

# **Impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre**

**Abbès Ikram**

**Faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax**

**abbes.ikram@yahoo.fr**

**Amari Farouk**

**Faculté des sciences économiques et de gestion de Sfax**

**Allaya aida**

**Faculté des sciences économiques et de gestion de Tunis**

## **Résumé :**

---

L'enseignement de l'entrepreneuriat agit-il sur les attitudes et les croyances des étudiants tunisiens vis-à-vis de leur intention de se lancer dans une affaire ? Ainsi, pour parvenir à comprendre le phénomène de la création d'entreprise nous devons tout d'abord comprendre sa phase amont 'l'intention d'entreprendre'. Dans cet article, nous avons proposé une opérationnalisation du concept d'intention d'entreprendre ainsi que ses divers antécédents en se basant sur le modèle de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) et du concept de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Des résultats obtenus ont été retirés d'une enquête par questionnaire auprès de 300 étudiants tunisiens. En faisant recours à une modélisation en équations structurelles à l'aide du logiciel AMOS 19.0, nous trouvons que l'intention est influencée seulement par l'attitude qui n'est pas le cas pour le contrôle perçu et la norme sociale. De même, l'attitude et la norme sociale sont influencées par l'enseignement. Toutefois, le contrôle perçu n'est pas influencé par l'enseignement.

**Mots-clés :** Enseignement, Intention, Attitude, Norme subjective, Contrôle comportemental

---

# **Impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre**

## **INTRODUCTION**

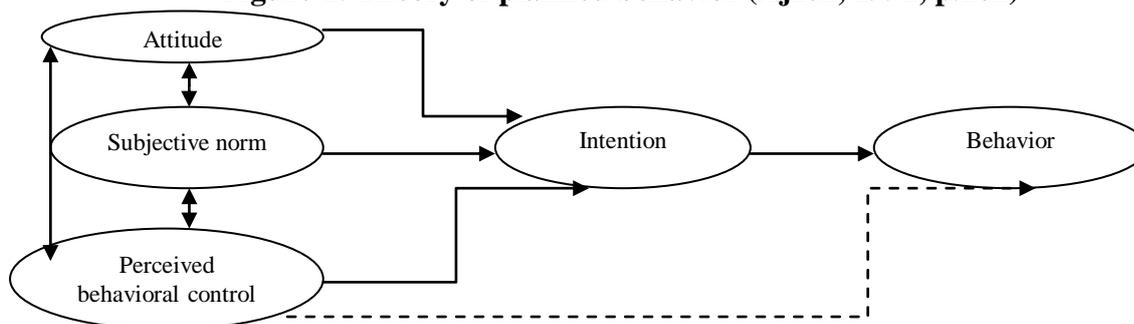
Elément clé du développement économique, l'entrepreneuriat est un moteur de croissance économique et un contributeur décisif pour la renaissance du tissu économique des pays pour la création d'emplois. Comme phénomène économique et social coiffant des réalités économiques et sociales à divers stades, l'entrepreneuriat suscite ostensiblement tant les décideurs politiques que les entrepreneurs. Ainsi, les recherches sur l'entrepreneuriat se sont multipliées depuis un certain nombre de décennies, et l'essor de ce champ est devenu immense. Cependant, malgré une certaine légitimation de l'entrepreneuriat en tant que science à part entière (Saporta, 2003), la recherche dans ce ressort demeure segmentée, voire éclatée ; et il est aujourd'hui pratiquement impossible de trouver une définition consensuelle de l'entrepreneuriat ou de fonder une doctrine générale (Danjou, 2000 ; Hernandez, 2001 ; Fayolle, 2007). Il n'en demeure pas moins que la création d'entreprise est à plusieurs égards l'un des facteurs essentiels d'une bonne stratégie économique. Plusieurs points de vue sont proposés. Nous privilégions, quant à nous, d'analyser, dans cette démarche, le palier en amont de la réalisation entrepreneuriale, et plus précisément de l'intention entrepreneuriale qui constitue le premier pas dans la démarche entrepreneuriale. Terre de naissance du printemps arabe, la Tunisie aujourd'hui, après les événements du 14 Janvier 2011, est confrontée à des bouleversements économiques conséquents. Le problème de chômage est devenu de plus en plus pointu. Assurer l'équilibre politique et social en Tunisie revient à assurer, en conséquence, l'équilibre économique et par conséquent à surmonter le chômage. Pour ce faire, la création de nouvelles entreprises se présente comme une solution idoine capable de ralentir ces bouleversements. Néanmoins, ces entreprises nouvellement créées doivent être gérées d'une façon correcte ; d'où la nécessité de la mise en place d'un programme d'enseignement de l'entrepreneuriat. Posons, à ce propos, la problématique de cette étude : quel est l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre dans le contexte tunisien ?

## 1. DES CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

### 1.1. INTENTION ENTREPRENEURIALE

Crant (1996) définit l'intention entrepreneuriale par les jugements que prend l'être humain dans la possibilité de mettre sur pied son propre projet. Bruyat (1993) perçoit l'intention entrepreneuriale comme étant un désir. De même Bird (1992) la considère comme une volonté individuelle et une liberté. Il précise qu'elle présente un état d'esprit qui conduit la concentration et par conséquent, les pratiques et les expériences de l'homme vers un but bien déterminé afin de concevoir quelques choses comme par exemple la création d'entreprise. Le modèle du comportement planifié (Ajzen 1991) correspond à une amélioration du modèle proposé par Fishbein et Ajzen (1975) qui, en 1980, expose la nature du processus sous-jacent des comportements intentionnels relative à la théorie de l'action raisonnée. Ainsi, la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) a pour objectif principal de prédire et de concevoir les comportements individuels, elle est considérée comme une théorie prédictive. Dans ce modèle, la théorie du comportement planifié donne à l'intention de l'individu une place centrale dans la formation du comportement. Les intentions peuvent prédire le comportement à travers trois antécédents conceptuellement indépendants : les attitudes, les normes sociales et le contrôle perçu.

**Figure 1: Theory of planned behavior (Ajzen, 1991, p.182)**



✓ **Attitude** : les attitudes vis-à-vis du comportement impliquent l'évaluation favorable ou défavorable que fait l'individu du comportement (Ajzen, 1991). Elle dépend des résultats probables qu'attend l'individu du comportement en question. Les attitudes renvoient à la notion de désirabilité de Shapero et Sokol (1982).

✓ **Normes sociales** : correspondent à ce que les personnes qui sont proches de nous (famille et amis) pensent de la réalisation du comportement cible (Ajzen, 1991). Elles renvoient aussi

au concept de désirabilité élaboré par Shapero et Sokol (1982) et aussi à celui de faisabilité sociale comportementale.

✓ **Contrôle comportemental perçu** : le contrôle perçu du comportement fait référence à la perception de l'individu quant à la facilité ou la difficulté de réaliser un comportement spécifique. Ce qui implique la prise en compte des degrés de connaissance et de contrôle qu'a l'individu de ses aptitudes ainsi que des ressources et des opportunités nécessaires en vue de concrétiser le comportement souhaité. Les perceptions du contrôle comportemental s'apparentent au concept de faisabilité de Shapero et Sokol (1982). Ces trois antécédents sont à leur tour expliqués par des croyances qui illustrent la vision et l'information que nous avons du monde.

