

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Ecole Nationale Supérieure de Management
Koléa



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

المدرسة الوطنية العليا للمناجنت
القلعة

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDE

En vue de l'obtention d'un Master en
« Entrepreneuriat et Management de Projet »

**L'impact de L'éducation entrepreneuriale sur les jeunes
diplômés de L'école Nationale Supérieure de Management de
KOLEA**

Elaboré par
Imène BENDRIS

Encadré par
Dr. Nadia GAHLAM

Année universitaire
2025-2026

Résumé :

Dans un contexte algérien marqué par une volonté politique affirmée de diversification économique et de promotion de l'entrepreneuriat universitaire, la présente recherche s'interroge sur l'efficacité réelle des dispositifs d'éducation entrepreneuriale dans la formation de l'intention d'entreprendre. Notre étude examine l'impact de l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa sur l'intention entrepreneuriale de ces jeunes diplômés, en explorant le rôle médiateur de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) dans ce processus. Fondée sur une posture épistémologique positiviste et une démarche hypothético-déductive, cette recherche mobilise une approche quantitative s'appuyant sur un questionnaire structuré administré auprès d'un échantillon de 149 diplômés. Les résultats obtenus confirment l'ensemble de nos hypothèses et établissent que l'éducation entrepreneuriale exerce un impact positif et significatif sur l'intention d'entreprendre, principalement par l'intermédiaire de l'AEE. Ces résultats contribuent à l'édification d'une base empirique sur l'éducation entrepreneuriale dans le contexte algérien, encore insuffisamment documenté, et offrent des recommandations concrètes pour l'optimisation des dispositifs pédagogiques de l'ENSM.

Mots clés : Éducation entrepreneuriale, Intention entrepreneuriale, Auto-Efficacité Entrepreneuriale, ENSM.

Abstract :

In an Algerian context characterized by a resolute political commitment to economic diversification and the promotion of academic entrepreneurship, this research investigates the actual effectiveness of entrepreneurship education programs in shaping entrepreneurial intentions. Our study examines the impact of the entrepreneurship education curriculum at the National Higher School of Management (ENSM) in Koléa on the entrepreneurial intentions of its young graduates, by exploring the mediating role of Entrepreneurial Self-Efficacy (ESE) in this process. Adopting a positivist epistemological stance and a hypothetico-deductive methodology, this research utilizes a quantitative approach based on a structured questionnaire administered to a sample of 149 graduates. The findings confirm all the research hypotheses and demonstrate that entrepreneurship education exerts a positive and significant impact on entrepreneurial intention, mediated primarily by ESE. These results contribute to establishing an empirical foundation for entrepreneurship education in the Algerian context an area that remains under-researched and offer practical recommendations for optimizing the pedagogical frameworks at ENSM.

Keywords : Entrepreneurship education, Entrepreneurial intention, Entrepreneurial self-efficacy, ENSM.

ملخص

في سياق جزائري يتميز بإرادة سياسية واضحة لتنويع الاقتصاد وتعزيز المقولاتية الجامعية، تتساءل هذه الدراسة عن الفعالية الحقيقية لبرامج التعليم الريادي في تشكيل نية المقولاتية. تفحص دراستنا تأثير التعليم الريادي المقدم في المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت في القليعة على نية الريادة لدى خريجها الشباب، مستكشفة الدور الوسيط للفعالية الذاتية المقولاتية في هذه العملية. تعتمد هذه الدراسة على موقف إبستيمولوجي إيجابي ومنهج استنتاجي افتراضي، وتستخدم نهجاً كمياً يعتمد على استبيان منظم تم إدارته لعينة من 149 خريجاً. تؤكد النتائج التي تم الحصول عليها جميع فرضياتنا وتثبت أن التعليم الريادي له تأثير إيجابي وذو دلالة على نية الريادة، بشكل رئيسي من خلال الوساطة بواسطة الفعالية الذاتية المقولاتية. تساهم هذه النتائج في بناء قاعدة تجريبية حول التعليم الريادي في السياق الجزائري، الذي لا يزال موثقاً بشكل غير كاف، وتقدم توصيات ملموسة لتحسين البرامج التعليمية في المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت.

الكلمات المفتاحية: التعليم المقاولاتي، النية المقاولاتية، الكفاءة الذاتية المقاولاتية، المدرسة الوطنية العليا للمناجمنت.

REMERCIEMENT :

Avant toute chose, je rends grâce à Allah le Tout-Puissant, qui m'a accordé la force, la volonté et la patience nécessaires pour mener à bien ce travail. C'est par Sa grâce et Sa bienveillance infinies que j'ai pu franchir chaque étape de ce parcours et accomplir ce modeste effort.

Mes remerciements les plus sincères et les plus profonds vont à mon encadrante, Dr. Nadia Gahlam, pour la confiance qu'elle m'a témoignée dès le premier jour, pour la rigueur et la bienveillance avec lesquelles elle a orienté ma réflexion, et pour sa disponibilité constante tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens également à exprimer ma profonde reconnaissance à Madame Nahla Nagha, ma tutrice au sein du CREAD, pour son accueil chaleureux, son encadrement professionnel et son accompagnement bienveillant durant mon stage

À mes parents, piliers de ma vie et source inépuisable d'amour et de soutien. Aucun mot ne saurait exprimer à sa juste valeur la profondeur de ma gratitude envers eux. Chacun de leurs sacrifices, chacune de leurs prières et toute la confiance qu'ils ont placée en moi ont été le fondement sur lequel j'ai bâti mes ambitions. À mes amies et camarades de la promotion EMP, pour les moments de solidarité, d'entraide et de partage qui ont rendu ce parcours bien plus léger et bien plus beau.

À mes amies et confidentes, pour leur écoute inconditionnelle, leur soutien du quotidien et leur amitié précieuse qui m'ont portée dans les moments les plus exigeants de cette aventure académique.

Enfin, je me permets de me remercier moi-même, pour la persévérance dont j'ai su faire preuve, pour chaque effort consenti dans le silence, et pour la foi inébranlable que j'ai maintenue en ce projet jusqu'à son aboutissement.

TABLE DES MATIERE

Résumé :	II
REMERCIEMENT :	V
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES	X
LISTE DES ABREVIATION	XI
1.1Contexte de l'étude	2
1.2 Objectifs de l'étude.....	3
1.3 Problématique	3
1.4 Hypothèse	4
1.5 Méthode	6
1.6 L'intérêt de la recherche	6
1.7 Plan du document.....	6
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	1
Section 1 : De l'Intention Entrepreneuriale à l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale	9
1.1. L'évolution du champ de l'entrepreneuriat.....	9
1.1.1 L'approche fonctionnelle et économique.....	9
1.1.2 L'approche par les traits et les comportements	10
1.1.3 L'élargissement contemporain	10
1.1.4 La figure de l'entrepreneur : Profil et traits de personnalité.....	11
1.2 Le modèle de l'intention entrepreneuriale.....	11
1.2.1 Le modèle de la Théorie du Comportement Planifié (TCP)	11
1.2.2 Le modèle de l'Evènement Entrepreneuriale de Shapero & Sokol (1982)	12
1.2.3 Les deux filtres de l'intention entrepreneuriale	13
1.2.4 Les facteurs influençant l'intention entrepreneuriale	15
1.3 Le lien entre l'Éducation entrepreneuriale et l'intention entrepreneuriale.....	19
1.4. L'Auto-efficacité Entrepreneuriale.....	20
1.4.1 Définition et rôle de L'AEE	20
1.4.2 Le Lien de causalité entre le sentiment d'auto-efficacité et l'intention entrepreneuriale .	21
1.4.3 Etude de l'impact de l'éducation entrepreneuriale.....	24
Section 2 : L'Éducation Entrepreneuriale	25
2.1 Définition et dualité de l'éducation entrepreneuriale.....	25

2.1.1 L'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre : une dualité complémentaire	25
2.1.2 Les Formes Pédagogiques de l'éducation entrepreneuriale	26
2.1.3 Les Objectifs de l'éducation entrepreneuriale.....	27
2.2 L'Évolution Historique de l'Éducation Entrepreneuriale	27
2.2.1 L'Ère de l'Invisibilité (1819 – Milieu du XXe siècle) :	27
2.2.2 La Phase de Légitimation (1990 – 2010)	28
2.2.3 Vers l'Éducation Entrepreneuriale Moderne	29
2.3 Le lien entre éducation entrepreneuriale et intention d'entreprendre	30
2.3.1 Synthèse du cadre théorique de l'éducation entrepreneuriale.....	30
2.3.2 La pédagogie active et impact sur l'intention	33
2.4 L'éducation entrepreneuriale en Algérie	34
2.4.1 L'Écosystème de L'ENSM : Un incubateur de "Faisabilité Perçue"	35
2.4.2 L'Arrêté 1275 : Vers une "Auto-Efficacité" par l'action	35
2.4.3 Le Rôle Médiateur de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale.....	36
2.4.4 Le Processus de l'Intention Entrepreneuriale au Passage à l'Acte	36
.....	40
CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE	40
Section 1 : Dispositif de collecte de données	42
1. Les données	42
2. Population et procédure d'échantillonnage	42
2.1 Population cible	42
2.2 Mode de collecte	44
2.3 Opérationnalisation des variables de mesure	44
2.3.1 Variable dépendante.....	44
2.3.2 Variables indépendantes	44
Section 2 : Méthodologie d'analyse statistique.....	45
2.1 Méthode d'analyse	45
2.2 Questionnaire de recherche	46
2.2.1 Construction du questionnaire	46
2.2.2 Structure du questionnaire	46
2.2.3 Validation du questionnaire.....	47
2.3 Validation des données.....	47
2.3.1 Test de fiabilité.....	47
CHAPITRE 3 : RESULTATS ET DISCUSSION	50
Section 1 : Résultats	52

