of Small Business Management; octobre.
- Rabbior G.(1990) "Elements of a succesful Entrepreneurship / Economics/ Education program" dans Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Direction; C.A. Kent, Quorum Books, New York.
- Randolph, W.E., Posner, B.Z. (1979) " Designing Meaningful Learning Situations in Management: A Contingency, Decision-Tree Approach" Academy of Management Review; Vol.4 no.3.
- Robinson, P., Christensen, M.A., (1992), "L'enseignement en entrepreneurship au Canada", Rapport établi pour le compte du Deuxième colloque national INDE sur l'enseignement de l'entrepreneurship, Moncton, Nouveau-Brunswick, sous la direction de l'Institut National de développement de l'entrepreneurship et le bureau de l'entrepreneurship et de la petite entreprise, Industrie, Sciences et Technologie Canada, 77 pages.
- Robinson, P., Haynes, M. (1991) "Entrepreneurship Edcation in America's Major Universities", Entrepreneurship Theory and Praticce, vol.15, no 3, printemps, 41-52p.

Ronstadt, R. (1985), "The educated Entrepreneurs : A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning", American Journal of Small Business, vol10 no1, été, 7-23p.

Ronstadt, R. (1990) " The Educated Entrepreneurs A new Era of Entrepreneurial Education is beginning" ; dans Entrepreneurship Education : Current Developments, Future Direction; C.A. Kent, Quorum Books, New York.

Sexton, D.L. Bowman-Upton, N.(1984) "Entrepreneurship Education: Suggestions for increasing effectiveness"; Journal of Small Business Management; avril.

Sexton, D.L. Bowman-Upton, N.(1987) "Evaluating of an innovative approach to teaching Entrepreneurship"; Journal of Small Business Management; vol25 no1

Sexton, D.L. Bowman-Upton, N.(1988) "Validation of an innovative Teaching approach for Entrepreneurship Courses"; American Journal of Small Business; vol12 no3

Singh, J.B. (1990) " Impact of entrepreneurship Education as a Catalyst of Development in the third World" ; Journal of Small Business and Entrepreneurship; Vol7 no4.

Solomon, G.T., Fernald, L.W., (1991) " Trends in Small Business Management and Entrepreneurship Education in the United States", Entrepreneurship Theory and Practice, vol15, no 3, printemps, 25-39p.

Stumpf, S.S., Dunbar, R.L.M., Mullen, T.P.(1990) "Simulation in entrepreneurship Education Oxymoron or untapped opportunity"; Frontiers of entrepreneurship Research; Babson College..

Toupin, L. (1997),"Des pratiques nouvelles en entrepreneuriat"; Colloque Réseau Éducation : Nouvel entrepreneur et nouvelles pratiques Direction de l'organisation pédagogique Direction générale de la formation professionnelle et technique, Ministère de l'éducation,

Vesper, K.H. (1985) "New Developement in Entrepreneurship Education" ; Frontiers of entrepreneurship Research; Babson College..

Vesper, K.H. McMullan, W.E, (1987) " Entrepreneurship Today Courses, Tomorrow Degrees? " ; Entrepreneurship Theory and Praticce; automne.

Von Bertalanfly, L. (1962), "General systems Theory - a critical review " , General systems, Vol. 7.

Weinrauch, J.D. (1984) "Educating the entrepreneurs: Understanding Adult Learning Behavior"; Journal of Small Business Management; vol22 no2.

Wilson, P.R. (1991) " Model Entrepreneurship Education Offerings in Public Secondary School"; Marketing Education Journal; 17.

Wyckham, R.G., Wedley, W.C., (1989), "An Examination of the effectiveness of the new enterprise program", dans Robert, G., Wyckham, William, C., Wedley éditions, Educating the Entrepreneurs, Université Simon Fraser, 271-304p.

