

# L'impact De L'enseignement De L'entrepreneuriat Sur L'intention D'entreprendre

Abbes Ikram <sup>#1</sup>, Amari Farouk <sup>\*2</sup>, Boudabbous Sami <sup>#3</sup>

<sup>#</sup>Management, Faculté de sciences économiques et de gestion  
de Sfax  
route d'aéroport km04Sfax

**Abstract**— S'intéressant à l'enseignement de l'entrepreneuriat et à l'intention d'entreprendre, et prenant appui sur une enquête réalisée dans le contexte tunisien auprès des étudiants ayant finis leurs formation en culture entrepreneuriale, l'objet de ce travail est à la fois de définir l'entrepreneuriat l'intention et l'enseignement de l'entrepreneuriat et de questionner le lien entre eux. Par la suite, cette réflexion et les résultats obtenus peuvent permettre d'éclaircir l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre.

**Keywords**— Entrepreneuriat - intention entrepreneuriale - enseignement de l'entrepreneuriat

## I. INTRODUCTION

Des recherches récentes orientées sur le processus entrepreneurial se sont intéressées aux actions de l'entrepreneur plutôt qu'à sa personnalité. Ce courant de recherche a permis d'expliquer le caractère évolutif des comportements de l'entrepreneur et a suggéré que la compréhension de l'entrepreneuriat passerait par la compréhension du processus d'évolution de ces comportements (Minniti, Maria et Bygrave, 2001) [1]. Les comportements de l'entrepreneur supposent un certain talent, un tempérament et une perspicacité et en rapport avec le phénomène entrepreneurial.

Une des études les plus récentes sur l'apprentissage entrepreneurial démontre, en effet, que certaines capacités, préférences et compétences sont acquises au fût et à mesure de la vie de l'entrepreneur, et plus particulièrement à la suite d'une expérience professionnelle et entrepreneuriale (Politis, 2005) [2]. Ceci démontre, sans équivoque, que l'entrepreneuriat peut être acquis, voire enseigné.

Ce n'est que très récemment que la recherche en matière

d'enseignement de l'entrepreneuriat a vu le jour et que les questions importantes en la matière ont été analysées. L'état de l'art en est donc à un stade encore fort « primitif ».

De plus l'entrepreneuriat est un sujet académique en rapport avec des questions d'éducation et d'enseignement qui se posent dans des contextes différents. Mesurer l'impact des formations de l'entrepreneuriat est devenu une préoccupation récurrente dans tous les pays qui ont misé sur l'enseignement pour promouvoir l'esprit et les comportements entrepreneuriaux des individus envers la création d'entreprise. Comme la création d'entreprise est l'un des facteurs clés de la vitalité et de la bonne santé future d'une économie, on peut dire que celle-ci pourrait être abordée sous plusieurs angles, dans le cadre de notre recherche, nous choisissons la phase amont de la création, et plus précisément l'intention entrepreneuriale. L'intention entrepreneuriale est le premier acte dans le processus entrepreneurial. Elle résume la volonté d'une personne de créer son propre projet et peut-être expliquée par des caractéristiques individuelles de l'entrepreneur potentiel, par son milieu environnemental, ses spécificités culturelles ainsi que par sa formation. Et sachant que l'arrivée de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur tunisien est récente, le contexte tunisien exige des difficultés et des modalités bien spécifiques.

Enfin, à la lumière de ces réflexions, nous sommes dans le cadre de notre objectif de recherche. Notre intérêt est double, théorique et empirique puisque nous présenterons les différentes approches académiques; la formation en entrepreneuriat, l'intention d'entreprendre et l'enseignement, ainsi nous devons répondre à la question suivante:

Quel est l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les attitudes, normes sociales et contrôle comportemental perçu?

Pour ce faire, nous devons présenter tout d'abord une revue de littérature, ensuite, nous présenterons nos hypothèses, puis on présentera la méthodologie de recherche, par la suite, l'identification des variables sera exposée, après on passe l'exhibition des résultats de la recherche et, enfin, nous discuterons ces résultats.