1.1. Analyse descriptive	52
1.1.1. Profil des participants	52
1.1.2. L'Éducation Entrepreneuriale reçue à l'ENSM	59
1.1.3 Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE).....	60
1.1.4 Attitude Entrepreneuriale et Désirabilité	62
1.1.5. Intention et Esprit Entrepreneurial.....	63
1.2. L'analyse inférentielle (Les régressions linéaires simples)	65
1.2.1 Test des hypothèses.....	66
Section 2 : Discussion.....	76
2.1. Validation du modèle causal : de l'éducation à l'intention via l'AEE	76
2.2. La supériorité des méthodes expérientielles et le rôle de l'écosystème ENSM	77
2.3. Synthèse, recommandations et limites de la recherche.....	79
CONCLUSION	84
BIBLIOGRAPHIE.....	89
.....	97
Annexe (1.2.1.1)	98
Annexe (1.2.1.2)	99
Annexe (1.2.1.3)	100
Annexe (1.2.1.4)	101
Annexe (1.2.1.5)	102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse chronologique des auteurs et concepts clés de l'éducation entrepreneuriale.	30
Tableau 2 : Le genre des participants	52
Tableau N°3 : La tranche d'âge des participants	53
Tableau N°4 : Spécialité des participants	54
Tableau N°5 : Niveau d'étude des participants	55
Tableau N°6 : Programme Entrepreneuriale	56
Tableau N°7 : Familiarisation avec le concept de l'éducation entrepreneuriale	57
Tableau N°8 : L'Éducation Entrepreneuriale reçue à l'ENSM	59
Tableau N°9 : Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE)	60
Tableau N°10 : Attitude Entrepreneuriale et Désirabilité	62
Tableau N°11 : Intention et Esprit Entrepreneurial	64
Tableau N°12 : Résultat du test de la première hypothèse	67
Tableau N°13 : Résultat de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'auto-efficacité	67
Tableau N°14 : Résultat du test de la deuxième hypothèse	69
Tableau N°15 : Résultat de la régression linéaire de l'auto-efficacité sur l'intention entrepreneuriale	69
Tableau N°16 : Résultat du test de la deuxième hypothèse	70
Tableau N°17 : Résultat de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'auto-efficacité	71
Tableau N°18 : Résultat du test de la quatrième hypothèse	72
Tableau N°19 : Résultats de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'intention entrepreneuriale	73
Tableau N°20 : Résultat du test de la quatrième hypothèse	74
Tableau N°21 : Résultats de la régression linéaire de l'intention entrepreneuriale sur l'auto-efficacité	74

LISTE DES FIGURES

Figure N°1: Modèle conceptuel de l'impact de l'éducation et de l'auto-efficacité sur l'attitude et l'esprit entrepreneuriale	24
Figure N°3: Répartition de l'échantillon selon la variable Genre	53
Figure N°4 : Répartition des participants selon la variable âge	54
Figure N°5 : Répartition des Spécialités des participants	55
Figure N°6 : Répartition des participants selon la variable niveau d'étude.....	56
Figure N°7 : Répartition des participants selon la variable de Programme Entrepreneuriale ...	57
Figure N°8 : Répartition des participants selon la variable la familiarisation avec le concept de l'éducation entrepreneuriale	58

LISTE DES ABREVIATION

AEE : Auto-Efficacité Entrepreneuriale

AEP : Activité Entrepreneuriale Précoce.

CDE : Centre de Développement de l'Entrepreneuriat.

CREAD : Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement.

EG : Gouvernement Électronique (E-Gouvernement)

EMP : Entrepreneuriat et Management des Projets

ENSM : Ecole Nationale Supérieure de Management

ESE : Entrepreneurial Self-Efficacy (équivalent anglais de l'AEE).

GEM : Global Entrepreneurship Monitor.

MCL : Management de la Chaîne Logistique

MFE : Management Financier des Entreprises

MM : Marketing Management

MPQ : Management par la Qualité

MRH : Management des Ressources Humaines

MSSI : Management Stratégique et Système d'Informations

MVP : Minimum Viable Product (Produit Minimum Viable).

PME : Petites et Moyennes Entreprises.

SEM : Structural Equation Modeling (Modélisation par équations structurelles)

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TCP : Théorie du Comportement Planifié

VC : Venture Capital (Capital-risque).

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 Contexte de l'étude

Dans un environnement macroéconomique mondial marqué par une instabilité chronique et une accélération sans précédent des cycles technologiques, l'entrepreneuriat s'impose non plus comme une simple alternative de carrière, mais (Ajzen, 1991) comme le moteur stratégique de la résilience économique et de la souveraineté nationale. En Algérie, cette dynamique revêt une dimension critique : la transition d'une économie historiquement dépendante de la rente pétrolière vers un modèle de croissance fondé sur l'innovation et la connaissance positionne l'enseignement supérieur au cœur des réformes structurelles (Arreola, 2019). Léger-Jarniou (2008) théorise parfaitement cette évolution dans son cadre dual : les écoles de management doivent articuler deux dimensions fondamentales et complémentaires, à savoir l'esprit d'entreprise, entendu comme le savoir-faire technique relatif à la création et à la gestion d'organisations, et l'esprit d'entreprendre compris comme le savoir-être, incarné par l'autonomie, la créativité et la résilience, afin de former des acteurs véritablement proactifs et capables de s'adapter aux exigences d'un environnement économique en mutation permanente. C'est précisément dans cette logique de double compétence que s'inscrit l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa. En tant qu'institution d'excellence de la formation managériale algérienne, l'ENSM se distingue par un modèle pédagogique hybride qui articule simultanément la maîtrise des outils managériaux fondamentaux (gestion de projet, finance d'entreprise, marketing stratégique) et le développement d'une posture entrepreneuriale active, nourrie par des dispositifs concrets tels que l'incubateur institutionnel, le Centre de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE) et une pédagogie expérientielle orientée vers l'action. Cette dualité constitutive fait de l'ENSM bien plus qu'une école de management classique : elle en fait un espace de transformation, où la connaissance académique se mue en capacité d'agir, et où le diplômé acquiert non seulement les compétences techniques nécessaires à la création d'une entreprise, mais également la confiance en soi et l'audace indispensables pour oser entreprendre. (Léger-Jarniou, 2008)

L'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa incarne cette ambition nationale en tant qu'institution d'excellence de la formation managériale algérienne. Ses programmes spécialisés ambitionnent de doter les diplômés d'une posture entrepreneuriale adaptative, combinant maîtrise des outils managériaux (gestion de projet, marketing stratégique, finance d'entreprise) et capacité à naviguer dans l'incertitude. Pourtant, comme le soulignent Jean-Pierre Boissin, (2009) dans leur étude fondatrice auprès de 655 étudiants français, la simple transmission technique ne suffit pas : l'éducation entrepreneuriale agit

comme un modificateur de croyances, transformant la perception de faisabilité via l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE). (Jean-Pierre Boissin, 2009).

Cette problématique est d'autant plus aiguë dans le contexte algérien, où Tchankam,(2018) démontrent que ni les caractéristiques sociodémographiques (famille entrepreneuriale) ni la formation technique ne produisent d'intention entrepreneuriale directe : l'AEE joue un rôle médiateur décisif, canalisant les effets de l'éducation vers une volonté d'agir concrète (Tchankam, 2018) . De même, Krueger, (2008) insistent sur la faisabilité perçue comme pivot psychologique : l'entrepreneuriat n'est pas une question de ressources objectives (diplômes, capital, réseau), mais de conviction subjective de capacité.

Wardana et al., (2020) Confirment cette chaîne causale via leur modèle SEM sur 376 étudiants indonésiens : l'éducation entrepreneuriale booste l'AEE et l'attitude, qui méditent vers un mindset entrepreneurial durable.

1.2 Objectifs de l'étude

L'objectif fondamental de cette recherche est de décrypter les mécanismes par lesquels l'éducation entrepreneuriale transforme l'intention des jeunes diplômés de l'ENSM. Plus précisément, notre travail se fixe les objectifs suivants :

- Évaluer l'efficacité des méthodes pédagogiques.
- Démontrer le rôle médiateur de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE).
- Analyser la perception du risque.
- Proposer des recommandations.