Ziethaml C.P., Rice, GH.jr.(1987) " Entrepreneurship / Small Business Education in American Universities"; Journal of Small Business Management; Janvier.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

**LES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT
DANS LES PROGRAMMES
DE CRÉATION D'ENTREPRISES
DE NIVEAU COLLÉGIAL**

Questionnaire dans le cadre d'une étude provinciale sur la formation en entrepreneurship

Université du Québec à Trois-Rivières
Automne 1997

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Le questionnaire qui suit, s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur les stratégies d'enseignement dans les programmes de formation en création d'entreprises. Ce questionnaire est distribué dans 12 Cégep. Il a deux objectifs. Le premier objectif consiste à établir vos caractéristiques d'apprentissage. Le deuxième objectif consiste à recueillir la manière dont les professeurs vous enseignent. **Vous comprenez que votre opinion est indispensable puisque ces informations pourront servir à rendre encore plus efficace les programmes de création d'entreprises.**

Toutes vos réponses seront traitées confidentiellement et nos résultats serviront exclusivement à notre recherche. En aucun moment nous vous demandons votre nom ou toutes autres indications pouvant nous permettre de vous identifier. D'ailleurs aucun Cégep nous a divulgué votre nom, ce sont eux qui font la gestion du courrier.

Nous aimerions insister sur quelques points afin de vous aider à répondre au questionnaire.

1-) Répondez dans les zones grisées.

2-) Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses.

3-) Dans la section sur les stratégies d'enseignement (D) et des modes d'évaluation (E), tentez de nous dresser un portrait le plus près de votre vécu et non pas ce que vous auriez souhaité voir.

4-) Répondez avec franchise et honnêteté.

Indépendamment du genre grammatical, les appellations qui s'appliquent à des personnes, visent autant les femmes que les hommes. L'emploi du masculin a donc pour seul but de faciliter la lecture du questionnaire.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration en vous priant de poster l'enveloppe de retour le plus tôt possible à la formation continue de votre Cégep.

Alain Prévost
Professeur au Cégep de Sainte-Foy

Si vous avez des questions n'hésitez pas à me téléphoner au 1-418-525-5175

Section A Renseignements généraux

Nom de l'institution d'enseignement :

Dates

	Jour	mois
Début du programme de formation :	/	19
Fin du programme de formation :	/	19

Votre âge : _____ années

Votre sexe ?

Masc. Fém.

Immigrant : Oui Non

Nombre d'heures
du programme

_____ heures

Section B Formation et expérience de travail

Répondez en considérant votre situation avant le début du programme de formation

Combien aviez-vous d'années de scolarité ?

Années

Encerclez le numéro correspondant au dernier diplôme que vous avez obtenu ?

Encerclez votre choix

Aucun diplôme d'études
DES (diplôme d'études secondaires)
AEC (diplôme d'études collégiales : 1 ans)
DEC général (diplôme d'études collégiales : 2 ans)
DEC technique (diplôme d'études collégiales : 3 ans)
Certificat universitaire
Baccalauréat universitaire
Autre diplôme obtenu :

1
2
3
4
5
6
7
8

Spécifiez :

Aviez-vous déjà suivi un cours dans une de ces catégories **AVANT VOTRE PARTICIPATION** à ce programme de formation ?

En création d'entreprises
 En marketing (vente, publicité, recherche,...)
 En gestion financière (comptabilité, tenue de livre, finance,...)
 En administration générale (personnel, management, autre...)
 Relié au secteur d'activités de votre projet de création d'entreprise.

Encerclez vos choix

Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non

Depuis combien d'années êtes-vous sur le marché du travail ?

____ Années

Combien d'années aviez-vous été en affaires avant de suivre cette formation ?
 (Inscrivez 0 si vous n'avez jamais été en affaires)

____ Années

Occupiez-vous un emploi durant cette formation ?

Encerclez votre choix

Aucun emploi
 Emploi à temps plein
 Emploi à temps partiel
 A votre compte

1
2
3
4

Aviez-vous de l'expérience de travail dans les domaines suivant ?