## **1.2. ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT**

L'enseignement de l'entrepreneuriat comme matière à part a été étudié très récemment (Kuratko, 2005). La théorie étudiant l'enseignement de l'entrepreneuriat est dans une phase préliminaire et productive. À ce niveau, on est sensé mentionner la conceptualisation de base de l'entrepreneuriat. Elle est apparue quand les fondements théoriques de l'entrepreneuriat étaient d'ailleurs centrés sur la définition de l'entrepreneur et sur sa typologie, en l'associant à des traits de caractère et à des dissemblances comportementales qui le diversifient d'autres individus. La discussion s'est ainsi ouverte sur le caractère inné ou acquis de ces traits. Ce fondement théorique inspiré de la théorie psychologique est en mesure de doter la propriété « innée » à l'entrepreneur. Ceci a fait l'objet de plusieurs critiques à cause de son insuffisance et sa carence pour présenter un profil convenable pour l'entrepreneur et pour le placer dans une classe sociale différente de celle des autres personnes (Gartner, 1988 ; Shaver et al, 1991 ; Greenberger et Sexton, 1988). Politis (2006), en nous basant sur une recherche récemment effectuée sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, a pu démontrer que divers principes, valeurs, aptitudes et capacités peuvent découler en même temps du trajet suivi par l'entrepreneur après une expérience professionnelle au sein d'une organisation. À la lumière de ce que nous venons de voir, nous pouvons affirmer que l'entrepreneuriat constitue une discipline qui peut être enseignée et apprise. Elle est en fait enseignée.

### **1.3. L'IMPACT DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT SUR L'INTENTION ENTREPRENEURIALE**

Donckels, (1991), Krueger & Brazeal (1994) et Graevenitz (2010) témoignent que l'influence de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les intentions d'entreprendre n'est pas encore confirmée relativement. Il y a des papiers qualitatifs qui suggèrent un lien entre l'enseignement de l'entrepreneuriat, les attitudes entrepreneuriales et l'intention. Robinson et al. (1991) ont suggéré que les modèles des attitudes entrepreneuriales ont des répercussions sur les programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat, tandis que les attitudes sont exposées aux changements et peuvent être influencées par des enseignants et des praticiens. Les résultats de Peterman & Kennedy (2003) suggèrent qu'un programme d'enseignement influence significativement les perceptions de désirabilité et de faisabilité des participants. Dans la même veine, Souitaris et al. (2007) ont étudié les attitudes et l'intention entrepreneuriale des étudiants dans deux universités. Ils ont utilisé une conception quasi expérimentale de pré-test-post-test en s'appuyant sur la théorie du comportement planifié. Se référant aux résultats issus du sondage de 250 étudiants des sciences et d'ingénierie, 124 d'entre eux s'engagent dans un programme d'enseignement (les 126 qui restent appartiennent à un groupe de contrôle). Souitaris et al. (2007) ont témoigné qu'un programme d'enseignement de l'entrepreneuriat influe positivement sur les attitudes et l'intention entrepreneuriale. Fayolle et al. (2006) confirment l'impact positif des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention entrepreneuriale des étudiants. D'un autre côté, Oosterbeek et al. (2010) et Graevenitz et al. (2010) dévoilent un effet négatif. Oosterbeek et al. (2010) étudient l'effet du programme SMC (le premier programme d'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur aux Pays-Bas) sur les intentions de créer une entreprise. Leurs conclusions soulignent que l'impact du programme entrepreneurial sur les intentions entrepreneuriales est nettement défavorable. Graevenitz et al. (2010) ont étudié également l'impact d'un programme d'enseignement de l'entrepreneuriat obligatoire à l'aide d'une enquête ex-ante-ex-post auprès des étudiants dans une université allemande. Leurs résultats montrent des effets positifs significatifs des compétences entrepreneuriales des participants lors de l'auto-évaluation, mais les intentions entrepreneuriales diminuent après la fin du cours. Voyant que les résultats sont contradictoires. Cela est expliqué par les différences au niveau des attitudes et au niveau des cultures des populations étudiées. Et pour

savoir si c'est le cas pour le contexte tunisien, nous devons répondre à l'hypothèse centrale de notre recherche qui est la suivante : H1 : l'enseignement de l'entrepreneuriat a un effet positif sur l'intention d'entreprendre.

## **2. DÉVELOPPEMENT DES HYPOTHÈSES**

Les choix professionnels des étudiants et des jeunes diplômés et leurs caractéristiques sont influencés par un certain nombre de facteurs personnels et environnementaux. Des chercheurs ont montré l'importance du statut social, des activités et des situations entrepreneuriales des proches du candidat à l'entrepreneuriat (Begley et al, 1997 ; Schmitt- Rodermund, 2004). Shapero et Sokol (1982) ont avancé que la famille, en particulier le père ou la mère, joue un rôle très important en développant la désirabilité et la faisabilité des actions entrepreneuriales. Par ailleurs, les modèles intentionnels basés ou pas sur la théorie du comportement planifié évoquent le rôle des valeurs dans la formation de l'intention entrepreneuriale. Nous nous focaliserons sur le modèle s'appuyant sur théorie du comportement planifié pour distinguer les déterminants et les attitudes associées au comportement, les normes subjectives et les perceptions du contrôle comportemental.

### **2.1. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES ATTITUDES ASSOCIÉES AU COMPORTEMENT**

La formation de l'intention implique des choix d'actions qui expliquent les attitudes des étudiants. Ceux-ci, en tenant compte des ressources et des contraintes de la voie entrepreneuriale, formulent une idée ou un projet d'entreprise. Ainsi, la reconnaissance d'une opportunité d'affaire est une étape centrale dans la fondation de l'intention entrepreneuriale. Selon Krueger et Brazeal (1994), l'intention peut être révélée par des comportements saillants que l'on peut aisément identifier ; Selon eux, la recherche d'informations implique que l'intention est plus forte puisque on entame un processus à travers lequel on cherche à surmonter les obstacles relatifs à la création d'entreprise. Pour Hernandez (1995, p. 116), « Elle (l'intention) reflète l'objectif ou les objectifs du ou des créateurs. En général, elle se traduit par la recherche de l'information utile pour agir ». Lors de la recherche des ressources nécessaires à la mise en œuvre d'opportunités d'affaires, De Noble et al. (1999) distinguent des individus qui entreprennent des actions en vue de concrétiser leurs idées. L'intention entrepreneuriale peut se concrétiser quand elle se manifeste par des actions permettant de la percevoir et de la mesurer. Pour Gelderen et al (2008), ce sont les étudiants qui attachent plus

d'importance à l'autonomie, à l'autorité, au défi et à l'accumulation de richesse. En revanche, ils accordent moins d'importance à la sécurité financière et à l'emploi stable, et auraient vraisemblablement des attitudes favorables associées au comportement entrepreneurial. Kolvereid (1996) a divisé les attitudes en deux catégories ; la première est constituée par des variables qui répondent à des croyances en rapport avec l'emploi à l'organisation telles que la sécurité, la charge de travail et l'environnement social ; la deuxième catégorie d'attitudes comporte les variables qui répondent à des croyances en rapport avec l'auto-emploi telles que le défi, l'autonomie, l'autorité et la réalisation de soi. Ces travaux de recherche mettent en évidence l'impact des expériences entrepreneuriales antérieures sur l'attitude et sur les niveaux d'intention entrepreneuriale. Ainsi, on peut formuler notre hypothèse relative à la variable « attitude » : H1.1 : l'attitude vis-à-vis du comportement entrepreneurial des étudiants tunisiens et leur intention d'entreprendre sont positivement reliées.

Et comme l'objectif de notre article revient à tester l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre, nous allons commencer par tester l'effet de l'enseignement sur le premier antécédent de l'intention présenté par l'hypothèse suivante : H1.2 : l'enseignement de l'entrepreneuriat agit positivement sur l'attitude.