## II. REVUE DE LA LITTÉRATURE

### A. Contexte de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités Tunisiennes

Vers la fin des années 90, le gouvernement tunisien a misé sur la culture entrepreneuriale dans le pays. Mondialisation et globalisation obligent, l'enjeu est en effet, et à l'instar de la plupart des économies, d'encourager l'initiative garantie du renouvellement du tissu économique et de soulager l'État de la peine de plus en plus pesante du chômage et de la responsabilité de l'emploi. C'est ainsi que des mesures et des moyens considérables ont été mis en place pour sensibiliser à la création d'entreprises et créer un environnement favorable à l'initiative, que ce soit au niveau de la facilitation des démarches de la création d'entreprise, de la flexibilité des

statuts juridiques, la réforme du système bancaire et financier, les aides et subventions.

C'est dans ce contexte que l'introduction de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités tunisiennes reste encore fertile quand on le place dans son contexte historique. En effet, plus de la moitié des universités tunisiennes sont jeunes et ont été récemment créées, à l'exception de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Sfax qui a plus de 35 ans. Les formations universitaires tunisiennes ont été créées pour répondre aux besoins du marché du travail. Par ailleurs, la majorité des établissements universitaires sont placés sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur. Autrement dit, la culture dominante des universités en Tunisie est loin d'être entrepreneuriale (Aloulou, Cherif et Gdoura, 2003) [3].

Ainsi, à partir de l'année universitaire 2000-2001, un module obligatoire « entrepreneuriat et habiletés de direction » ou optionnel « création d'entreprise » a vu le jour dans les facultés, écoles et instituts d'économie, de gestion et de commerce et a concerné les quatrième et cinquième années de Maîtrise. L'objectif assigné à cet enseignement était de sensibiliser les étudiants les plus proches du domaine entrepreneurial à l'alternative de carrière qu'est la création d'entreprise. Successivement, cinq mastères spécialisés en Entrepreneuriat ont vu le jour.

Certains établissements sont plus réceptifs que d'autres par rapport à la question de l'entrepreneuriat et instituent, de façon interne, des PFE (projets de fin d'études). Des pépinières et des incubateurs se créent dans le sillage d'établissements universitaires afin d'accompagner les étudiants futurs créateurs. L'enseignement supérieur tunisien propose donc aujourd'hui des actions de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat et, dans une certaine mesure, un certain accompagnement des projets, à travers les pépinières et / ou des partenariats.

De plus, l'enseignement supérieur tunisien n'est pas institutionnalisé, il demeure plutôt d'ordre relationnel et n'est pas fait pour répondre à la diversité des besoins successifs du créateur. C'est dans ce contexte que le Ministère de l'enseignement supérieur essaye de faire aujourd'hui une restructuration des formations à l'entrepreneuriat.

Cet effort officiel de prise en main est aujourd'hui décidé pour plusieurs raisons, d'une part du fait que le renforcement de l'entrepreneuriat est un projet politique national prioritaire ; d'autre part du fait que l'observation de grandes disparités au niveau des enseignements du module Entrepreneuriat d'un établissement à l'autre, au gré du domaine de spécialisation et des préférences de l'enseignant intervenant.

En outre, l'enseignement de l'entrepreneuriat nécessite de tenir compte des projets de vie des étudiants. En dépassant les approches fonctionnelles, il doit construire des processus d'apprentissage qui permettent de faire découvrir le projet et

l'entreprise dans une perspective globale, tout en insistant sur les phases cruciales de leur naissance. Pour ce faire, les pédagogies par projet sont, au regard des pratiques actuelles, celles qui répondent le mieux à ce besoin.

#### B. Le modèle de la formation de l'événement (Shapero et Sokol, 1982)

Shapero et Sokol (1982) [4] sont présentés comme les pionniers des approches basées sur l'intention dans le champ de l'entrepreneuriat. Leur modèle a pour but d'expliquer l'événement entrepreneurial, en d'autres termes d'étudier les éléments explicatifs du choix de création d'entreprise.