Aucune expérience	un peu d'expériences	Expérience moyenne	Beaucoup d'expériences
1	2	3	4

Encerclez votre choix

- La vente
 - La production
 - La comptabilité
 - La finance
 - La gestion du personnel
 - Dans le secteur d'activités
 de votre idée d'entreprise

1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4
1	2	3	4

A quelle date avez-vous (ou pensez-vous) démarré(er) votre entreprise ?
 (Inscrivez 0 / 0 si vous n'avez pas démarré votre entreprise)

Mois Année

/

Dans quel secteur d'activités est votre entreprise ?

Encerclez votre choix

- Commercial
- Service
- Manufacturier

1
2
3

Vous êtes combien à travailler à temps plein dans l'entreprise ?
(Calculez 1 pour vous)

Emplois

Avant de débiter la formation aviez-vous une idée d'affaires ?

Encerclez votre choix

Oui Non

Pourquoi aviez-vous suivi ce programme de formation ? (Encerclez un ou plusieurs choix)

- Pour partir en affaires à la fin des cours
- Pour éventuellement partir en affaires
- Par culture générale
- Pour bénéficier des prestations d'aide
- Autre raison

1
2
3
4
5

Spécifiez :

Quelle(s) a(ont) été la(les) principale(s) utilité(s) de ce cours ?

(Encerclez un ou plusieurs choix)

- Faciliter la recherche de financement
- Trouver une opportunité d'affaires
- Élaboration du plan d'affaires
- Développer des habiletés en gestion de PME
- Élaboration d'une étude de marché
- Autre utilité :

1
2
3
4
5
6

Spécifiez :

Section C Mode d'apprentissage

Vous trouverez ci-dessous neuf (9) ensembles de quatre (4) énoncés chacun. Numérotez les énoncés de chaque ensemble de 1 à 4. Attribuez le chiffre 4 pour celui qui vous caractérise le mieux en situation d'apprentissage. Par la suite, donnez le chiffre 3, 2 et finalement 1 pour l'énoncé qui reflète le moins votre mode d'apprentissage.

EXEMPLE

#	Je suis joyeux	4	Je suis tenace	3	Je suis colérique	1	Je suis prudent	2
---	----------------	---	----------------	---	-------------------	---	-----------------	---

Dans cet exemple, vous êtes généralement joyeux (4) mais peu colérique (1). Vous pouvez aussi vous donner un score de (3) à tenace et finalement de (2) à la prudence. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, puisque les choix suivants sont tous acceptables.

Donnez un rang différent pour chacun des énoncés.

1	Je fais des choix		Je fais des essais		Je m'engage		Je suis pratique	
2	Je suis réceptif		Je m'efforce d'être pertinent		J'analyse		Je suis impartial	
3	Je ressens		J'observe		Je pense		J'agis	
4	J'accepte la situation		Je prends des risques		J'évalue la situation		J'ai l'œil ouvert	
5	Je procède par intuition		J'obtiens des résultats		Je procède par logique		Je mets en question	
6	Je préfère l'abstraction		Je préfère l'observation		Je préfère les choses concrètes		Je préfère l'action	
7	Je suis orienté vers le présent		Je réfléchis		Je suis orienté vers l'avenir		Je suis orienté vers l'action	
8	Je m'appuie sur les expériences vécues		J'observe		je conceptualise		j'expérimente	
9	Je suis concentré		Je suis réservé		Je suis rationnel		Je suis responsable	

Section D Stratégies d'enseignement

Pour les 6 prochaines questions, classez les 4 énoncés en attribuant le chiffre 4 pour celui qui est le plus fréquemment utilisé, par la suite donnez le chiffre 3, 2 et finalement le chiffre 1 pour l'énoncé qui est le moins utilisé.

**Dans cette section il s'agit de mentionner ce que vous
avez vécu dans la majorité des cours
et non pas ce que vous auriez souhaité voir**

La participation verbale en classe des étudiants avec les professeurs était constituée de...

- Discussions limitées à un sujet spécifique
- Discussions se limitant aux questions des étudiants
- Discussions sur la compréhension des conséquences et interactions d'une situation
- Discussions orientées vers un problème actuel et en relation avec votre propre situation

Classez vos choix

Cette formation vous a apporté...