Les termes de ces deux hypothèses révèlent que l'enseignement agit sur l'attitude qui, elle-même, agit sur l'intention. La variable « attitude » constitue donc un médiateur entre l'enseignement et l'intention. Dans la même perspective, Mahmoudi et al. (2014) a montré un double effet de la variable « contrôle comportemental », un effet direct sur la variable « intention entrepreneuriale », et un autre indirect via la variable « attitude », ce qui fait que Mahmoudi et al. (2014) considère l'attitude comme variable médiatrice. Se basant sur l'étude de GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey), Karali (2013) renforce ce même résultat concernant l'attitude. Toutefois, elle considère que cette dernière joue un rôle médiateur entre la variable « enseignement » et la variable intention dans sa recherche sur un échantillon de 13.121 étudiants des pays-Bas.

Et sachant qu'une variable médiatrice est, selon Baron et Kenney, « *le mécanisme génératif par lequel une variable indépendante agit sur une variable dépendante* » (1986 : 1173), cela nous mène à formuler la nouvelle hypothèse suivante : H2 : l'attitude constitue une variable médiatrice de la relation « enseignement- intention ».

## **2.2. LES FACTEURS INFLUENÇANT LES SENSIBILITÉS AUX NORMES SOCIALES**

McClelland (1962) affirme que le besoin d'accomplissement trouve ses sources les plus importantes dans les valeurs, les croyances et l'idéologie. Cette variable psychologique qui peut agir sur l'intention entrepreneuriale est citée dans divers travaux (Autio et al, 1997 ; Brenner et al, 1991 ; Bygrave, 1989a, 1989b et 1990 ; Dyer, 1994 ; Kolvereid, 1996 et 1997 ; Sabourin et Gasse, 1989 ; Stevenson et Jarillo, 1990 ; Tkachev et Kolvereid 1999). Un comportement est, selon Crozier et Friedberg (1977), rationnel par rapport au contexte qui le définit et par rapport aux comportements des autres acteurs en jeu. Pour Tounès (2003), les normes subjectives sont approchées par les motivations qui soutiennent l'intention entrepreneuriale qui est : le besoin d'accomplissement, la recherche de l'autonomie, la tendance à la créativité, le besoin de prise de risques et le locus de contrôle. Pour Vangelis et al (2007), Frugier et al (2003) et Fayolle et al (2006), c'est l'encouragement potentiel des personnes qui influe sur leur choix de carrière (famille, amis, gens qui comptent). Dans cette même ligne d'idée, nous formulons l'hypothèse relative à la variable « norme sociale » suivante : H1.3 : les normes subjectives en faveur de l'entrepreneuriat et l'intention d'entreprendre sont positivement liées. Et afin de répondre à l'objectif de notre recherche qui est de tester l'effet de l'enseignement sur l'intention, nous devons tester son effet sur les normes subjectives comme elles présentent le deuxième antécédent de l'intention. Nous avons posé l'hypothèse suivante : H1.4 : L'enseignement de l'entrepreneuriat influence positivement les normes subjectives.

Pour Karali (2013), dans son étude menée sur un ensemble de 13.121 étudiants des Pays-Bas, la variable « Normes subjectives » présente une variable médiatrice de la relation « enseignement- intention ». Certes, les deux hypothèses H4 et H5 nous montrent un effet direct de l'enseignement sur les normes subjectives qui, elles-mêmes, influent directement sur l'intention. Ici, nous percevons un effet indirect de la variable « enseignement » sur la variable « intention » par la médiation de la variable « norme subjective », ce qui nous conduit à formuler l'hypothèse suivante : H3 : les normes subjectives constituent une variable médiatrice de la relation « enseignement- intention ».

### **2.3. LES FACTEURS INTERVENANT DANS LES PERCEPTIONS DU CONTRÔLE COMPORTEMENTAL**

La faisabilité exige le sentiment que les obstacles sont surmontables et que les ressources sont disponibles. Si les attitudes et les aptitudes entrepreneuriales sont indispensables pour la faisabilité d'idée, de concept ou de projet d'entreprise, ces derniers resteront sans effet si les étudiants peuvent percevoir des obstacles insurmontables qui compliquent le projet et le rendent risqué, et donc non désirable. Les difficultés d'accès aux ressources financières, aux informations et aux conseils pour affiner l'idée, le concept ou le projet d'entreprise peuvent être de sérieux obstacles à la formation de l'intention entrepreneuriale (Dyer, 1994 ; Katz, 1990 ; Naffziger et al. 1994 ; Shapero et Sokol, 1982). Pour Frugier et al (2003), ce sont le locus de contrôle interne, la capacité à saisir des opportunités, à travailler en équipe, à entretenir un réseau, à travailler intensément, à s'organiser, à se projeter sur l'avenir, à prendre des décisions qui ont un impact positif sur le contrôle comportemental perçu. Pour Tounès (2003), ce contrôle est effectué par les perceptions des aptitudes entrepreneuriales (les programmes ou formations en entrepreneuriat), les expériences professionnelles et associatives et par les perceptions de disponibilité des ressources (informations, conseils et finances). Plus encore, pour Gelderen et al (2008), pour qui la persévérance, la vigilance entrepreneuriale, la compétence entrepreneuriale et la créativité détermineraient un tel comportement. Entre outre, selon Vangelis et al (2007) et Fayolle et al (2006), la perception du contrôle comportemental est déterminée par l'estimation personnelle de l'auto-emploi, au sens de Kolvereid (1996). Ainsi nous testerons l'hypothèse relative à la variable « contrôle comportemental perçu » : 1.5 : les perceptions du contrôle comportemental des étudiants tunisiens et leur intention d'entreprendre sont positivement reliées. Et puisque notre objectif de recherche revient à tester l'effet de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre, nous allons tester l'effet de l'enseignement sur le troisième antécédent de l'intention présenté par l'hypothèse suivante : H1.6 : l'enseignement de l'entrepreneuriat a une influence positive sur les perceptions du contrôle comportemental. Et afin de répondre à l'hypothèse principale H1, nous devons valider les sous hypothèses H1.1, H1.2, H1.3, H1.4, H1.5 et H1.6. En effet, dans son mémoire de master, Karali (2013) observe que la variable « Contrôle comportemental perçu » comme les deux autres antécédents de l'intention entrepreneuriale d'Ajzen (1991) jouent un rôle médiateur dans la relation « enseignement-

intention ». Nous voyons un nouvel effet indirect entre la variable « enseignement » et la variable « intention » par l'intermédiaire de la variable médiatrice « Contrôle comportemental perçu » qui se traduit par l'hypothèse suivante : H3 : les perceptions du contrôle comportemental constituent une variable médiatrice de la relation « enseignement-intention ».

#### **2.4. EFFET MODÉRATEUR DE LA VARIABLE SEXES**

Nous basant sur l'étude de Kourilsky et Walstad (1998), nous remarquons que l'intention d'entreprendre des hommes est significativement plus élevée que celle des femmes. Cet avis est aussi présent dans les travaux de Zhao et al. (2005) et Wilson et al. (2004). Wilson et al. (2009) avancent qu'il existe une dissimilitude remarquable entre les sexes au niveau de l'intention. De leur côté, Gupta et al. (2009) confirment qu'il existe une diversité remarquable en termes d'intention d'entreprendre entre les deux sexes si l'on tient compte des caractéristiques masculines de l'entrepreneur. Ainsi, nous allons introduire la variable sexe dans notre modèle en tant que variable modératrice afin de savoir si vraiment la nature du sexe de l'étudiant influe véritablement sur son intention de créer une entreprise et si vraiment cette variable modère la relation entre l'enseignement et l'intention. Nous avançons alors l'hypothèse H4 suivante : H4 : le sexe a un rôle modérateur sur la relation entre l'enseignement et l'intention entrepreneuriale.