1.3 Problématique

Malgré les investissements massifs consentis par l'État algérien dans les infrastructures entrepreneuriales incubateurs, Centres de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE), programmes spécialisés et la densité des curricula managériaux dispensés à l'ENSM, un écart persistant sépare le volume de formations entrepreneuriales du faible taux de concrétisation post-diplôme, constat paradoxal largement documenté dans les contextes émergents (Arreola, 2019 ; Belkherroubi, 2020 ; Passant, 2020 ; Bouras, 2023 ; Benadda, 2024 ; Khedairia, 2024), dans leur étude, identifient la racine cognitive de ce hiatus, la transmission technique ne génère

pas d'intention isolée mais agit comme modificateur de croyances, particulièrement via la faisabilité perçue (sokol, 1982 ; Krueger, 2000) approfondit dans la faisabilité n'est pas une évaluation objective des ressources (diplômes, capital, réseau) mais une construction psychologique filtrée par l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE) de Bandura (1997), qui transforme les obstacles en défis surmontables (Zhao et al., 2005 ; Kuratko, 2005).

La problématique centrale de notre recherche peut donc être formulée ainsi : « **Dans quelle mesure l'éducation entrepreneuriale dispensée au sein d'une École Nationale Supérieure de Management influence-t-elle l'intention entrepreneuriale des jeunes diplômés ?** »

1.4 Hypothèse

Les travaux sur lesquels s'appuie dans notre recherche mettent en évidence le rôle central de l'université et de l'éducation dans la formation de l'intention entrepreneuriale. À partir d'une analyse de la littérature (sokol, 1982 ; Bandura, 1997 ; Krueger, 2000 ; Fayolle, 2002 ; Kuratko, 2005 ; Zhao, 2005 ; Léger-Jarniou, 2008 ; Jean-Pierre Boissin, 2009 ; Tchankam, 2018) nous avons identifié les mécanismes par lesquels la formation influence le passage à l'acte.

Pour structurer notre enquête empirique, nous avons retenus les variables suivantes pour tester nos hypothèses :

- L'éducation entrepreneuriales
- Les méthodes pédagogiques
- L'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE)
- La perception du risque
- L'intention entrepreneuriale

La littérature (Fayolle, 2002 ; Kuratko, 2005 ; Léger-Jarniou, 2008 ; Arreola, 2019 ; Passant, 2020) souligne que l'université joue un rôle fondamental dans le façonnement des capacités perçues des étudiants. Les programmes de formation ne se contentent pas de transmettre des connaissances théoriques, ils visent à renforcer la confiance de l'individu dans sa capacité à mener à bien les étapes critiques du processus entrepreneurial.

En fournissant des outils et des compétences spécifiques, l'éducation entrepreneuriale agit directement sur le sentiment de compétence personnelle de l'étudiant.

H1 : L'éducation entrepreneuriale a un impact positif sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des diplômés.

S'appuyant sur la théorie du comportement planifié, (Bandura, 1997 ; Krueger, 2000 ; Jean-Pierre Boissin, 2009 ; Tchankam, 2018 ; Arreola, 2019) plusieurs études démontrent que la confiance qu'a un individu en sa capacité à réussir (l'auto-efficacité) est l'un des déterminants les plus puissants de l'intention d'entreprendre.

Plus un diplômé se sent capable de surmonter les obstacles et de gérer une entreprise, plus son intention de passer à l'acte est marquée.

H2 : L'AEE influence positivement l'intention entrepreneuriale.

La recherche (Bandura, 1997 ; Fillion, 1997 ; Léger-Jarniou, 2008 ; Jean-Pierre Boissin, 2009 ; Tchankam, 2018) indique qu'une éducation orientée vers la pratique incluant la créativité, les approches par processus et l'application concrète est plus efficace que le simple enseignement livresque. Les activités telles que les projets de création d'entreprise réelle ou les simulations permettent aux étudiants de se confronter aux réalités du terrain, ce qui renforce leur sentiment d'efficacité personnelle de manière bien plus profonde que l'apprentissage passif.

H3 : Les méthodes pédagogiques expérientielles ont un impact plus significatif sur l'auto-efficacité entrepreneuriale que les méthodes théoriques.

Bien que l'entrepreneuriat soit intrinsèquement lié à l'incertitude, l'éducation permet de rationaliser cette prise de risque. En apprenant à identifier les informations pertinentes sur les marchés, à estimer les besoins financiers et à évaluer les concurrents, l'étudiant réduit son appréhension face à l'inconnu. Cette diminution du risque perçu rend le projet entrepreneurial plus "faisable" et attrayant, stimulant ainsi l'intention d'entreprendre.

H4 : L'éducation entrepreneuriale réduit la perception du risque chez les diplômés, ce qui influence positivement l'intention entrepreneuriale.

Les résultats de recherches menées dans le contexte algérien (Belkherroubi, 2020 ; Bouras, 2023 ; Benadda, 2024) confirment que l'auto-efficacité entrepreneuriale joue un rôle de médiateur parfait. Cela signifie que l'impact des programmes de formation et de l'environnement universitaire sur l'intention de l'étudiant ne se fait pas toujours directement, mais passe par la transformation interne de l'étudiant : c'est parce que la formation augmente son AEE qu'il finit par développer une intention entrepreneuriale solide.

H5 : L'éducation entrepreneuriale impacte indirectement l'intention, à travers l'auto-efficacité.

1.5 Méthode

Pour tester la validité de nos hypothèses, et à l'aide d'un raisonnement hypothético-déductif nous avons adopté une méthodologie quantitative qui repose sur la collecte de données primaires via un questionnaire structuré, administré auprès d'un échantillon représentatif de diplômés de l'ENSM. L'instrument de mesure s'appuie sur des échelles de Likert validées par la littérature (Katz & Kuratko, 2003, 2005 ; Tchankam, 2018 ; Arreola, 2019 ; Champy-Remoussenard, 2022 ; Fella, 2025). Les données collectées sont ensuite traitées statistiquement via le logiciel SPSS, nous permettant d'effectuer des tests de fiabilité (Alpha de Cronbach), des analyses de corrélations et des régressions linéaires pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. (Bandura, 1997)

1.6 L'intérêt de la recherche

L'intérêt de cette recherche est multidimensionnel. Sur le plan théorique, elle permet de tester la pertinence des modèles de l'intention dans le contexte spécifique de l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM). Elle enrichit le débat sur la « médiation » psychologique en entrepreneuriat. Sur le plan pratique, les résultats permettront aux responsables académiques de l'ENSM de mieux comprendre quels leviers pédagogiques sont les plus efficaces pour susciter des vocations entrepreneuriales. Enfin, sur le plan social, ce travail contribue à la réflexion sur l'employabilité des jeunes diplômés, en valorisant l'entrepreneuriat comme une voie d'excellence et non comme un choix par défaut face au chômage.

1.7 Plan du document

Notre travail se structure en cinq parties interdépendantes :

Introduction générale expose le cadre global de l'étude. Elle met en lumière les enjeux et l'intérêt du sujet, définit les objectifs visés, puis formule la problématique centrale ainsi que les hypothèses qui seront testées à travers notre démarche méthodologique.

Le Chapitre I, consacré à la revue de littérature, s'articule autour de trois sections. La section 01 dresse un panorama général de l'entrepreneuriat. La section 02 approfondit le concept de l'éducation entrepreneuriale en explorant les différentes stratégies pédagogiques. Enfin, la

section 03 analyse les leviers de l'intention d'entreprendre, en mettant l'accent sur le rôle crucial de l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE).

Le Chapitre II est dédié au cadre méthodologique et s'organise en deux volets. Le premier, intitulé « Données », définit la population d'étude (diplômés de l'ENSM), l'échantillon sélectionné et les indicateurs de mesure retenus. Le second volet, intitulé « Méthode », détaille le processus opérationnel, notamment l'approche déductive adoptée et le protocole de collecte de données par questionnaire.

Le Chapitre III présente les conclusions de l'enquête quantitative. Il expose les résultats des analyses descriptives et des tests d'hypothèses réalisés via le logiciel SPSS, suivis d'une discussion critique visant à confronter nos observations de terrain aux travaux de recherche antérieurs.

La conclusion générale synthétise les principaux enseignements de l'étude, en précise les limites théoriques et pratiques, tout en ouvrant des perspectives pour de futurs axes de recherche.

CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Ce premier chapitre pose les fondements théoriques et conceptuels sur lesquels repose l'ensemble de notre recherche. Il s'agit d'explorer, à travers une revue approfondie de la littérature, les grandes articulations qui structurent notre objet d'étude : l'intention entrepreneuriale, l'auto-efficacité entrepreneuriale et l'éducation entrepreneuriale. La première section retrace l'évolution historique du champ de l'entrepreneuriat, depuis ses premières conceptualisations économiques jusqu'aux approches comportementales et psychologiques contemporaines, avant d'examiner les modèles théoriques qui expliquent la formation de l'intention d'entreprendre et le rôle central que joue l'auto-efficacité dans ce processus. La seconde section se concentre sur l'éducation entrepreneuriale en tant que levier pédagogique, en analysant ses formes, ses objectifs, son évolution historique ainsi que son ancrage dans le contexte algérien, avec une attention particulière portée à l'écosystème de l'ENSM de Koléa.

Section 1 : De l'Intention Entrepreneuriale à l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale

Le concept d'entrepreneuriat trouve ses racines dans les travaux des économistes des XVIIIe et XIXe siècles, en pleine révolution industrielle. Initialement perçu comme le fruit de qualités innées exceptionnelles, il est aujourd'hui défini comme le résultat d'une alchimie entre des facteurs environnementaux, personnels et sociaux.

Fondamentalement, l'entrepreneuriat réside dans la capacité d'un individu à transformer des idées abstraites en actions concrètes, Le *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) qualifie toute nouvelle activité de création d'entreprise d'activité entrepreneuriale. On distingue notamment l'Activité Entrepreneuriale Précoce (AEP), qui englobe les phases de démarrage, de possession et de gestion initiale d'une structure. Ce processus exige de l'innovation, une prise de risque calculée et une gestion de projet rigoureuse (al F. e., 2024)

1.1. L'évolution du champ de l'entrepreneuriat

L'étude de l'entrepreneuriat ne repose pas sur une définition unique, mais sur une sédimentation de théories issues de l'économie, de la psychologie et de la sociologie. Selon Fillion,(1997), la compréhension de ce champ nécessite d'analyser son évolution à travers trois prismes majeurs (Fillion, 1997).

1.1.1 L'approche fonctionnelle et économique

Dès le XVIIIe siècle, l'entrepreneur est identifié par son rôle spécifique au sein du système économique, Richard Cantillon est le premier à théoriser la fonction entrepreneuriale. Il définit

l'entrepreneur comme un individu qui achète des ressources à prix certain pour les revendre à un prix incertain, le plaçant ainsi au cœur de la gestion de l'incertitude. (Cantillon, 1755)

Jean-Baptiste Say apporte une dimension managériale essentielle. Pour lui, l'entrepreneur est celui qui réunit et combine les facteurs de production (terre, capital, travail) pour créer de la valeur, distinguant ainsi le "profit entrepreneurial" du simple intérêt du capital. (Say, 1803)

Joseph Schumpeter marque un tournant radical en définissant l'entrepreneur non comme un gestionnaire, mais comme un innovateur. Par l'introduction de « nouvelles combinaisons », il génère une « destruction créatrice », moteur du développement capitaliste. (Schumpeter, 1934)

1.1.2 L'approche par les traits et les comportements

À partir des années 1950, sous l'impulsion des sciences sociales, la recherche s'est déplacée vers l'analyse de la personnalité de l'individu.

David Maclelland, (1961) identifie le besoin d'accomplissement comme le trait psychologique dominant. L'entrepreneur est ici motivé par le désir de relever des défis et d'atteindre des objectifs personnels élevés. (McClelland, 1961)

Bien que de nombreuses études aient tenté de dresser un portrait-robot (confiance en soi, locus de contrôle), Fillion souligne qu'il n'existe pas de profil universel, l'entrepreneuriat étant un comportement contingent à une situation donnée.

Fillion, met en avant l'importance de la "vision". L'entrepreneur se distingue par sa capacité à projeter une image de l'avenir et à mobiliser les ressources nécessaires pour la matérialiser. (Fillion, 1997)

1.1.3 L'élargissement contemporain

L'évolution de la recherche en entrepreneuriat depuis les années 1980 témoigne d'une fragmentation croissante du champ, reflétant des réalités organisationnelles et sociales de plus en plus complexes. Cette mutation a permis d'établir une distinction fondamentale entre l'entrepreneuriat d'opportunité, porté par une vision de marché, et l'entrepreneuriat de nécessité, où l'individu crée sa propre activité comme stratégie de résilience face à une rupture de parcours professionnel. Cette diversité se manifeste également à travers les typologies de dirigeants proposées par Fillion (1997), qui illustre la pluralité des logiques de gestion en PME. À travers des profils emblématiques tels que le « bûcheron », axé sur l'autonomie, le « séducteur », maître du réseautage, ou le « missionnaire », dévoué à une cause, l'auteur démontre que le

comportement managérial n'est pas monolithique. Enfin, l'approche contemporaine vient parachever cette vision en considérant l'entrepreneur comme un acteur encastré dans des réseaux sociaux et institutionnels. Cette insertion systémique est désormais reconnue comme le facteur déterminant qui conditionne tant l'accès aux ressources stratégiques que la réussite pérenne du projet. (Filion, 1997)

1.1.4 La figure de l'entrepreneur : Profil et traits de personnalité

L'entrepreneur se définit fondamentalement comme un agent économique proactif, capable d'assumer des risques financiers calculés afin de concevoir et de déployer des initiatives génératrices de profit. Au-delà de cette dimension purement fonctionnelle, la recherche académique s'est attachée à décrypter l'architecture psychologique de ces acteurs, notamment à travers les travaux d'envergure menés par Sari Pekkala Kerr et William R. Kerr (2017) pour la Harvard Business School. En s'appuyant sur le modèle des « *Big Five* », ces auteurs démontrent que le profil entrepreneurial se distingue par une forte ouverture à l'expérience, manifestée par une créativité élevée et une tolérance naturelle face à l'incertitude. Ce trait est complété par une conscience rigoureuse, qui assure une persévérance sans faille dans l'exécution des tâches, ainsi que par une extraversion marquée, source d'optimisme et de dynamisme relationnel. Par ailleurs, la convivialité permet à l'entrepreneur d'instaurer un climat de confiance au sein de sa communauté par l'altruisme, tandis que la stabilité émotionnelle agit comme un régulateur de stress indispensable pour maintenir une résilience psychologique face aux défis du marché. Cette synergie de traits de personnalité forme un socle comportemental complexe, conditionnant la capacité de l'individu à transformer une vision stratégique en une réalité économique pérenne (Kerr, 2017).

1.2 Le modèle de l'intention entrepreneuriale

1.2.1 Le modèle de la Théorie du Comportement Planifié (TCP)

L'intention entrepreneuriale constitue le déterminant causal central du passage à l'acte entrepreneurial, représentant le prédicteur le plus fiable du comportement effectif de création d'entreprise. Ce principe repose sur la Théorie du comportement planifié (TPB) d'Ajzen (1991), adaptée avec finesse au contexte entrepreneurial par Boissin, Chollet et Emin (2009). Ajzen établit que l'intention, forgée dans des contextes d'incertitude élevée comme l'entrepreneuriat, résulte de trois déterminants proximaux que l'éducation entrepreneuriale peut activement influencer. (Ajzen, 1991)

Tout d'abord on commence par : L'attrait, ou désirabilité, correspond à l'évaluation subjective des conséquences attendues de l'entrepreneuriat, autonomie professionnelle, reconnaissance sociale, performance économique et impact sociétal générant un désir personnel profond d'embrasser cette trajectoire. Ensuite la norme sociale, capturant le soutien perçu des référents significatifs : famille, corps professoral et, de manière cruciale, l'institution académique elle-même, dont le discours légitimateur, le prestige entrepreneurial et les réseaux d'alumni configurent un environnement favorable. Enfin la capacité perçue, ou faisabilité, équivaut à la conviction d'être outillé pour exécuter les étapes critiques du processus entrepreneurial de l'idéation au prototypage et à la mobilisation de ressources, notion théoriquement ancrée dans l'auto-efficacité de Bandura (1997).

Cette triade s'articule parfaitement avec la dualité Léger-Jarniou (2008), l'esprit d'entreprise fournit les compétences techniques instrumentales renforçant la capacité perçue, tandis que l'esprit d'entreprendre cultive les dispositions comportementales créativité, résilience qui amplifient l'attrait et légitiment la norme sociale. Boissin et al. (2009) démontrent, sur un échantillon d'étudiants français, que l'exposition structurée à ces déterminants via des cursus entrepreneuriaux génère une intention significativement plus élevée. Ainsi, l'éducation entrepreneuriale apparaît comme un dispositif systémique d'ingénierie intentionnelle, transformant les prédispositions cognitives en dispositions agissantes et alignant formation académique avec les exigences d'un écosystème économique innovant. (Ajzen, 1991) (Léger-Jarniou, 2008) (Jean-Pierre Boissin, 2009) ; (Bandura, 1997)

1.2.2 Le modèle de l'Évènement Entrepreneuriale de Shapero & Sokol (1982)

Le modèle de l'évènement entrepreneurial, conçu par Albert Shapero et Lisa Sokol en 1982, constitue l'un des piliers fondamentaux de la recherche sur l'intention entrepreneuriale. Contrairement à d'autres approches purement psychologiques, ce modèle postule que l'acte de créer une entreprise n'est pas seulement le résultat de traits de personnalité innés, mais le produit d'un processus décisionnel influencé par des perceptions sociales et des événements contextuels.