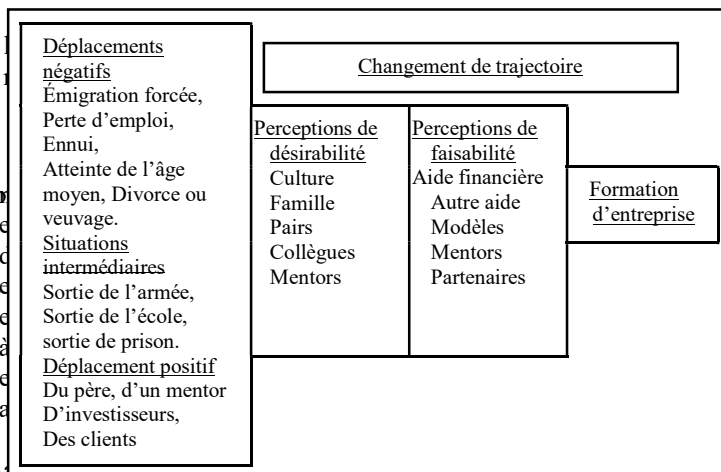


Figure1: Modèle de la formation de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol, (1982)

Ce modèle réside, essentiellement, dans la combinaison de ces quatre variables qui sont ; la situation précipitant l'acte entrepreneurial qui correspond soit à un déplacement négatif, soit une situation intermédiaire soit à un déplacement positif ; la perception de la désirabilité qui peut être le souhait d'une personne de créer son entreprise, elle est construite par le système de valeurs, qui à son tour, est construit par l'influence des facteurs sociaux et culturels ; la faisabilité de l'acte qui dépend de l'accès aux ressources financières, humaines et techniques de l'acte entrepreneurial. Elle s'apparente au contrôle comportemental perçu d'Azjen (Ajzen, 1991) [5] et à la disposition psychologique, qui est en fait une propension à l'action.

Dans leur modèle (figure 1), Shapero et Sokol(1982) [6] ne font pas explicitement référence à l'intention. C'est Krueger (1993) [7], un des plus adeptes des modèles d'intention entrepreneuriale, qui a introduit le concept d'intention dans le modèle d'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol.

D'après le modèle de ces auteurs, les créateurs doivent, tout d'abord, avoir l'intention d'entreprendre pour être incités à se lancer véritablement. La crédibilité repose sur les perceptions de faisabilité et la propension au risque qui joue un rôle modérateur. Si l'on fait exception de la propension à l'action, deux éléments expliquent, à eux seuls, l'intention de

créer une entreprise: la désirabilité de l'acte, qui traduit l'attrait de la personne pour le comportement entrepreneurial, et la faisabilité de l'acte qui mesure la perception de la facilité ou la difficulté que l'on pense rencontrer lors du processus de création d'entreprise.

Plus précisément, un programme d'enseignement peut agir sur les différents antécédents de l'intention au cœur de la théorie du comportement planifié.

### III. DÉVELOPPEMENT DES HYPOTHÈSES

En utilisant le modèle de la formation de l'événement de Shapero et Sokol, nous pouvons élaborer nos hypothèses.

#### A. *L'attractivité perçue du comportement entrepreneurial*

Ce facteur correspond aux attitudes vis-à-vis du comportement. Elles dépendent des croyances relatives à l'impact du comportement en termes de conséquences positives ou négatives. Nous retrouvons dans cet antécédent la notion de désirabilité (ou son contraire) perçue qui est une des composantes du modèle de Shapero et Sokol. Ainsi nous pouvons élaborer l'hypothèse H1 : un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement l'attitude vis-à-vis du comportement entrepreneurial des étudiants tunisiens.