### **3. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie empirique peut se définir comme : « *la recherche basée sur l'expérimentation ou l'observation* »<sup>1</sup>. Il appartient au chercheur de choisir la méthodologie qui lui convient et qui répond à son sujet de préoccupation. Pour ce qui nous concerne, nous avons choisi de suivre « le paradigme positiviste » qui répond à l'objectif de notre recherche et qui présente « *un ensemble de courants qui considère que seules l'analyse et la connaissance des faits vérifiés par l'expérience peuvent expliquer les phénomènes du monde. La certitude en est fournie exclusivement par l'expérience scientifique.* »<sup>2</sup>. Selon D'Amboise (1996), c'est à travers ce paradigme que nous constituons nos hypothèses qui seront par la suite testées afin d'apercevoir la réalité. Nous suivrons alors une démarche hypothético-

<sup>1</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Empirical>

<sup>2</sup> <http://en.wikipedia.org/wiki/Positivism>

déductive, d'autant que notre démarche est basée sur la construction d'hypothèses qui correspondent à chacune des variables explicatives afin de parvenir à répondre à notre objet de recherche. Par ailleurs, nous avons choisi de nous baser sur la méthode de Churchill (1979) dans la construction de notre échelle de mesure. Nous avons choisi l'étude quantitative qui répond au mieux à nos préoccupations qui portent sur « l'intention entrepreneuriale » et par conséquent, sur un comportement. L'étude quantitative, c'est « *l'étude des comportements, attentes ou opinions réalisées par questionnaire auprès d'un échantillon de la population étudiée et dont les résultats chiffrés sont ensuite extrapolés à l'ensemble de la population étudiée* »<sup>3</sup>. Rappelons notre problématique qui porte sur « l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre », et qui nous incite à cibler une population étudiante. Nous avons interviewé aussi bien les étudiants poursuivant des cours en « entrepreneuriat » que d'autres inscrits dans d'autres types de formations afin de bien toucher l'effet d'un programme d'enseignement à l'entrepreneuriat. Bien évidemment, nous avons juste pris un échantillon parmi cette population puisqu'elle est très étendue et qu'il est quasiment impossible de la recenser dans sa totalité. Plus l'échantillon correspond à la population cible, plus les résultats seront consistants et proches de la réalité.

**Tableau 1: répartition de l'échantillon selon le type de diplôme**

<b>Faculté des Sciences et de Gestion de Sfax</b>	<b>QUESTIONNAIRES</b>
mastère de recherche Gestion de spécialité Management & Marketing	25
mastère professionnel Gestion des relations avec le client	40
<b>Institut Supérieur d'Administration des Affaires de Sfax</b>	
mastère de recherche en « entrepreneuriat »	25
<b>Institut des Hautes Etudes Commerciales de Sfax</b>	
mastère professionnel « Entrepreneuriat & Développement International »	50
<b>Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Sfax</b>	
licence appliquée en « anglais des affaires »	45
<b>Institut Supérieur de Gestion de Tunis</b>	
mastère professionnel en entrepreneuriat	40
<b>Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis</b>	
mastère professionnel Création d'Entreprises et Management de l'Innovation	30
<b>Institut Supérieur d'Administration des Entreprises de Gafsa</b>	
Création et Management des PME	45
<b>Total</b>	<b>300</b>

<sup>3</sup> <http://www.definitions-marketing.com>

Evrard (2003) soutient que « l'existence d'une base de sondage des individus de la population étudiée...est indispensable pour avoir le recours à une méthode aléatoire ». Dans notre démarche, nous recourons aussi à la méthode du sondage aléatoire.

#### **4. LA VALIDITÉ ET LA FIABILITÉ DES INSTRUMENTS DE MESURE UTILISÉS**

Nous effectuons l'analyse en composante principale pour chacune des variables constituant notre enquête. Nous commençons par la variable « enseignement ». Pour effectuer l'analyse factorielle, nous recourons à l'indice de KMO et au test de sphéricité de Bartlett. Un KMO de 0,884, il est supérieur à 0,5. Ainsi l'analyse factorielle est possible pour les 49 items de la variable « Enseignement ». Ces items sont tirés d'une étude effectuée par Morgan et Casper (2000) qui répond au premier niveau du modèle de Kirkpatrick (1998), Ce résultat est confirmé par le test de Bartlett avec une signification de 0.00. L'alpha de cronbach est égal à 0,901, notre échelle a une homogénéité merveilleuse. En ce qui concerne le classement des facteurs, nous trouvons 11 variables qui se situent sur la première composante qui présente les matières enseignées, 10 sur la deuxième composante qui traite les méthodes d'enseignement, 9 items qui tournent autour des contenu, Support et structure de la formation se placent sur la troisième composante, 7 items sur la quatrième composante qui expose l'entourage universitaire, 4 variables sur la cinquième composante nommée organisation, deux items sur la sixième composante nommée utilité et deux variables pour chacune des septième et huitième composantes qui sont appelées réciproquement satisfaction et animation. Nous pourrions conserver ces huit composantes pour construire des échelles. Passant à la variable intention qui sera mesurée à partir de cinq items qui sont collectés en nous référant aux travaux de Kolvereid (1999) et Krueger ; Reilly & Carsrud (2000). Nous effectuons alors l'analyse exploratoire de cette variable. L'indice KMO est égal à 0,851 (très proche de 1), cela signifie que soit il y a peu de corrélations partielles entre les variables, soit que les corrélations exprimées sont représentatives d'une corrélation positive entre les variables mentionnées. L'alpha de cronbach est égal à 0,875 : notre échelle a une homogénéité parfaite. A propos du classement des facteurs, cinq variables se situent sur une seule composante et à titre d'exemple d'item présenté, « Mon but professionnel est de devenir entrepreneur ». Nous pouvons ainsi considérer ces résultats comme une échelle de mesure. Pour la variable attitude, elle est composée de 14 items tirés des travaux de Kolvereid (1996), l'indice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) est excellent, il est égal à 0.902. Ainsi, les items sont suffisamment

corrélés pour construire des dimensions communes. De même pour le test de sphéricité de Bartlett, la signification (Sig.) tend vers 0.000, donc notre facteur est très significatif et la variable « **Attitude** » forme un ensemble d'items qui sont bien factorisables. En ce qui concerne l'alpha de Cronbach, sa valeur est égale à 0.941 qui est bien supérieure à 0.6, ce qui fait que cette échelle de mesure est parfaitement fiable. Afin d'acquérir une description factorielle plus facile, nous effectuons une rotation VARIMAX. Nous distinguons que les variables sont suffisamment mieux distribuées sur les diverses composantes. Comme nous trouvons dix variables qui se situent sur la première composante, à titre d'exemple d'item utilisé, nous proposons le suivant : Éviter l'engagement dans votre propre entreprise, et quatre variables pour la dernière qui présente des items concernant **l'expérience vécue**. Nous pourrions ainsi conserver ces deux composantes pour construire des échelles. Nous effectuons une analyse exploratoire pour la variable « norme sociale » qui comporte 23 items. Pour ce faire, nous avons fait référence à l'enquête de GET2 (General measure of Enterprising Tendency Version 2) effectuée par Caird et Sally (2013). L'indice de KMO est parfait puisqu'il est égal à 0.816. Eu égard cet indice, nous pouvons conclure que nos items sont assez corrélés pour pouvoir former des dimensions communes. L'hypothèse nulle est ainsi rejetée. La valeur de l'alpha de Cronbach est égale à 0.911 elle est bien supérieure à 0.6 ; il est donc formidable. En conséquence cette échelle est parfaitement fiable. Afin d'acquérir une description factorielle plus facile, nous avons eu recours à une rotation VARIMAX. Comme nous trouvons trois variables qui se situent sur chacune des quatre premières composantes et deux variables pour la dernière. A titre d'exemple d'item situé dans la première composante nommée motivation, **pratiquement quand je fais des plans je les réalise toujours**, pour la deuxième, nous trouvons des items qui tournent autour de la **Réalisation de soi**, la troisième composante englobe des items qui traduisent la variable **Prise de risque**, la quatrième est composée des items correspondant à la variable **Besoin d'autonomie** et enfin la dernière composante sera nommée **Besoin de créativité** nous pourrions les conserver pour construire les échelles. La dernière variable « le contrôle comportemental perçu » sera mesurée par huit items tirés des travaux d'Emin (2003). Nous effectuons une analyse exploratoire pour cette variable. Afin de s'assurer de la significativité du lien entre les items, il est recommandé d'effectuer les tests de KMO et de Sphéricité de Bartlett. Ces deux tests montrent que le lien entre les items est significatif. Et comme l'indice de KMO de cette variable est égal à 0.761 ; il signifie que ces items sont factorisables. En ce qui concerne l'alpha de Cronbach, sa valeur