- Des techniques particulières (Ex.: la tenue de livre)
- Des connaissances théoriques (Ex.: les principes de management PODC)
- Une compréhension globale des situations (Ex.: analyse des forces du marché)
- Des habiletés personnelles et attitudes professionnelles (Ex.: la vente, savoir communiquer)

Classez vos choix

Les enseignements étaient donnés...

- Par étape, graduellement et par la transmission de techniques
- Par étape, graduellement et par la transmission de connaissances
- En fonction des besoins du groupe, par la transmission de connaissances globales
- En fonction des besoins individuels, par la transmission de techniques particulières

Classez vos choix

Les lectures données par vos professeurs étaient...

- Pratiques
- Théoriques
- Recommandées mais non obligatoires
- Spécifiques à votre projet ou à vos travaux longs

Classez vos choix

Lorsque les enseignants vous faisaient travailler en classe, ils utilisaient...

- Des exercices pour appliquer les techniques enseignées
- Des problèmes favorisant la réflexion et l'observation à l'aide des connaissances enseignées
- Des travaux d'analyse sur l'ensemble des connaissances enseignées
- Des travaux ou laboratoires en relation avec votre plan d'affaires ou à vos travaux longs

Classez vos choix

Lorsque les enseignants évaluaient vos apprentissages, ils utilisaient des...

- Examens d'exercices appliqués et techniques
- Examens de problèmes théoriques
- Examens ou travaux d'analyse sur l'ensemble des connaissances enseignées
- Projets de session et travaux longs souvent individuels

Classez vos choix

Sur une échelle de 1 à 5 qualifiez vos interactions

Aucune Interaction	Peu d'interactions	Interaction moyenne	Beaucoup d'interactions	Toujours en interaction
1	2	3	4	5

Encercler votre choix

Lors des exposés des professeurs
Lors du travail en classe
Hors de la classe avec les professeurs
Hors de la classe avec les étudiants
Avec le milieu des affaires

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Dans cette section il s'agit de mentionner ce que vous
avez vécu dans la majorité des cours
et non pas ce que vous auriez souhaité voir

Dans les 4 prochaines questions cochez votre choix entre les deux extrêmes

Le contenu des cours était-il flexible ou rigide ou dans quelle mesure pouviez-vous apporter des suggestions et améliorations au contenu du cours ?

Flexible	<----->	Rigide
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		

Dans quelle mesure étiez-vous considérés comme non autonome ou autonome dans vos cours ?

Non autonome	<----->	Autonome
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		

Dans quelle mesure les cours étaient-ils théoriques ou pratiques ?

Théoriques	<----->	Pratiques
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		

Ces cours étaient-ils orientés vers la réflexion ou l'action ?

Réflexion	<----->	Action
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐		

Répartissez en % le temps qui était accordé aux activités suivantes à l'intérieur des heures de cours ?

Le total doit égaler 100%

- Exposé du professeur
- Invités en classe
- Exercices en classe
- Conversations et échanges
- Travaux sur le plan d'affaires
- Évaluation
- Autre activité :

Spécifiez :

%

%

%

%

%

%

%

100 %

Combien d'heures par semaine passiez-vous à faire les activités suivantes hors des heures de cours ?

- Lectures données par le professeur à la fin des cours
- Exercices et travaux
- Conception et rédaction du plan d'affaires
- Autres activités reliées au programme de formation

heures/semaine

heures/semaine

heures/semaine

heures/semaine

Vous personnellement, aviez-vous fait les activités suivantes au cours du programme ?

Encerclez votre choix

- Visite de PME autre que des fournisseurs ou des concurrents
- Stage dans une PME
- Visite de la concurrence
- Visite d'une agence d'aides gouvernementales
- Rencontre avec des fournisseurs

Oui Non

Oui Non

Oui Non

Oui Non

Oui Non

Est-ce qu'il y avait des invités durant vos cours ?

Pas du Un Moy Beau- Tou-
tout peu jours

Encerclez votre choix

1 2 3 4 5

Section E
Le mode d'évaluation

Qui notaient vos apprentissages durant votre programme de formation ?