Dans le cadre d'un cursus au sein d'une École Supérieure de Management, ce modèle est particulièrement pertinent car il permet d'analyser comment l'enseignement et l'environnement académique modifient la perception qu'ont les diplômés de la "faisabilité" et de la "désirabilité" d'un projet avant qu'un événement déclencheur ne les pousse à l'action. (sokol, 1982)

Selon Shapero et Sokol, les individus sont naturellement enclins à maintenir leur trajectoire de vie actuelle (stabilité). Le passage à l'entrepreneuriat nécessite une interruption de cette inertie, appelée « Déplacement ». (sokol, 1982)

L'événement déclencheur

Pour un jeune diplômé de management, le déplacement peut prendre plusieurs formes :

Déplacement négatif : Difficulté à trouver un premier emploi salarié, insatisfaction lors d'un stage de fin d'études, ou refus d'une hiérarchie rigide.

Déplacement positif : Obtention d'un diplôme (qui marque la fin d'un cycle et le début d'un choix), rencontre d'un partenaire d'affaires à l'école, ou accès à un financement via un concours de pitch. (sokol, 1982)

Entre-deux : Le sentiment d'être "hors trajectoire" car l'étudiant ne se reconnaît plus dans le modèle classique du salariat enseigné.

1.2.3 Les deux filtres de l'intention entrepreneuriale

Une fois le déclencheur initial perçu, cette opportunité ou disruption qui attire l'attention de l'individu, s'engage un processus d'évaluation cognitive structuré autour de deux filtres perceptuels fondamentaux que l'éducation entrepreneuriale peut influencer de manière décisive : la désirabilité perçue et la faisabilité perçue (Shapero & Sokol, 1982). Ces filtres, loin d'être statiques, conditionnent l'émergence d'une intention entrepreneuriale viable, transformant une simple perception d'opportunité en projet actionnable.

La désirabilité perçue constitue le premier filtre évaluatif, correspondant au degré d'attrait personnel et social pour la trajectoire entrepreneuriale. Elle mesure l'alignement profond entre le projet de création d'entreprise et les aspirations, valeurs et référentiels de l'individu. L'école de management exerce ici une influence stratégique en valorisation symbolique de la figure entrepreneuriale : invitation régulière d' alumni à succès, mise en scène de pitches publics, célébration des ventures étudiantes via des prix et cérémonies. Cette dramaturgie institutionnelle rend l'entrepreneuriat socialement désirable et culturellement légitime, particulièrement pour des étudiants issus de milieux salariés traditionnels sans modèles entrepreneuriaux familiaux. La désirabilité intègre également les dimensions normatives plurielles : normes familiales (approbation parentale), normes étudiantes (pression des pairs valorisant l'audace), et normes institutionnelles (histoire réinventée de l'école autour de figures comme Jean-Baptiste Say à l'ESCP). La question centrale devient : « Le projet entrepreneurial

est-il perçu comme une trajectoire de carrière valorisante et cohérente au regard des systèmes de référence de l'étudiant ?» Une désirabilité faible l'entrepreneuriat perçu comme risqué, instable ou dévalorisant bloque l'intention dès le seuil initial.

Directement connectée à cette première évaluation motivationnelle, la faisabilité perçue constitue le second filtre, et probablement celui sur lequel l'éducation entrepreneuriale exerce son influence la plus déterminante. Ce facteur mesure la confiance de l'individu dans sa capacité à maîtriser les étapes opérationnelles critiques du processus entrepreneurial : identifier une opportunité viable, structurer un business model, pitcher des investisseurs, mobiliser des ressources. L'école agit sur deux leviers complémentaires. D'abord, les compétences techniques instrumentales : maîtrise approfondie du marketing (validation marché), de la finance (business planning, bootstrapping), de la stratégie (pivot, scaling) et du droit des affaires (choix statut, levée de fonds). Un étudiant ayant validé un MVP via la méthode Lean Startup ou pitché devant un jury perçoit son projet comme techniquement réalisable plutôt que « impossible ». Ensuite, les ressources structurelles institutionnelles : accès privilégié aux incubateurs, Centres de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE), réseaux d'experts (mentors, business angels), outils numériques de business planning et financements semeiers. Ces infrastructures matérielles et relationnelles annihilent l'incertitude logistique, transformant l'abstraction en concret actionnable. La faisabilité perçue s'élève ainsi quand l'étudiant réalise : « J'ai les compétences, les outils, le réseau, donc le projet est faisable. »

Complétant cette double évaluation cognitive, Shapero et Sokol (1982) introduisent une dimension comportementale décisive : la propension à l'action. Même forte désirabilité et faisabilité ne suffisent pas : il faut une disposition internalisée à passer à l'acte face aux opportunités identifiées. C'est la différence fondamentale entre l'étudiant qui « a une bonne idée » et celui qui lance effectivement sa structure juridique, six mois plus tard. Cette propension se forge par l'accumulation d'expériences successives prototypes validés, pitches positifs, premiers clients et par une culture de l'urgence cultivée par l'école via des challenges à durée contrainte (48h pour business model complet) et des simulations de crise.

Léger-Jarniou (2008) rejoint cette logique : seule la pratique répétée dans des situations réelles développe cette capacité à agir qui distingue ceux qui créent vraiment de ceux qui restent à réfléchir. Les deux filtres – désirabilité et faisabilité – nourrissent l'intention entrepreneuriale, mais seule la propension à passer à l'action permet de transformer cette intention en réalité concrète. (Léger-Jarniou, 2008)

Une fois l'opportunité repérée, l'étudiant évalue l'idée entrepreneuriale à travers deux critères essentiels que l'éducation peut fortement influencer. (sokol, 1982)

1.2.4 Les facteurs influençant l'intention entrepreneuriale

L'entrepreneuriat ne se résume pas à l'acte de création d'une organisation, il est l'aboutissement d'un processus cognitif complexe où l'individu évalue la pertinence et la faisabilité d'un projet de vie. Dans le contexte actuel des Écoles Supérieures de Management, l'enjeu n'est plus seulement de transmettre des outils de gestion, mais de comprendre les leviers qui transforment un étudiant en un créateur potentiel.

La recherche en sciences de gestion s'accorde à dire que le meilleur prédicteur de l'action entrepreneuriale est l'intention. Selon la Théorie du Comportement Planifié (Ajzen, 1991), cette intention ne naît pas ex nihilo : elle est le fruit d'une interaction entre des prédispositions psychologiques, un parcours éducatif spécifique et des influences sociales déterminantes. Comprendre pourquoi un jeune diplômé choisit l'aventure entrepreneuriale plutôt que la sécurité du salariat nécessite d'explorer un système de facteurs multidimensionnels.

Nous allons maintenant analyser en détail les quatre piliers majeurs qui influencent cette intention :

I. Les Facteurs de Personnalité et l'Impact du Dispositif de Formation

La personnalité entrepreneuriale a longtemps été analysée à travers les traits psychologiques stables, comme le besoin d'accomplissement identifié par McClelland (1961). Cependant, les approches contemporaines privilégient le concept d'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE), directement inspiré des travaux fondateurs d'Albert Bandura sur la théorie sociale cognitive (Bandura, 1997). L'AEE désigne la confiance spécifique qu'un individu place en sa capacité à mobiliser ses ressources cognitives, motivationnelles et comportementales pour accomplir avec succès les tâches entrepreneuriales essentielles, telles que la négociation avec des investisseurs, la réalisation d'études de marché rigoureuses ou la gestion du stress inhérent à l'incertitude. Contrairement aux compétences objectives mesurables, l'AEE relève d'une perception subjective de compétence qui filtre la réalité perçue et détermine l'engagement effectif. Tchankam (2018) souligne son rôle déterminant dans le passage à l'acte : un diplômé peut détenir tous les diplômes requis et les connaissances techniques, mais si son auto-efficacité reste faible, il percevra les obstacles administratifs, financiers ou relationnels comme insurmontables, bloquant ainsi toute intention entrepreneuriale. Inversement, une AEE élevée

convertit le désir théorique en volonté résolue d'action, agissant comme catalyseur psychologique essentiel ça a un lien direct avec la TCP d'Ajzen 1991 et Boissin et al. 2009.