#### B. *La perception des normes sociales sur les comportements entrepreneuriaux*

Ce critère rend compte des perceptions à propos de ce que pensent du comportement visé les personnes ou les groupes qui ont une place importante (Ajzen, 1987) [8]. Ce facteur recouvre les notions de désirabilité et de faisabilité du modèle de Shapero et Sokol. Nous pouvons donc formuler l'hypothèse H2 : un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement les normes subjectives des étudiants tunisiens.

#### C. *La perception de l'auto-efficacité / contrôle pour un comportement entrepreneurial*

Cet antécédent est tout aussi important dans ce modèle qu'il l'est dans celui d'Ajzen. Il a trait aux perceptions relatives à la faisabilité du comportement, lesquelles constituent un prédicateur essentiel du comportement. D'où la formulation de notre hypothèse H3 : un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement le contrôle comportemental perçu des étudiants tunisiens.

### IV. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

L'objectif ici est d'élaborer un projet de questionnaire. Nous devons tout d'abord nous inspirer de la littérature afin d'identifier toutes les échelles qui ont été élaborées et qui peuvent être adaptées à nos construits.

Ensuite, nous testerons la validité de contenu pour améliorer la construction des échelles (J. IGALENS et P. ROUSSEL (1998) [9].

#### D. *La méthode de collecte de données*

Notre recherche est basée sur une analyse de données collectées dont le but est de répondre à notre problématique et de vérifier nos hypothèses. Pour ce faire, nous devons élire le mode d'administration du questionnaire et la taille de l'échantillon. Les techniques d'analyses statistiques recommandées par G.A Churchill (1979) [10], notamment l'analyse en composantes principales, conditionnement en partie la taille de l'échantillon, et selon la rigueur scientifique imposée aux résultats de la recherche.

##### 1) *Echantillon*

Ce travail consiste à établir une enquête sur un échantillon de 100 étudiants de la première année et de la deuxième année de la licence appliquée qui ont fini leurs programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat, en suivant un cours de culture entrepreneuriale au sein de l'Institut supérieur d'administration des affaires de Sfax. Sur la base de cet échantillon nous allons tester, l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur leurs attitudes, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu.

##### 2) *La conception du questionnaire*

Dans la conception de notre questionnaire, et pour faciliter aux enquêtés l'appréciation des items et de notre objectif de recherche nous avons choisi de classer nos variables comme suit : Tout d'abord, nous avons énoncé l'intention entrepreneuriale comme étant la phase amant de la création d'entreprises. Ensuite, nous avons présenté la variable attitude vis-à-vis du comportement entrepreneurial. Puis, nous avons avancé la variable norme subjective perçue. Et, nous avons exposé la variable perception du contrôle comportemental. Et nous avons fini par la variable enseignement.

#### E. *Méthode d'analyse*

Notre démarche s'est référée à l'utilisation de la méthode d'analyse en composantes principales ainsi que la méthode de régression multiple.

### V. L'IDENTIFICATION DES VARIABLES

Pour rendre nos variables opérationnelles, nous nous sommes référés aux modèles administrés par Kolvereid (1997) [11] en y ajoutant le programme d'enseignement comme variable dichotomique, et le sexe et parent entrepreneur comme variable de contrôle.

#### A. *L'intention*

Comme la variable dépendante « intention » ne contient qu'un seul item, on ne peut pas faire le recours à l'analyse en composante principale.

Cette variable est mesurée par l'item « Si vous aviez le choix entre créer votre propre affaire et être employé, qu'est-ce que vous choisiriez ? ».

### B. Les attitudes

Cette variable est mesurée par 26 items. La première étape pour la purification de cette échelle de mesure consiste à tester l'intensité du lien entre les items retenus pour former des dimensions communes. Dans le cas de notre variable « attitudes », le  $KMO=0,811$  ;  $KMO$  assez élevé, nous pouvons dire alors que l'ensemble des items retenus sont fortement cohérents. (voir tableau 1).

TABLEAU 1 : INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,811
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	1013,714
	ddl	325
	Signification de Bartlett	,000

De plus, le résultat du test de sphéricité de Bartlett est élevé avec un seuil de risque de 0 %, donc les items retenus sont donc factorisables.