est égale à 0.821 qui est proche de 1 donc il est formidable ; en conséquence cette échelle de mesure est considérée comme merveilleusement fiable. Concernant le classement des facteurs, nous avons cinq variables qui se situent sur la première composante nommée **compétences** (exemple d'item : disposer en matière commerciale des compétences nécessaires à la création d'une entreprise) et trois variables sur la deuxième nommée **Connaissances** (exemple d'item : connaître les étapes du processus de création d'une entreprise). Nous pouvons ainsi considérer ces résultats comme une échelle de mesure.

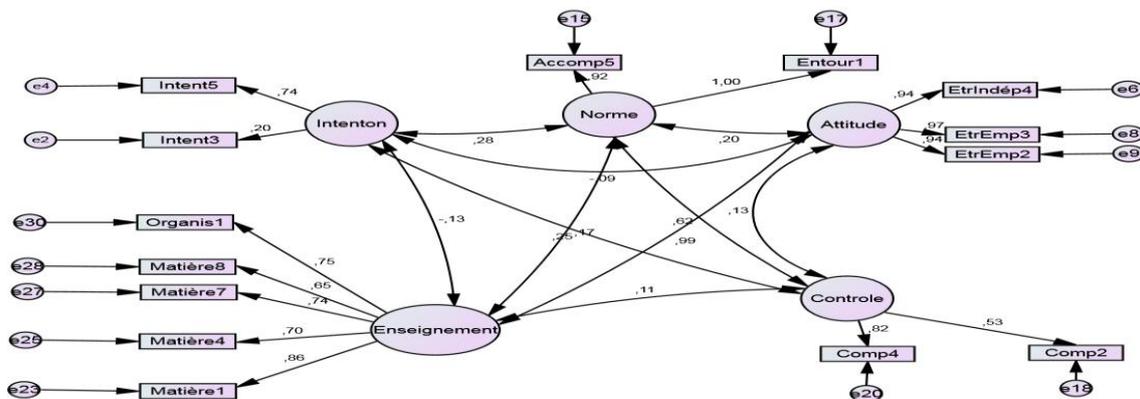
## 5. RÉSULTATS DE L'ANALYSE FACTORIELLE CONFIRMATOIRE

Nous commençons par la première étape de l'analyse factorielle confirmatoire à travers la vérification de la normalité et de la multi normalité des échelles de mesure. Roussel et al. (2002, p47) proposent deux critères classiques pour vérifier la normalité d'un modèle de mesure, à savoir Skewness et Kurtosis. Les valeurs de ces critères doivent être inférieures, respectivement à 3 et 8. Dans notre cas, d'étude ces deux critères sont confirmés.

### 5.1. MODÈLE DE MESURE GLOBAL

Nous avons étudié les différentes variables constituant ce modèle séparément, et nous avons effectué plusieurs modifications pour obtenir enfin un modèle de mesure globale qui lui-même été estimé par la méthode du « maximum de vraisemblance » (maximum likelihood) et qui nous donne le modèle multidimensionnel bien ajusté suivant.

**Figure 2: Modèle de mesure global final**



Ce modèle est bien ajusté, nous obtenons les résultats suivants.

Hammamet, 30 mai-1<sup>er</sup> juin 2016

**Tableau 2: Résultats d'ajustements du modèle de mesure global final**

	NORME		MODEL E
Indices d'ajustement absolus	RMSEA	< .08 ou au mieux < .05	0.048
	GFI	(Goodness Fit Index), > 0.9	0.947
	AGFI	> 0.9	0.917
Indices relatifs de comparaison	NFI (Delta 1)	0<NFI<1, Proche ou > 0.9	0.964
	RFI (rho 1)	0<RFI<1, Proche ou > 0.9	0.951
	IFI (Delta 2)	Proche de 1	0.985
	TLI* (rho 2)	Proche de 1	0.980
CFI	0<CFI<1, Proche ou > 0.9	0.985	
Mesure d'ajustement parcimonieux	CMIN/DF	<3	1.680

Les résultats trouvés sont bien satisfaisants. Les indices d'ajustement répondent parfaitement aux normes exigées avec un Chi-deux normé de 1.680 strictement inférieur à 3 et une valeur de REMSEA de 0.048 aussi inférieure à 0.1. Par ailleurs, les indices d'ajustement, incrémentaux sont satisfaisants : NFI, RFI, IFI, TLI et CFI sont tous supérieur à 0.9.

### 5.1.1. Fiabilité et validité de l'ensemble des construits de la recherche

Afin de vérifier la cohérence interne de ce construit et pour nous assurer que les items spécifiés dans le modèle les représentent suffisamment bien, nous calculons la fiabilité (rhô) de Joreskog, la validité convergente et la validité discriminante. Un bon indice de fiabilité (rhô) pour chaque dimension doit être supérieur ou égal à 0.70 (Hair et al, 1998). L'objectif est de vérifier que les items spécifiés dans le modèle représentent suffisamment bien les construits. Les résultats obtenus grâce à une analyse factorielle pour chacune des variables latentes de notre modèle conceptuel nous donnent des résultats satisfaisants. En ce qui concerne la fiabilité, nous observons que tous les construits ont un rô de Jöreskog qui dépasse 0.7, ce qui permet de confirmer la fiabilité des différents construits utilisés dans cette recherche. Concernant la validité convergente, elle se définit par « *un type de validité qui détermine jusqu'à quel point les mesures d'un même concept par deux méthodes différentes sont convergentes* » (Akrouf, 2010, p.229) et la valeur du Rhô de la validité convergente pvc doit être supérieure à 0,5 et c'est confirmée pour chacune des variables.