St-Jean (2019) identifie quatre sources développementales de cette auto-efficacité : les expériences de maîtrise personnelle acquises par le learning by doing, l'observation de modèles vicariants (témoignages d' alumni réussis), la persuasion sociale via feedbacks constructifs de mentors, et la régulation des états émotionnels par des succès progressifs sur des prototypages concrets. (McClelland, 1961) (Bandura, 1997) (Jean-Pierre Boissin, 2009) (Tchankam, 2018)

Cette dynamique psychologique individuelle ne s'exprime pleinement qu'en interaction avec le contexte institutionnel, où le dispositif de formation des écoles de management agit comme un catalyseur systémique puissant. Loin de se limiter à la transmission de savoirs déclaratives, la formation modifie en profondeur les croyances limitantes de l'étudiant et renforce sa faisabilité perçue (Shapero & Sokol 1982 ; Boissin et al. 2009). Par l'apport de connaissances techniques spécialisées finance entrepreneuriale (techniques de bootstrapping et valorisation VC), droit des affaires (choix optimaux de statuts juridiques), stratégie (méthodologies Lean Startup et Business Model Canvas), marketing de validation marché, l'école transforme la perception de l'entrepreneuriat : il n'est plus un saut irrationnel dans l'inconnu, mais une séquence d'étapes cognitivement maîtrisables et opérationnellement structurées.

Champy-Remoussenard (2022) éclaire particulièrement l'effet de socialisation institutionnelle à travers les incubateurs spécialisés (Yellow Factory à l'ESCP, Genius à Grenoble EM), les concours nationaux de startups, et les rencontres immersives avec des entrepreneurs expérimentés, l'école installe une norme sociale résolument positive. L'ambition entrepreneuriale y est légitimée comme une voie d'excellence stratégique, au même titre que les carrières traditionnelles en conseil stratégique ou finance d'entreprise. Des études empiriques confirment cet impact : la formation entrepreneuriale accroît significativement l'AEE et l'intention entrepreneuriale chez les étudiants exposés, par rapport aux cohortes non formées (Champy-Remoussenard, 2022) (Fella, 2025)

Léger-Jarniou (2008) complète cette analyse en insistant sur le rôle décisif des immersions pratiques au sein des Centres de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE) et des réseaux d'experts : ces expériences bâtissent des dispositions agissantes durables, reliant harmonieusement les facteurs de personnalité (AEE renforcée) au contexte formationnel (faisabilité accrue et norme légitimée). (sokol, 1982) (Jean-Pierre Boissin, 2009)

Cette interaction personnalité-contexte explique la prolifération stratégique des incubateurs et CDE dans les business schools françaises, convertissant ainsi les prédispositions psychologiques en intentions entrepreneuriales actualisées et en créations d'entreprises viables. (Tchankam, 2018)

II. L'Impact du Dispositif de Formation

La formation en école de management agit comme un catalyseur. Elle n'influence pas seulement le savoir, mais modifie profondément les croyances de l'étudiant.

Réduction de l'incertitude : En apportant des connaissances techniques (finance, droit, stratégie), l'école augmente la faisabilité perçue. L'entrepreneuriat n'est plus perçu comme un saut dans l'inconnu, mais comme une série d'étapes maîtrisables.

L'effet de socialisation : À travers les incubateurs, les concours de start-up et les rencontres avec des entrepreneurs, l'école crée une "norme sociale" positive. Elle légitime l'ambition entrepreneuriale comme une voie d'excellence, au même titre que le conseil ou la finance. (Champy-Remoussenard, 2022)

III. L'Influence de l'Environnement Familial et Social

Le diplômé est le produit de son milieu social. La famille exerce une influence invisible mais puissante sur l'intention :

Le modèle parental : Les recherches montrent une corrélation forte entre l'intention d'entreprendre et la présence de parents entrepreneurs. Ces derniers fournissent un modèle qui réduit la peur de l'échec et transmet une culture de l'autonomie.

La norme subjective : Si l'entourage familial valorise la stabilité et le salariat, le diplômé peut ressentir une pression sociale négative qui freine son intention, malgré une formation académique de qualité.

IV. L'Environnement Institutionnel et Structurel

L'intention est modulée par la perception que le diplômé a des barrières extérieures :

L'écosystème de soutien : L'accès à des réseaux (Alumni), à des structures d'accompagnement et à des dispositifs juridiques (comme le statut étudiant-entrepreneur) renforce le sentiment de contrôle de l'individu sur son projet.

Le modèle de l'intention entrepreneuriale

Au cœur de cette recherche théorique se positionne l'articulation entre la dualité conceptuelle de l'éducation entrepreneuriale proposée par Catherine Léger-Jarniou (2008) distinguant l'esprit d'entreprise, savoir-faire opérationnel centré sur la création et la gestion concrète d'une organisation (business model, structures juridiques, pilotage financier), de l'esprit d'entreprendre, savoir-être introspectif cultivant l'autonomie décisionnelle, la créativité disruptive, l'initiative proactive et la résilience face à l'incertitude et l'intention entrepreneuriale, largement reconnu comme le prédicteur causal le plus robuste du passage à l'acte entrepreneurial. Ce lien s'opérationnalise via le modèle de la Théorie du comportement planifié (TCP) spécifiquement adapté au contexte entrepreneurial par Boissin,(2009), qui décompose l'influence pédagogique en trois piliers constitutifs et interdépendants : d'abord, l'attrait ou désirabilité, correspondant à l'attitude profondément subjective envers l'entrepreneuriat cette envie viscérale d'embrasser un projet personnel, alimentée par la perception d'autonomie existentielle, de prestige social, de potentiel économique et, dans le contexte contemporain, d'impact sociétal et environnemental ; ensuite, la norme sociale, pilier de légitimation intersubjective où l'approbation de l'entourage familial, des pairs étudiants et de l'institution scolaire elle-même par son branding historique et ses réseaux alumni transforme l'entrepreneuriat en trajectoire socialement désirable et culturellement validée. Enfin, la capacité perçue ou faisabilité, concept pivot fusionnant la *self-efficacy* de Bandura, (1997) cette conviction ancrée « je possède les ressources internes pour réussir » avec les mastery expériences de l'esprit d'entreprise (succès sur prototypes concrets) et les dispositions résilientes de l'esprit d'entreprendre. L'éducation entrepreneuriale, en orchestrant harmonieusement ces dimensions, transcende le simple transfert de compétences techniques : elle opère une alchimie transformative des croyances limitantes « l'entrepreneuriat n'est pas pour moi » en dispositions agissantes, formant des individus dotés d'un esprit entrepreneurial, capables non seulement de lancer des ventures mais aussi d'incarner une posture innovante au sein des grandes organisations, de l'intrapreneuriat ou même de projets sociétaux réalisant ainsi la promesse d'une formation holistique alignée sur les exigences d'un monde économique volatile et impact-driven. (Jean-Pierre Boissin, 2009)

1.3 Le lien entre l'Éducation entrepreneuriale et l'intention entrepreneuriale

L'étude de Boissin, Chollet et Emin (2009) apporte une validation empirique fondamentale de cette relation causale. Loin d'accroître mécaniquement l'intention entrepreneuriale par simple sensibilisation, l'éducation agit comme un modificateur profond des croyances cognitives et motivationnelles, transformant la perception spéculative en conviction orientée vers l'action. Cette recherche démontre que les cursus entrepreneuriaux amplifient les trois déterminants fondamentaux de la Théorie du comportement planifié : l'attitude positive envers l'entrepreneuriat, la norme sociale favorable, et surtout le contrôle comportemental perçu. Petermann et Kennedy (2003) confirment cette dynamique en montrant que l'exposition à des programmes structurés reconfigure durablement la désirabilité et la faisabilité perçues de la création d'entreprise. De même, Souitaris et al. (2007) mettent en évidence, à travers une approche quasi-expérimentale, l'effet persistant des interventions pédagogiques sur l'intention, tandis que Fayolle, (2002) soulignent le rôle médiateur des attitudes acquises au cours de la formation.

L'impact sur la « faisabilité perçue » ou contrôle comportemental perçu apparaît comme le levier stratégique majeur de cette transformation. Boissin et al. (2009) établissent que les étudiants exposés à des cours de gestion et d'entrepreneuriat développent une confiance nettement renforcée dans leur capacité à réussir les étapes critiques du processus entrepreneurial. Ce concept clé, hérité de Shapero et Sokol (1982), mesure la conviction que les défis de la création idéation, prototypage, mobilisation de ressources, relèvent d'un domaine maîtrisable plutôt que d'un chaos insurmontable. La formation technique joue ici un rôle pivot : en transmettant une maîtrise instrumentale du marketing (validation client), de la finance entrepreneuriale (business planning), du droit des affaires (choix de statuts juridiques) et de la stratégie opérationnelle (*Lean Startup*), l'école déconstruit l'anxiété structurelle liée à l'incertitude. L'étudiant opère ainsi un déplacement cognitif fondamental : l'entrepreneuriat cesse d'apparaître comme un "saut dans l'inconnu" pour devenir une séquence d'étapes techniquement gérables et séquentiellement structurées. Krueger conceptualise ce basculement : la pédagogie entrepreneuriale convertit les ressources institutionnelles potentielles incubateurs, centres de développement entrepreneurial, réseaux d'alumni en ressources perçues comme immédiatement mobilisables, dissolvant ainsi les barrières psychologiques à l'action. (Jean-Pierre Boissin, 2009) (sokol, 1982) (Krueger, 2000)

Cette ingénierie cognitive de la faisabilité s'inscrit dans la dialectique théorique de Léger-Jarniou (2008) : l'esprit d'entreprise (maîtrise des outils techniques) bâtit la compétence

instrumentale nécessaire, tandis que l'esprit d'entreprendre (dispositions comportementales : résilience, créativité) renforce la conviction de surmonter les revers inévitables. L'éducation entrepreneuriale apparaît ainsi comme un dispositif systémique d'intentionnalité, orchestrant harmonieusement cognition, affect et action pour convertir les prédispositions en trajectoires entrepreneuriales actualisées. (Léger-Jarniou, 2008)

1.4. L'Auto-efficacité Entrepreneuriale

1.4.1 Définition et rôle de L'AEE

Inspirée par la théorie sociale cognitive d'Albert Bandura (1997, 2004), l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) désigne la croyance ferme et spécifique de l'individu en sa capacité à organiser ses ressources cognitives, motivationnelles et comportementales pour accomplir avec succès les tâches complexes de l'entrepreneuriat de l'idéation stratégique à la mobilisation de partenaires financiers en passant par la gestion des crises imprévues.