L'ACP pratiquée sur l'ensemble des variables relatives à l'attitude montre qu'il est possible de compacter les 26 variables en 7 facteurs. Dans notre cas, les 7 composantes du phénomène expliquent 63,69 % de la variance, et donc 36,31 % de l'information est perdue. Enfin, l'homogénéité de cette échelle peut être considérée satisfaisante, l'alpha est de 0,8991. Notre échelle est fiable et utilisable pour les analyses ultérieures.

### C. Les normes subjectives

Cette variable est mesurée par 7 items. Les tests de validité dans notre cas, nous donnent un  $KMO=0,811$  ; il est assez élevé et nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité et la signification de Bartlett=0, ce qui signifie que les variables sont corrélées entre elles. Les items retenus sont alors factorisables (voir tableau 2).

TABLEAU 2 : INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,729
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	217,030
	ddl	21
	Signification de Bartlett	,000

Concernant la variance totale expliquée, la première dimension extraite permet d'expliquer 44,822 % de la variance du phénomène. La deuxième explique 18,567 %. Le pourcentage de la variance cumulée expliquée permet d'évaluer si la réduction des 7 variables en 2 composantes permet de conserver l'essentiel du phénomène mesuré par les 7 variables de départ. Ici, les 2 composantes du phénomène

expliquent 63,38 % de la variance. Ainsi donc 36,61 % de l'information sont perdues.

De plus, l'alpha de Cronbach est égal à 0,7813, ce qui est une valeur largement supérieure à la norme retenue, soit 0,6. L'échelle présente donc une bonne cohérence interne.

### D. Le contrôle comportemental perçu

Cette variable est mesurée par 10 items. Dans notre cas, l'indice de  $KMO=0,847$  ;  $KMO$  est assez élevé, il nous indique que les items sont donc suffisamment corrélés pour construire des dimensions communes. De plus, la signification de Bartlett=0 ; ce qui signifie que les variables sont corrélées entre elles. (voir tableau 3).

TABLEAU 3 : INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		,847
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	383,11
	ddl	45
	Signification de Bartlett	,000

Pour la variance totale expliquée, la première dimension extraite permet d'expliquer 45,984 % de la variance du phénomène. La deuxième dimension explique 12,507 %. Le pourcentage de la variance cumulée expliquée permet d'évaluer si la réduction des 10 variables en 2 composantes permet de conserver l'essentiel du phénomène mesuré par les 7 variables de départ. Dans notre cas, les 2 composantes du phénomène expliquent 58,491 % de la variance et donc 41,509 % de l'information sont perdues.

Aussi, le test de fiabilité fait apparaître que cette échelle est homogène. En effet, les caractéristiques de cohérence interne montrent que la valeur de l'alpha de Cronbach est égal à 0,8686.

### E. L'enseignement

Dans notre cas, le  $KMO=0,704$  ;  $KMO$  est assez élevé, il nous indique que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. Et la signification de Bartlett=0, ce qui signifie que les variables sont corrélées entre elles. Les items retenus sont alors factorisables (voir tableau 4).

TABLEAU 4 : INDICE KMO ET TEST DE BARTLETT

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.	,704	
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	83,155
	ddl	6
	Signification de Bartlett	,000

De plus, le pourcentage de la variance cumulée expliquée permet d'évaluer si la réduction des 4 variables en une seule composante permet de conserver l'essentiel du phénomène mesuré par les 4 variables de départ. Dans notre cas, la seule composante du phénomène explique 54,402 % de la variance, et donc 45,598 % de l'information sont perdues. L'analyse en composante principale de l'enseignement permet de dégager



l'unidimensionnalité de cette variable représentée par un axe qui explique 54,402 % de l'inertie totale.

On peut conclure que l'homogénéité de cette échelle peut-être considérée satisfaisante car alpha est de 0,6998. L'échelle est fiable et est utilisable pour les analyses ultérieures.