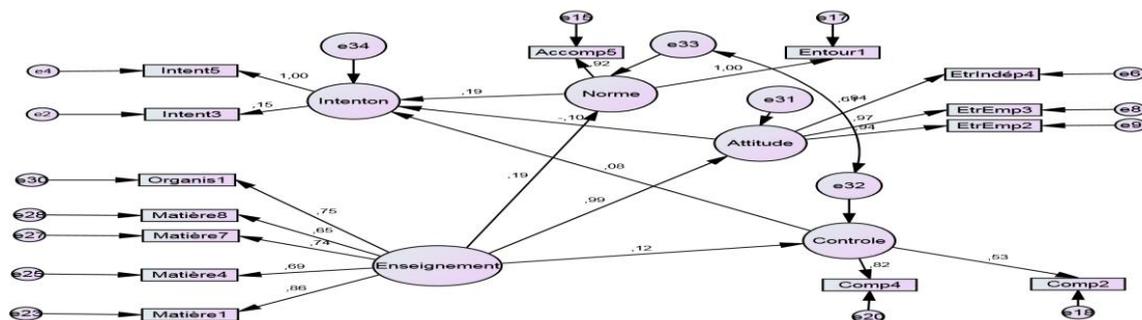
### 5.1.2. La validité discriminante

En pratique, la validité discriminante est vérifiée lorsque la différence de Chi-Deux des deux modèles est significative au regard de la différence des degrés de liberté observés. En effet, dans le cadre de notre recherche, nous adoptons la méthode de Bagozzi et Philips (1982) qui se base sur une comparaison des modèles libres et des modèles contraints de  $X^2$  pour la vérification de la validité discriminante. Dans notre cas, cette validité discriminante est établie puisque le Chi-Deux du modèle test est de 114.220 (ddl = 68, p .000) et le Chi-Deux du modèle indépendant est de 3140.074 (ddl = 91, p .000).

### 5.2. RÉSULTATS DU TEST DU MODÈLE STRUCTUREL

Au niveau de la présente partie, les relations entre les différentes variables latentes incorporées dans notre modèle vont être analysées. Cette analyse factorielle confirmatoire permet de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche. Nous avons utilisé le logiciel AMOS (Analysis of Moment Structure) pour l'analyse du modèle structurel estimé par la méthode du « maximum de vraisemblance ». Toutefois, cette estimation nous fournit un modèle ajusté avec une variance négative de l'erreur de mesure e4 de l'item Intent5, ce qui donne naissance à la fixation de l'erreur e4 à zéro dans un nouveau modèle de mesure (Bagozzi et Yi, 1988 p 77). Le modèle nous propose une valeur de modification d'indice de 60.035 entre e33 et e32. Et comme ces deux variables appartiennent au même champ de recherche « l'intention » donc nous pouvons faire recours à une modification par ajout dans un nouveau modèle qui s'ajuste bien. Ce modèle a été estimé par la méthode du « maximum de vraisemblance » (maximum likelihood).

**Figure 4: Modèle de structure final**



Ce modèle de structure nous fournit les résultats d'ajustement suivants.

Hammamet, 30 mai-1<sup>er</sup> juin 2016

**Tableau 3: Résultats d'ajustement du modèle de structure final**

<b>RMSEA</b>	< .08 ou au mieux < .05	0.046
<b>GFI</b>	(Goodness Fit Index), > 0.9	0.945
<b>AGFI</b>	> 0.9	0.920
<b>NFI (DELTA 1)</b>	0<NFI<1, Proche ou > 0.9	0.963
<b>RFI (RHO 1)</b>	0<RFI<1, Proche ou > 0.9	0.953
<b>CMIN/DF</b>	<3	1.624

Nous apercevons alors que les résultats trouvés sont bien satisfaisants. Les indices d'ajustements s'améliorent et répondent parfaitement aux normes exigées avec un Chi-deux normé de 1.624 qui est inférieur à 3 et une valeur de REMSEA de 0.046 qui est de même très proche de 0.05. Par ailleurs, nous consultons que les indices d'ajustement incrémentaux sont bien significatifs, tout comme les GFI, AGFI, NFI et RFI qui sont tous supérieurs à 0.9. Notre modèle de structure est ainsi bien ajusté. De même, nous remarquons que les indicateurs de regression de t de student (CR) de toutes les variables latentes avec leurs items sont significatifs (CR > 1.96) et les coefficients standardisés de tous les items de la variable « Attitude » sont compris entre 1 et -1.

### 5.2.1. L'effet modérateur de la variable sexe

Afin de répondre à l'hypothèse « **H5 : le sexe a un rôle modérateur sur la relation entre l'enseignement et l'intention entrepreneuriale** », une seule variable a été testée quant à son effet modérateur sur l'intention : le sexe. L'effet de cette variable a été testé précisément pour savoir dans quelle mesure le modèle structurel dans sa dernière version présente des estimations différentes (CMIN/DF= 2.042 au lieu de 1.624 et REMSEA= 0.059 au lieu de 0.046) qui nous informe sur un effet négatif donc la variable sexe ne joue pas un rôle modérateur de la relation enseignement – intention.

### 5.2.2. Effets des variables médiatrices

Baron et Kenny (1986) et Kenny et al, (1998) présentent une série de quatre tests successifs pour tester l'effet médiateur d'une variable XM dans le processus d'impact de la variable indépendante XP sur la variable dépendante Y.

**Tableau 4: effets direct et indirect**

	ENSEIGNEMENT	CONTROLE	NORME	ATTITUDE	INTENTION
Controle	,124	,000	,000	,000	,000
Norme	,191	,000	,000	,000	,000
Attitude	,993	,000	,000	,000	,000
Intenton	-,056	,076	,192	-,103	,000

Nous devons tester les trois hypothèses H2a, H4a et H6a, chose que le logiciel Amos ne réalise pas. C'est dans ce sens que nous utilisons le test de Sobel. Ce test permet d'examiner l'existence d'un effet de médiation. Il garantit la justification du fait que l'effet indirect de la variable explicative sur la variable à expliquer par l'intégration d'un médiateur est significativement différent de zéro (Daigneault, Hébert, Tourigny (2005, p.391), cité par Akrouf, 2010).

**Tableau 5: significativité d'un effet indirect à une médiation à un seul niveau**

		ENSEIGNEMENT / INTENTION			
Variable médiatrice	« Attitude »	Effet indirect	Test de Sobel	P	
				<i>One-tailed probability</i>	<i>Two-tailed probability</i>
		-0.2794620	-3.56629026	0.00018104	0.00036207
Variable médiatrice	« Norme »	Effet indirect	Test de Sobel	P	
				<i>One-tailed probability</i>	<i>Two-tailed probability</i>
		0.015840	0.35404484	0.36165264	0.72330528
Variable médiatrice	« Contrôle »	Effet indirect	Test de Sobel	P	
				<i>One-tailed probability</i>	<i>Two-tailed probability</i>
		-0.0077390	-0.47901952	0.31596237	0.63192474

Après avoir effectué le test de Sobel, nous constatons que la variable « attitude » est l'unique variable qui procure une probabilité  $p < 0.05$ . Ainsi, seule l'hypothèse H2a relative à la variable attitude comme variable médiatrice entre la variable « Enseignement » et la variable « intention » est vérifiée, les deux autres hypothèses H4a et H6a correspondant respectivement aux variables « normes subjectives » et « contrôle comportemental perçu » ne sont pas vérifiées.

### 5.3. LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DU MODÈLE DE RECHERCHE

La vérification des hypothèses passe par la vérification du test "CR", la valeur du risque associé au rejet de l'hypothèse nulle.