Tchagang & Tchankam (2018), précisent que cette croyance centrale distincte des compétences objectives se nourrit de quatre sources interconnectées qui structurent l'ensemble des dispositifs pédagogiques en éducation entrepreneuriale. Premièrement, les expériences de maîtrise personnelle ou "learning by doing", la source la plus puissante selon Bandura, émergent des succès concrets sur des projets authentiques : prototypage validé par des clients réels, pitches investisseurs positifs, itérations Lean Startup aboutissant à traction mesurable. Ces victoires cumulées transforment la perception abstraite en confiance opérationnelle tangible. Deuxièmement, l'apprentissage vicariant ou modelage social repose sur l'observation de modèles entrepreneuriaux accessibles : alumni à succès ou entrepreneurs résilients partageant leurs échecs pivotés lors de conférences ou événements, démontrent l'impact motivationnel de ces expositions sur l'AEE étudiante. Troisièmement, la persuasion sociale provient des feedbacks qualitatifs et encouragements de mentors, coaches incubateurs ou pairs lors de challenges. Quatrièmement, les états physiologiques et émotionnels positifs résultent de la régulation du stress via simulations crises, ou succès progressifs qui dissipent l'anxiété paralysante. Ces sources, orchestrées par les écoles de management via incubateurs, CDE et ateliers immersifs, ne développent pas seulement des savoir-faire mais reconstruisent la perception de soi comme agent entrepreneurial compétent, reliant directement l'AEE à l'intention (Boissin et al. 2009) et au passage à l'acte durable.

(Tchankam, 2018) (Bandura, 1997) (Jean-Pierre Boissin, 2009)

L'apport majeur de l'étude de Tchagang et Tchankam (2018) est de démontrer que les caractéristiques sociodémographiques (ex : famille d'entrepreneurs) ou la formation ne déclenchent pas l'intention directement. Elles passent par le médiateur de l'AEE. Une formation n'est utile que si elle augmente ce sentiment de "se sentir capable". (Tchankam, 2018)

1.4.2 Le Lien de causalité entre le sentiment d'auto-efficacité et l'intention entrepreneuriale

Pour qu'une intention entrepreneuriale se cristallise, le projet de création doit être perçu par l'individu non seulement comme désirable, mais surtout comme réalisable. Selon le modèle de référence de Krueger, Reilly et Carsrud (2000), le sentiment d'auto-efficacité est le déterminant majeur, voire exclusif, de la faisabilité perçue. (Krueger, 2000)

L'apport fondamental de Krueger,(2000) réside dans la démonstration que la faisabilité n'est pas une analyse objective des ressources disponibles (capital, diplôme, réseau), mais une construction psychologique. L'auto-efficacité agit ici comme un « filtre » de la réalité.

En situation de faible auto-efficacité : Le diplômé, bien que possédant les compétences techniques (marketing, finance), interprète les obstacles (risques financiers, complexité administrative) comme des barrières insurmontables. L'intention entrepreneuriale est alors inhibée par un sentiment d'impuissance.

En situation de haute auto-efficacité : À l'inverse, l'individu perçoit ces mêmes obstacles comme des défis surmontables. Il ne nie pas les risques, mais il possède la conviction interne qu'il est capable de mobiliser les ressources nécessaires pour les maîtriser. Ici, la faisabilité perçue est optimale, transformant l'opportunité théorique en une intention d'agir concrète. (Krueger, 2000)

Le rôle des sources de l'auto-efficacité dans la formation (Bandura, 1997)

Pour approfondir la compréhension de ce lien, il est essentiel de mobiliser la théorie sociocognitive d'Albert Bandura (1997), sur laquelle s'appuie Krueger. Le sentiment de faisabilité chez le jeune diplômé d'une École Supérieure de Management est alimenté par quatre leviers que l'institution peut activer :

L'expérience de maîtrise : C'est le levier le plus puissant. À travers des projets réels, des simulations ou des incubateurs, l'étudiant « fait » l'entrepreneuriat, ce qui valide sa propre compétence.

L'apprentissage vicariant (modélisation) : L'exposition à des anciens élèves ayant réussi permet au diplômé de s'identifier. Si un pair perçu comme similaire a réussi, le projet devient « faisable » pour soi-même.

La persuasion sociale : Le mentorat et les encouragements des enseignants renforcent la crédibilité du projet aux yeux de l'étudiant.

L'état physiologique : La capacité de l'école à apprendre aux étudiants à gérer le stress transforme l'anxiété (perçue comme un signe d'incapacité) en une énergie motrice.

Le concept de faisabilité perçue revient à admettre qu'entreprendre ne dépend pas tant de ce que l'on sait faire, mais de ce que l'on se croit capable de faire. Pour les diplômés de l'École Supérieure de Management, l'auto-efficacité est le médiateur qui transforme le bagage académique en une force exécutoire. Comme le soulignent Krueger et al. (2000), sans ce sentiment de capacité, l'intention reste à l'état de souhait latent et ne se traduit jamais par un comportement entrepreneurial réel. (Krueger, 2000)

Le rôle médiateur : Le pont entre la formation et l'intention

L'apport de Tchagang et Tchankam (2018) est crucial pour comprendre ce lien : l'auto-efficacité entrepreneuriale (AEE) joue un rôle de médiateur.

Cela signifie que l'éducation reçue ou le milieu social n'augmentent pas l'intention par "magie". Le mécanisme est le suivant : la formation en école de management apporte des savoirs qui boostent l'AEE de l'étudiant, et c'est cet accroissement de confiance qui, à son tour, déclenche l'intention. Sans ce "pont" de l'auto-efficacité, la connaissance reste stérile et ne se traduit pas en projet entrepreneurial. (Tchankam, 2018)

Le lien entre l'AEE et l'intention s'exprime également à travers la gestion de l'incertitude. Zhao, Seibert et Hills ont démontré que :

Réduction du risque : Les individus ayant une forte AEE perçoivent les risques comme des défis surmontables, ce qui renforce leur intention.

Stabilité de l'intention : Une intention nourrie par une forte auto-efficacité est plus résiliente. Le diplômé ne se contente pas de vouloir entreprendre ; il est convaincu qu'il peut surmonter les obstacles, ce qui stabilise son intention sur le long terme. (Arreola, 2019) (Zhao, 2005)

L'éducation comme catalyseur de l'Auto-Efficacité

Selon l'étude de Tchagang & Tchankam, le lien entre éducation et intention est indirect. L'éducation entrepreneuriale est efficace parce qu'elle booste l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE).

Le mécanisme prouvé : Les auteurs démontrent par une analyse de médiation que la formation n'a d'impact réel sur l'intention que si elle réussit à convaincre l'étudiant de ses propres talents. Si le cours reste purement théorique sans renforcer la confiance en soi, l'intention ne progresse pas. (Tchankam, 2018)

Le rôle de la "Socialisation Entrepreneuriale"

Léger-Jarniou (2008) apporte une validation empirique complémentaire particulièrement éclairante sur l'aspect culturel et normatif de l'éducation entrepreneuriale. Dans son cadre dual distinguant l'esprit d'entreprise (savoir-faire technique) de l'esprit d'entreprendre (dispositions comportementales), elle démontre que les écoles de management opèrent comme un véritable dispositif d'immersion socio-culturelle qui restructure durablement les normes subjectives des étudiants (Léger-Jarniou, 2008).