## VI. TEST DES HYPOTHESES ET INTERPRETATION

Les hypothèses de notre recherche mettent à chaque fois en relation des variables explicatives avec une autre à expliquer. L'analyse à effectuer est donc une analyse de régression.

### A. L'impact de l'enseignement sur les attitudes

Tester H1 revient à montrer qu'un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement l'attitude vis-à-vis du comportement entrepreneurial des étudiants tunisiens.

Premièrement, la valeur de la corrélation multiple (R) nous renseigne sur l'ajustement du modèle. Plus la valeur de R est près de 1, plus le modèle est ajusté aux données. Dans notre exemple, le modèle 1 a une valeur de R de 0,64 ; ce qui est relativement élevé et qui suggère que le modèle soit bien ajusté. Envers la combinaison des variables indépendantes avec le calcul de la valeur de  $R^2$  nous pouvons, également, évaluer la performance du modèle en termes de proportion de la variance expliquée. L'estimation du modèle 1 présente un coefficient de détermination multiple  $R^2$  de 0,418, et le coefficient  $R^2$  ajusté présente un score de 0,211. Le coefficient de détermination multiple  $R^2$  est donc assez satisfaisant.

Concernant la significativité globale, la valeur critique de F, au seuil  $\alpha = 0,05$ , pour 26 et 73 degrés de liberté, est égale à 1,58. Le F calculé (2,020, signification. = 0,010) étant nettement supérieur, nous pouvons en déduire que la qualité de l'ajustement offert par la régression est significative. Il existe donc une dépendance significative entre l'enseignement et les attitudes.

Le modèle global est significatif au seuil de 5 % (signification = 0,010 < 0,05) avec une valeur de Fisher de 2,020. Les données recueillies nous permettent donc de nous prononcer en faveur d'une influence fortement significative de l'enseignement sur les attitudes.

TABLEAU 5: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	42,999	26	1,654	2,020	,010
	Résidu	59,761	73	,819		
	Total	102,760	99			

Nous passons, par conséquent, à la vérification de l'importance et de la significativité de contribution de la

variable indépendante aux variations de la variable enseignement. Le coefficient de régression  $\beta=0,272$  est significatif et est de signe positif. Donc l'enseignement change positivement les attitudes. D'où l'hypothèse H1 est vérifiée.

### B. L'impact de l'enseignement sur les normes subjectives

Tester H2 revient à montrer qu'un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement les normes subjectives des étudiants tunisiens.

Dans notre exemple, le modèle 1 a une valeur de R de 0,54, ce qui est relativement élevé et ce qui suggère que le modèle est bien ajusté. L'estimation de ce modèle montre un ajustement linéaire de l'ordre de 0,296 en terme de  $R^2$  et de 0,242 en  $R^2$  ajusté.

Pour la significativité globale, la valeur critique de F, au seuil  $\alpha = 0,05$ , pour 7 et 92 degrés de liberté, est égale à 2,11. Le F calculé (5,514, signification. = 0,000) étant nettement supérieur, nous pouvons noter que la qualité de l'ajustement offert par la régression est significative. Il existe donc une dépendance significative entre l'enseignement et les normes subjectives. Le modèle global est significatif au seuil de 5 % (signification = 0,000 < 0,05) avec une valeur de Fisher de 5,514.

TABLEAU 6: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	30,371	7	4,339	5,514,000	
	Résidu	72,389	92	,787		
	Total	102,760	99			

Donc l'enseignement change positivement les normes subjectives. D'où l'hypothèse H2 est vérifiée.

### C. L'impact de l'enseignement sur le contrôle comportemental perçu

Tester H3 revient à montrer qu'un programme d'enseignement en entrepreneuriat est en mesure de changer positivement le contrôle comportemental perçu des étudiants tunisiens.