Jamais	Quelques fois	Moyennement	Souvent	Toujours
1	2	3	4	5

Encerlez votre choix

- Le professeur
- Moi - même
- Les étudiants
- Le coordonnateur du programme
- Des intervenants du milieu des affaires

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

Qui évaluaient le plan d'affaires ?

Encerlez votre choix

- Professeur
- Moi-même
- Un comité de professeurs
- Le coordonnateur du programme
- Un intervenant externe
- Un comité de prof. et int. externe

Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non
Oui	Non

Section F Évaluation du programme

Pour chacun des items suivants indiquez votre degré de satisfaction ?

	Pas satisfaisant 1	Peu satisfaisant 2	Moyennement satisfaisant 3	Assez satisfaisant 4	Très satisfaisant 5	Encerclez votre choix
- L'utilité des travaux en classe	1	2	3	4	5	
- L'utilité des travaux hors classe	1	2	3	4	5	
- La durée du programme	1	2	3	4	5	
- Le contenu des cours	1	2	3	4	5	
- La manière dont les professeurs vous enseignent	1	2	3	4	5	
- La diversité du corps professoral	1	2	3	4	5	
- La variété des méthodes d'enseignement	1	2	3	4	5	
- Les aspects pratiques des enseignements	1	2	3	4	5	
- L'encadrement individuel par les professeurs	1	2	3	4	5	
- Le lien des cours avec la réalité des affaires	1	2	3	4	5	
- Le lien des cours avec votre projet	1	2	3	4	5	
- La quantité de théorie	1	2	3	4	5	
- L'évaluation	1	2	3	4	5	
- Les facilités hors des cours (locaux/équipements)	1	2	3	4	5	
- Les conseils des professeurs hors des cours	1	2	3	4	5	
- L'aide à la prise de contact avec le milieu	1	2	3	4	5	

Je recommanderais ce programme à un ami qui veut créer son entreprise ?

Je ne le recommanderais pas	J'hésiterais à le recommander	Je le recommanderais avec réserve	Je le recommanderais sans aucune réserve
1	2	3	4

Quelle est la plus grande qualité de ce programme de formation ?

Spécifiez :

Quel est le point à améliorer dans ce programme de formation ?

Spécifiez :

ANNEXE B

GRILLE DE CALCUL DU TEST DE KOLB

Établissement des données de base

Les quatre colonnes de mots se rapportent aux quatre modes d'apprentissage: EC, OR, CA et EA. Pour connaître les données de base, inscrivez, dans les case ci-dessous, les chiffres attribués dans le questionnaire qui correspondent aux numéros indiqués. Pour la troisième colonne (CA), par exemple, il s'agit d'inscrire les chiffres des lignes 2, 3, 4, 5, 8 et 9. Le total des chiffres inscrits dans chaque case constitue la donnée de base.

2	3	4	5	7	8	1	3	6	7	8	9	2	3	4	5	8	9	1	3	6	7	8	9

EC = _____

OR = _____

CA = _____

EA = _____

Par la suite, il faut obtenir les données combinées, soustraire EC de CA et OR de EA.

Vous devez maintenir les données négatives, s'il y a lieu.

CA	-	EC	=		EA	-	OR	=	
	-		=			-		=	

ANNEXE C

EXEMPLES DE LETTRE D'INTRODUCTION AU QUESTIONNAIRE



CENTRE DE CRÉATION ET
D'EXPANSION D'ENTREPRISES
COLLÈGE DE LIMOILOU

Le 8 octobre 1997

Bonjour,

Vous trouverez, annexé à la présente, un questionnaire qui porte sur les stratégies d'enseignement dans les programmes de création d'entreprises. Ce sondage a pour objectif de compiler des données en vue d'une maîtrise de recherche.

Comme notre expérience en « Lancement d'une entreprise » est crédible et reconnue, nous avons accepté de collaborer à cette étude et espérons votre appui. Vous trouverez à cet effet, une enveloppe pré-affranchie que nous vous demandons d'utiliser afin de nous retourner le questionnaire avant le 31 octobre.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration à ce projet.