Les résultats trouvés sont représentés dans le tableau ci-après :

**Tableau 6: Validation des hypothèses relatives aux relations de régression**

RELATIONS			HYPOTHÈSES	COEFFICIENTS STANDARDISÉS	CR	
Intention	<---	Attitude	H1.1	-,476	-3,471	Confirmée
Attitude	<---	Enseignement	H1.2	,985	22,847	Confirmée
Intention	<---	Norme	H1.3	,142	682	Non confirmée
Norme	<---	Enseignement	H1.4	,187	3,187	Confirmée
Intention	<---	Contrôle	H1.5	-,111	-,598	Non confirmée
Contrôle	<---	Enseignement	H1.6	,118	1,730	Non confirmée
Intention	<---	Enseignement	H2			Confirmée
			H3	-	-	Non confirmée
			H4	-	-	Non confirmée
			H5	-	-	Non confirmée

## 6. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pour notre recherche empirique, nous avons choisi la méthode quantitative. Cette démarche méthodologique permet d'apporter des éléments de réponse à la problématique retenue pour cette thèse. Dans le contexte tunisien, les étudiants considèrent que l'attitude vis-à-vis du comportement entrepreneurial est déterminante pour choisir d'être indépendants et, par la suite, pour créer sa propre entreprise. Nos résultats montrent aussi que les étudiants tunisiens considèrent l'affirmation qu'ils pensent plutôt à la réussite qu'à l'échec lorsqu'ils sont confrontés à un défi, est une absolue fausseté et n'explique en rien leur intention. De même la variable « famille » n'a aucune influence sur les opinions des étudiants face à la création d'une entreprise. En se référant à l'étude effectuée par Kautonen, T. et al. (2015), nous voyons que les 300 étudiants tunisiens partagent seulement l'avis que les attitudes expliquent positivement l'intention entrepreneuriale de 969 adultes australiens et finlandais. Au contraire, ces derniers, dégagent un avis positif concernant la relation entre l'intention et ces antécédents (les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu), ce qui n'est pas le

cas pour le contexte tunisien. De nombreux chercheurs ont mis en évidence l'intérêt croissant des étudiants pour l'entrepreneuriat comme choix de carrière (Brenner et al. 1991 ; Fleming, 1994 ; Hart et Harrison, 1992 ; Kolvereid, 1996a), alors que l'intérêt pour l'emploi traditionnel dans les grandes entreprises semble diminuer (Kolvereid, 1996a). Cet accroissement de l'intention entrepreneuriale est influencé par un certain nombre de facteurs personnels et environnementaux, parmi lesquels on peut distinguer les facteurs liés aux programmes d'enseignement et de formation en entrepreneuriat. Une moins grande attention a été portée à des variables éducatives plus fines, telles que les méthodes pédagogiques, les contenus des programmes, etc. Dilts et Fowler (1999) ont essayé de montrer que certaines méthodes ou situations d'enseignement (en particulier les stages et l'apprentissage) étaient plus efficaces que d'autres pour préparer les étudiants à une carrière entrepreneuriale. Lühje et Franke (2003) ont, quant à eux, discuté l'importance de certains facteurs contextuels dans l'environnement universitaire qui facilitent ou, à l'inverse, gênent l'adoption de comportements entrepreneuriaux par des étudiants inscrits dans des filières techniques. En d'autres termes, il y aurait des différences significatives entre ceux parmi les étudiants qui ont suivi des cours en entrepreneuriat et ceux qui ne les ont pas suivis. En s'inspirant du modèle d'Ajzen et de celui de Shapero et Sokol, Tounès (2003) a réalisé une étude qui a touché un échantillon de 178 étudiants français en gestion poursuivant un cursus à dominante entrepreneuriale (bac + 5), pour aboutir au résultat qu'il existe un lien positif entre la formation et l'intention entrepreneuriale des étudiants. En ce qui nous concerne, nous avons trouvé un impact positif de l'enseignement sur deux antécédents de l'intention qui sont l'attitude et la norme sociale ; alors que le contrôle comportemental n'est pas influencé par l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous pouvons ainsi confirmer notre objectif de recherche et admettre que l'enseignement agit positivement sur l'intention à travers deux de ses trois antécédents.

*S'inspirant de l'étude d'Alain Fayolle et Benoit Gailly (2015), pour un échantillon de 158 étudiants, nous partageons les mêmes résultats seulement pour la variable attitude, en ce qui concerne le contrôle comportemental perçue et les normes subjectives les résultats trouvés sont contradictoires. Cela peut être dû aux différences au niveau des cultures et des réglementations étatiques. Toutefois, la Tunisie, après la révolution, s'est marquée par des phénomènes de corruption qui déstabilisent l'économie nationale, ce qui agit négativement sur les volontés et les confiances en soi des tunisiens ainsi que leur contrôle comportemental.*

*N'oublions pas aussi le contexte tunisien qui présente un fossé de méfiance entre les tunisiens et l'Etat qui n'est plus capable d'absorber les jeunes chômeurs. Cela a poussé l'Etat à fournir des réglementations convenables qui incitent les jeunes diplômés tunisiens à créer leur propre entreprise.* En tout état de cause, nous signalons un impact positif seulement pour les matières enseignées sur l'intention d'entreprendre, alors que l'enseignement de l'entrepreneuriat est mesuré par d'autres variables telles que les méthodes d'enseignement, l'entourage universitaire, la satisfaction globale, l'organisation de la formation, l'animation de la formation, l'utilité, l'utilisation de la formation, le contenu de la formation, le support pédagogique et la structure de la formation. Ces variables n'ont aucune importance pour les étudiants et ne modifient guère l'intérêt des étudiants pour la création d'entreprises. Nous terminons notre recherche en abordant trois derniers points. Il importe de faire le bilan de la recherche effectuée en mettant en exergue les principaux apports théoriques, les possibles applications des résultats obtenus au niveau opérationnel, ainsi que les limites et les principales perspectives de recherches.

#### **6.1. LES PRINCIPAUX APPORTS DE LA RECHERCHE**

De cette recherche se dégage, de notre point de vue, une meilleure connaissance de l'effet de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention de créer une entreprise par les étudiants. Trois apports se dégagent de cette recherche, le premier d'ordre théorique, le second d'ordre méthodologique et le troisième d'ordre managérial. Notre apport théorique repose sur le positionnement de l'approche de l'intention au carrefour de différentes approches de l'entrepreneuriat. Le modèle de recherche puise ses sources de la psychologie sociale (la théorie du comportement planifié d'Ajzen, 1991). L'apport théorique de cette thèse se caractérise par la singularité du modèle proposé au regard de la littérature existante. Notre modèle est appréhendée en combinant la variable enseignement ainsi que la variable culture entrepreneuriale et les antécédents de la théorie du comportement planifié, en respectant la spécificité de chaque variable. De plus, nous avons construit de nouvelles relations. L'apport de ce travail peut s'apprécier, aussi, par l'élaboration d'un modèle de recherche intégratif de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le processus intentionnel des étudiants. L'intérêt méthodologique réside dans l'utilisation d'un cadre théorique et des instruments de mesure pertinents, mobilisés à maintes reprises pour des travaux sur l'intention d'entreprendre. Cela ouvre la voie à des analyses comparatives et à la possibilité d'accumuler des résultats sur ces

questions. Afin de bien cerner l'incidence de l'environnement universitaire sur l'intention entrepreneuriale, les études doivent prendre en compte toutes les spécificités des universités tunisiennes. En ce sens, l'un des apports méthodologiques de cette recherche réside dans la diversité du choix de l'échantillon des universités comparées. Les apports méthodologiques tiennent aussi à la particularité du terrain d'investigation : les étudiants. Cette recherche vise à réduire le fossé qui sépare les étudiants en entrepreneuriat. En effet, bien qu'il soit à la recherche d'un emploi, l'étudiant n'est pas toujours reconnu par la majorité des chercheurs comme pouvant représenter un réel objet d'étude et de mobilisation scientifique. Dans cette perspective, nous nous sommes intéressées aux étudiants. Les apports méthodologiques relèvent, en outre, de la conception et de la construction de mesures fiables pour les variables introduites dans le modèle général de la recherche. Par ailleurs, la méthodologie adoptée (démarche quantitative) nous a permis d'éviter, à plusieurs reprises, les jugements et les généralisations émergeant des interprétations.