Cependant, la signification du résultat doit être interprétée en fonction du nombre d'observations et de variables explicatives qui sont intégrées dans le calcul du  $R^2$  ajusté (Evrard et al, 1997, p. 458 et 462). "Le  $R^2$  ajusté est une mesure plus réaliste, donc souvent plus faible que le  $R^2$  "normal".

Avant de procéder à l'analyse des résultats produits par la régression, nous devons tout d'abord vérifier la validité du modèle. L'estimation montre un ajustement linéaire de l'ordre de 0,506 en terme de  $R^2$  et de 0,450 en  $R^2$  ajusté. Le test de régression indique une bonne corrélation entre l'enseignement et le contrôle comportemental perçu.

A fin d'évaluer la qualité de l'ajustement de cette régression, on fait appel au test F de FISHER-SNEDECOR. La valeur critique de F, au seuil  $\alpha = 0,05$ , pour 10 et 89 degrés de liberté, est égale à 2,52. Le F calculé (9,102, signification. = 0,000) étant nettement supérieur, nous pouvons conclure que la qualité de l'ajustement offert par la régression est significative. Il existe donc une dépendance significative entre la formation et l'intention entrepreneuriale. Le modèle globale est significatif au seuil de 5% (sig = 0,000 < 0,05) avec une valeur de Fisher de 9,102, nous concluons donc que les données recueillies permettent de se prononcer en faveur d'une influence fortement significative de l'enseignement sur le contrôle comportemental perçu. D'où l'hypothèse H3 est vérifiée.

TABLEAU 7: ANOVA

Modèle		Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Signification
1	Régression	51,958	10	5,196	9,102	,000
	Résidu	50,802	89	,571		
	Total	102,760	99			

## VII. DISCUSSION ET CONCLUSION

Les résultats de cette recherche semblent apporter des éléments stimulants pour la réflexion relative aux pratiques d'enseignement en entrepreneuriat.

Tout d'abord, d'un point de vue très descriptif, l'étude montre l'intérêt porté par les étudiants à la création d'entreprise. Ensuite, un des résultats importants de cette recherche est le poids de la variable "enseignement" dans l'explication de l'intention de créer son entreprise. Cela nous paraît avoir des implications très fortes sur l'orientation à donner aux enseignements relatifs à la création d'entreprise. Alors que la formation est généralement orientée vers la maîtrise des principales compétences entrepreneuriales, il paraît nécessaire d'imaginer des enseignements susceptibles d'agir directement sur l'attrait de la création d'entreprise.

Les enseignements doivent certes fournir des compétences, mais ils doivent également être en mesure de faire de la création d'entreprise, de l'entrepreneuriat un choix de carrière désirable pour l'étudiant.

Néanmoins, notre recherche donne certaines pistes. Conformément à leurs attentes, les étudiants les plus attirés par la création d'entreprise sont ceux qui souhaitent le plus d'autonomie et de pouvoir dans leur travail. Et moins ils sont sensibles à la sécurité de l'emploi et à la sécurité financière, plus ils choisiront ce type de carrière. En revanche, alors que la perspective de carrière est un élément associé, dans la recherche de Kolvereid (1996) [12], à une carrière « traditionnelle », ce sont les étudiants le plus qui sont les plus attirés par la création d'entreprise.

Par ailleurs, certes l'enseignement est le facteur principal, mais il ne faut pas négliger pour autant le rôle du contrôle comportemental perçu dans l'explication de l'intention. Notre étude montre que la confiance en sa capacité de créer une entreprise est fortement influencée par la confiance en sa capacité à réaliser un certain nombre de tâches identifiées comme critiques. Une première implication pour l'enseignement est d'insister dans les formations sur le développement de ces capacités. Mais il faut, en parallèle, garder à l'esprit que nous travaillons là sur les normes subjectives des étudiants.

Ainsi, les spécialistes de l'enseignement peuvent aussi chercher, au travers des formations, à aller à l'encontre des préjugés éventuels qui conduiraient à surestimer l'importance ou la difficulté de certaines tâches critiques du fait d'une mauvaise perception de la réalité.