Chantal de Varennes
directrice adjointe



**Centre de création et d'expansion
d'entreprises Jean-Claude Messier**

N O T E

DESTINATAIRE : *Aux finissants du cours
Démarrage en entreprises*

DATE : *Le 10 octobre 1997*

EXPÉDITEUR : *Centre Jean-Claude
Messier*

OBJET : *Questionnaire*

Madame, Monsieur,

Nous aimerions que vous répondiez à notre questionnaire dans le cadre d'une étude provinciale sur la formation en entrepreneurship. Nous aimerions que vous le retourniez par les modalités qui vous convient avant le 24 octobre.

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, nos salutations les plus sincères.

Brigitte Bourdages, directrice

Le 25 octobre 1997

Monsieur Paquet Denis
2590, avenue Maufils, Québec
Québec (Québec)
G1J 4K7

Cher(ère) ami(e),

Vous avez complété récemment votre formation en démarrage d'entreprise dans le cadre du cours «Lancement d'une entreprise». Cette formation totalisant 330 heures de formation (110 en atelier et 220 heures de travail personnel) reconnue par le ministère de l'Éducation vous a permis de rédiger en tout ou en partie votre plan d'affaires.

Dans le cadre d'une étude sur les stratégies d'enseignement dans les programmes de formation en création d'entreprises, nous vous soumettons un questionnaire, confidentiel, où l'on recueille votre opinion sur des points bien précis.

Nous demandons votre collaboration en remplissant le questionnaire et en lisant attentivement la page où l'on présente les informations générales. Vous retournerez le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe préaffranchie prévue à cette fin.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Service en entrepreneurship, CMB Services-conseils et formation.

ANNEXE D

CRITÈRES DU TAUX DE SATISFACTION DES APPRENANTS

Taux de satisfaction des apprenants

Description	Style 1	Style 2	Style 3	Style 4	Total
Répondants	21	27	13	13	85
Degré de satisfaction					
- L'utilité des travaux en cl	3,74	3,69	4,00	3,84	3,77
- L'utilité des travaux hors cl	3,56	3,44	3,45	3,58	3,52
- La durée du programme *	3,70	3,52	3,50	3,08	3,51
- Le contenu des cours	3,87	4,04	3,72	3,46	3,81
- L'enseignement des prof.	3,74	4,15	4,09	4,08	4,01
- Diversité du corps profes.*	4,00	4,22	4,36	4,08	4,07
- Variété des méthodes ens.	3,56	3,89	3,45	4,08	3,72
- Aspects pratiques ensei	3,70	3,85	3,73	3,84	3,72
- Encadrement individuel	3,65	3,96	4,18	4,00	3,85
- Lien avec réalité des aff.	3,72	3,70	4,00	3,61	3,73
- Lien avec votre projet	3,87	3,85	3,82	3,69	3,81
- Quantité de théorie	3,78	3,63	3,82	3,69	3,68
- L'évaluation	3,52	3,44	3,36	3,23	3,38
- Les facilités hors cours*	3,70	3,74	3,18	3,85	3,63
- Les conseils des prof.	3,96	4,15	3,91	4,00	4,02
- Prise de contact / milieu	3,04	3,33	3,00	2,92	3,12
Moyenne totale	3,70	3,82	3,72	3,69	3,74
Moyenne totale 2 (moins*)	3,67	3,81	3,73	3,69	3,74
Recommandations du programme	3,43	3,68	3,82	3,61	3,60

ANNEXE E

MODE D'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS EN AFFAIRES

Répartition des répondants selon les quatre styles**Projets en cours de création ou créés n=41**

Style 4 Nombre : 10 24,4 % Pratique / Action	Style 1 Nombre : 10 24,4 % Réflexion / Pratique
Style 3 Nombre : 8 19,5 % Théorique / Action	Style 2 Nombre : 13 31,7 % Réflexion / Théorique