Enfin, la composition et la taille de notre échantillon sont conséquentes. En effet, 300 étudiants sondés, appartenant à 3 universités différentes constituent un échantillon de convenance puisque tous les établissements et toutes les caractéristiques recherchées ont été sollicités. De nos contributions théoriques et méthodologiques découlent des apports pratiques. Dans un contexte de forte demande sociale vis-à-vis de l'entrepreneuriat, nous avons ouvert des perspectives et des pistes concrètes en matière de conception et d'orientation des dispositifs de formation et d'enseignement dans ce domaine. Les principales conclusions de notre travail proposent des instruments capables de faciliter les pratiques des différents acteurs impliqués au niveau du processus en amont de la création d'entreprise. Un de nos principaux objectifs de recherche est de vérifier si les programmes ou les formations en entrepreneuriat influencent-ils l'intention entrepreneuriale. Notre recherche apporte des connaissances confortant les investissements pédagogiques engagés par l'Etat tunisien et les universités tunisiennes. Lorsque l'intention entrepreneuriale se forme, il est important de savoir qu'est-ce qui fait qu'elle se concrétise ou pas. Une réponse positive est fournie sur l'influence des formations et de la sensibilisation en entrepreneuriat sur le processus de passage à l'acte (Tounès, 2003). Cependant, notre recherche montre que l'enseignement en entrepreneuriat n'a pas influencé le contrôle comportemental qui, à son tour, influence positivement l'intention entrepreneuriale. Ce faisant, le cadre général d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat que nous avons élaboré est un outil qui peut venir en aide

aux responsables de formation qui souhaitent mettre en place un enseignement en entrepreneuriat. Ces apports renforcent l'idée que le système éducatif supérieur peut agir en tant qu'acteur à part entière dans la promotion de l'entrepreneuriat en assurant une adéquation entre les demandes sociales en création d'entreprise et les besoins économiques. Enfin, les intérêts pratiques se traduisent principalement en termes de développement du potentiel entrepreneurial des étudiants et de leurs choix de créer une entreprise en tant que carrière.

## **6.2. LES LIMITES DE LA RECHERCHE**

La revue des apports théoriques, méthodologiques et entrepreneuriaux de cette recherche ne doit pas occulter des limites inhérentes aux choix opérés et à leurs conditions de mise en œuvre. En premier lieu, une étude longitudinale sur le lien intention-acte de création s'impose pour vérifier la stabilité temporelle de l'intention. Il nous reste à savoir combien de nos étudiants ont réellement franchi le pas et ce qui a démotivé ceux qui n'ont pas finalement agi. Par ailleurs, une analyse intentionnelle et non intentionnelle des étudiants pourra approfondir les résultats. Pour tester la validité externe des échelles que nous avons développées, il est indispensable de varier les échantillons. Dans ce cadre, la théorie du comportement planifié pourrait être utilisée pour étudier d'autres contextes. En second lieu, la prise en compte du rôle de la culture nationale dans le phénomène étudié serait de rigueur pour faire progresser les connaissances sur l'efficacité et le poids des divers programmes de formation en entrepreneuriat sur les trajectoires des individus.

## RÉFÉRENCES

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

Autio, E; Keely; R. et Klofsten, M. (1997), Entrepreneurial intent among students: testing, an intent model in Asia, Scandinavia and USA, *Babson College*, 133-147.

Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986), The moderator-mediator variable distinction in social psychological research, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 6, 1173-1182.

Bird, B. J. (1992), The operation of intentions in time: the emergence of the new venture, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17: 1, 11-20.

Brenner, O; Pringle, C. et Greenhaus, J. H. (1991), Perceived fulfillment of organizational employment versus entrepreneurship, *Journal of Small Business Management*, 29: 3, 62-74.

Bruyat, C. (1993), *Création d'entreprise : Contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse de doctorat en sciences de gestion.

Bygrave, W.D. (1993), Theory building in the entrepreneurship paradigm, *Journal of Business Venturing*, 8: 3, 255-280.

Churchill G.A, (1979), A Paradigm for Developing Better Measures of Marketing Constructs, *Journal Of Marketing Research*, 16, 64-73.

Crant, J. (1996), The proactive Personality Scale as a Predictor of Entrepreneurial Intentions, *Journal of Small Business Management*, 34: 3, 42-49.

Crozier, M. et Freidberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris: Editions du seuil, 463.

D'Amboise G. (1996), *le projet de recherche en administration*, Paris, Economica.

Danjou. I. (2000), *L'entrepreneuriat : un champ fertile à la recherche de son unité*, Cahier de recherche du CDEE, Avril 2000.

De Noble A.F; Jung D; Ehrlich B. (1999), Entrepreneurial self-efficacy, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18: 4, 63-77.

Donckels, R. (1991), Education and entrepreneurship experiences from secondary and university education, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 9: 1, 35-42.

Dyer Jr; G.W. (1994), Toward a theory of entrepreneurial careers, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19: 2, 7-21.

Evrard Y. et al. (2003), *Market, études et recherches en marketing*, 3 ème édition, Dunod.

Fayolle, A., &Gailly, B. (2015). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial attitudes and intention: Hysteresis and persistence. *Journal of Small Business Management*, 53:1, 75-93.

- Gartner, W. B. (1988). Who is an entrepreneur ? Is the wrong question. *American Journal of Small Business*, spring: 11-32.
- Kautonen, T., Gelderen, M., & Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39: 3, 655-674.
- Kolvereid, L. (1996), Prediction of employment status choice intentions, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21: 1, 47-57.
- Mahmoudi, M. et al. (2014), L'intention entrepreneuriale des étudiants tunisiens, 12ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Octobre 2014, Agadir.
- Oosterbeek, H et al. (2010), The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review* 54: 442-454.
- Politis, D. (2005), The process of entrepreneurial Learning: a conceptual framework, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, juillet), 399-424.
- Roussel, P; Durrieu, F; Campoy, E. et Akremi, A. (2002), *Méthodes d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*, Paris, Economica.
- Saporta B, (2003), Les motivations des étudiants inscrits dans une formation en entrepreneuriat, (à paraître dans le bulletin de l'APCE).
- Schmitt-Rodermund, E. (2004), Pathways to successful entrepreneurship, *Journal of Vocational Behavior*, 65: 3, 498-518.
- Shapero, A. et Sokol, L. (1982), The social dimensions of entrepreneurship, in Calvin A. *Encyclopedia of Entrepreneurship*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, INC, 72-90.
- Sofia Karali (2013), The Impact of entrepreneurship education programs on entrepreneurial intentions, Master Thesis, Rotterdam 2013.
- Souitaris V. et al. (2007), Do entrepreneurship programs raise entrepreneurial intention of science and engineering students?, *Journal of Business Venturing* 22: 4, 566-591.
- Tounes A. (2007), Une modélisation théorique de l'intention entrepreneuriale, Actes des VIIème Journées Scientifiques du Réseau Entrepreneuriat.
- Vangelis et al. (2007), Do entrepreneurship programs raise entrepreneurial intention of science and engineering students?, *Journal of Business Venturing*, 22 (2007), 566-591.
- Wilson, F. et al. (2009), An analysis of the role of gender and self-efficacy in developing female entrepreneurial interest and behavior, *Journal of developmental Entrepreneurship*, 14: 2, 105-119.
- Zhao, H; Seibert, S. et Hills, G. (2005), The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions, *Journal of Applied Psychology*, 90: 6, 1265-1272.