À côté des perspectives proposées visant à confronter les croyances des étudiants à la réalité perçue par les entrepreneurs, un autre prolongement à cette étude a été réalisé. Il vise à étudier l'évolution des attitudes des étudiants et de leurs intentions de carrière après une formation à l'entrepreneuriat. Il permet d'approfondir notre connaissance de l'impact de la formation sur le développement d'une conscience entrepreneuriale (Boissin, Emin, 2007b) [13].

Au-delà des implications pour les pratiques d'enseignement, cet article comprend certains apports théoriques. En particulier, il appelle une conception nuancée de l'application de la théorie du comportement planifié à l'enseignement entrepreneurial. L'effet de la capacité personnelle perçue est modéré par le niveau de diplôme préparé : à niveau d'efficacité perçue égal, son impact positif est d'autant plus fort que l'étudiant est avancé dans ses études.

Enfin, il faut être conscient de certaines limites de notre recherche. En particulier, les hypothèses du modèle, largement déterministes, méritent réflexion. Au niveau du corps enseignant, elles combinent les universitaires et les professionnels ; au niveau des approches conceptuelles et expérimentelles, elles se sont mariées avec des pédagogies de reproduction, de construction et de Co-construction. Nous avons élaboré un cadre d'analyse de l'enseignement de l'entrepreneuriat en décrivant et analysant ses multiples facettes. Notre cadre d'analyse peut servir d'outil pour explorer de nouvelles pratiques pédagogiques. En outre, il nous renseigne qu'un bon chemin est parcouru, mais que des évolutions certaines restent à entreprendre. L'enseignement de l'entrepreneuriat n'a pas encore atteint son degré de maturité.

## BIBLIOGRAPHIE

- [1] Minniti, Maria, & Bygrave, W. (2001), « A dynamic model of entrepreneurial learning », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, (printemps), p. 5-16
- [2] Politis, D. (2005), « The process of entrepreneurial Learning: a conceptual framework », *Entrepreneurship: Theory and Practice*, (juillet), p. 399-424.

- [3] Aloulou, W., Cherif, R., & Gdoura, A. (2003). Entrepreneurship education and training in Tunisia: an early overview, actors, contents, and outcomes. Paper presented at the Internationalizing Entrepreneurship Education and Training Conference, Grenoble, France.
- [4] Shapero, A. et Sokol, L. (1982), " The social dimensions of entrepreneurship", in Calvin A. Kent, Donald L. Sexton, Karl H. Vesper (Eds) Encyclopedia og Entrepreneurship, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, INC , p. 72-90.
- [5] Ajzen, I. (1991), "The theory of planned behavior", *Organizational Behavior and Human Decision Process*, Vol.50 , p. 179-211.
- [6] Shapero, A. et Sokol, L. (1982), " The social dimensions of entrepreneurship", in Calvin A. Kent, Donald L. Sexton, Karl H. Vesper (Eds) Encyclopedia og Entrepreneurship, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, INC , p. 72-90.
- [7] Krueger, N. et Carsurd, A. (1993), "Entrepreneurial intentions: Apllying the theory of planned behaviour", *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol. 5 , p. 315-330.
- [8] Ajzen, I. (1987), " Attitudes, traits and action: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology", *Advances in Experimental Social Experimental Social Psychology*, Vol. 20, p. 1-63.
- [9] Igalens, J. & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en Gestion des Ressources Humaines*, Economica..
- [10] Churchill G.A. , "A paradigm for developing better measures of marketing constructs",*Journal of Marketing Research*, vol. 16,(1979), pp. 64-73.
- [11] Kolvereid, L. (1997), "Prediction of Employment Status Choice Intentions". *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 21, n° 1 , p. 47-57.
- [12] Kolvereid, L. (1996), *Organizational employment versus self-employment: Reasons for career choice intentions*, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 20, , n° 3, p. 23-31.
- [13] Boissin, J-P. et Emin, S. (2007), « Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations », *Gestion 2000*, mai-juin, p. 25-42.