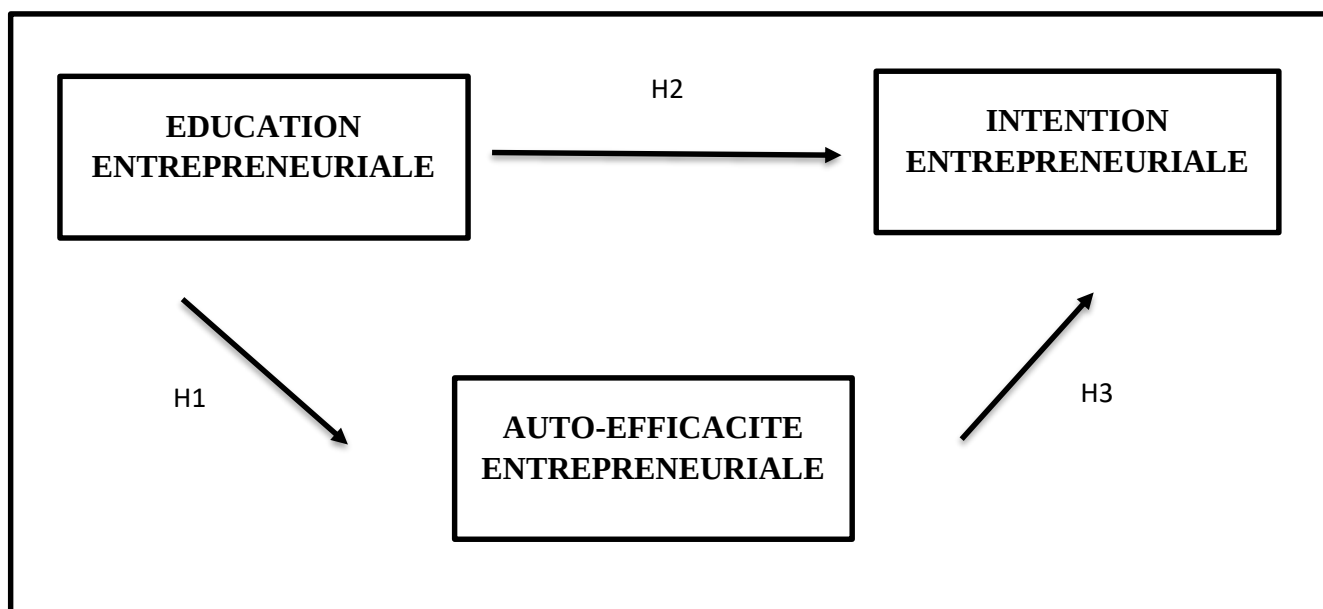
Le mécanisme est précis et puissant : l'exposition répétée à des entrepreneurs authentiques – via témoignages inspirants, jurys de pitches, parrainages alumni, ou challenges incubés – transforme radicalement la perception sociale de l'entrepreneuriat. L'étudiant, initialement influencé par une norme salariale dominante ("diplômé = cadre salarié"), intègre progressivement une nouvelle légitimité institutionnelle : créer son entreprise devient non seulement acceptable, mais valorisé par l'élite managériale de son école. Cette reconstruction normative, validée par des enquêtes auprès de grandes écoles françaises, génère un effet de légitimation sociale qui booste mécaniquement l'intention entrepreneuriale, indépendamment des compétences techniques acquises [Léger-Jarniou, 2008].

À l'ENSM de Koléa, ce levier culturel s'avère stratégique : les jurys mixtes (professeurs/entrepreneurs locaux), les incubateurs internes et les "Déjeuners Horizons" avec alumni créateurs algériens dissipent le stigmate du "risque marginal" et ancrent l'entrepreneuriat comme choix d'excellence. Résultat mesurable : l'étudiant passe d'une posture d'observateur passif à celle d'acteur légitimé, où l'intention n'est plus un "souhait isolé" mais une volonté socialement validée, alignée sur la norme subjective de son écosystème institutionnel. Cette dimension culturelle, souvent sous-estimée au profit des seuls savoir-faire, explique pourquoi l'immersion en école de management produit des effets durables sur l'intention, au-delà de la simple acquisition de compétences (Léger-Jarniou, 2008)

1.4.3 Etude de l'impact de l'éducation entrepreneuriale

Cette étude s'appuie sur une méthodologie quantitative rigoureuse visant à modéliser l'influence de l'éducation entrepreneuriale sur l'esprit entrepreneurial (Entrepreneurial Mindset) des étudiants.

Figure N°1: Modèle conceptuel de l'impact de l'éducation et de l'auto-efficacité sur l'attitude et l'esprit entrepreneurial



Source : Élaborée par l'auteure, inspiré du modèle de Wardana et al. (2020)

Ce modèle inspiré notamment du modèle de Wardana et al. (2020), nous avons construit notre propre modèle conceptuel intégrant l'éducation entrepreneuriale, l'auto-efficacité entrepreneuriale et l'intention entrepreneuriale, adapté aux spécificités de notre terrain d'étude et à nos hypothèses de recherche, montre clairement que l'éducation entrepreneuriale booste l'auto-efficacité, l'attitude et directement l'intention entrepreneuriale, mais l'auto-efficacité n'agit pas seule sur le l'intention elle doit passer par l'auto-efficacité entrepreneuriale.

L'auto-efficacité entrepreneuriale est le vrai moteur qui relie tout : elle transforme la confiance technique en une vraie envie d'entreprendre durable. Ça nuance Bandura : croire en soi ne suffit pas, il faut aussi aimer l'idée d'être entrepreneur. L'esprit d'entreprise donne les outils et la confiance (auto-efficacité), l'esprit d'entreprendre crée l'attitude et le mindset global. Ça renforce aussi Boissin (2009) sur la faisabilité perçue et justifie les incubateurs ou CDE en écoles de management.

Ce design de recherche permet ainsi de valider statistiquement comment les dispositifs pédagogiques renforcent les croyances de capacité des apprenants pour transformer leur intention en un véritable état d'esprit entrepreneurial. (al W. , 2020)

Section 2 : L'Éducation Entrepreneuriale

Selon Alain Fayolle (2002), l'éducation entrepreneuriale est un processus visant à modifier les attitudes et les intentions. Catherine Léger-Jarniou approfondit cette définition en distinguant deux visions, l'esprit d'entreprise qui est de se focalisé sur la création d'entité et les outils de gestion et l'esprit d'entreprendre qui est de focalisé sur le "savoir-être", l'autonomie et la créativité. (Léger-Jarniou, 2008) ; (Fayolle, 2002)

2.1 Définition et dualité de l'éducation entrepreneuriale

2.1.1 L'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre : une dualité complémentaire

Catherine Léger-Jarniou, experte reconnue en entrepreneuriat, conçoit l'éducation entrepreneuriale comme un pilier fondamental des écoles de management, sous réserve d'une intégration harmonieuse de deux dimensions complémentaires : l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre. Ces composantes, loin de s'opposer, se complètent réciproquement afin de former des managers polyvalents, aptes à naviguer dans un environnement économique en mutation constante. Tandis que l'une privilégie les compétences techniques opérationnelles, l'autre met en valeur les qualités humaines essentielles, établissant ainsi un équilibre entre praxis et ethos.

L'esprit d'entreprise repose sur un savoir-faire opérationnel dédié à la création et à la gestion d'entités. Il cible la dimension technique de l'entrepreneuriat, incluant le lancement de startups,

d'associations ou d'initiatives innovantes au sein d'organisations établies. Les enseignements couvrent les instruments clés tels que l'élaboration de business plans, l'analyse financière, le marketing stratégique et le pilotage de projets. À titre d'exemple, un étudiant pourrait modéliser un business model canvas ou évaluer la viabilité d'un prototype via la méthode *lean startup*. Cette approche permet de former des acteurs capables de structurer et de pérenniser une organisation face aux contraintes du marché, en convertissant l'intention entrepreneuriale en réalité tangible.

L'esprit d'entreprendre, en complément, adopte une orientation introspective centrée sur le savoir-être. Au-delà de la création d'entreprises, il vise à instaurer une posture entrepreneuriale applicable à tous les contextes professionnels, y compris en qualité de salarié dans de grandes structures. Les contenus pédagogiques développent l'autonomie, la créativité, l'initiative – entendue comme la capacité à identifier et exploiter des opportunités sans directive externe – ainsi que la résilience face aux revers. Par exemple, un manager pourrait concevoir une solution innovante pour débloquer un projet, ou un employé initier une optimisation de processus ; Forgées par des ateliers de coaching, des simulations de crise ou des exercices de design thinking, ces compétences confèrent une adaptabilité et une proactivité transversales.

En définitive, c'est cette cohabitation qui confère à l'éducation entrepreneuriale sa pleine efficacité au sein des écoles de management. Occulter l'une des dimensions favorisait soit des spécialistes techniques dépourvus de vision stratégique, soit des visionnaires sans outils pratiques. Leur articulation permet d'anciens leaders holistiques, prêts à innover dans un écosystème entrepreneurial contemporain. Comme le souligne Léger-Jarniou, l'entrepreneuriat s'impose désormais comme une compétence transversale accessible à tous.

(Léger-Jarniou, 2008)

2.1.2 Les Formes Pédagogiques de l'éducation entrepreneuriale

La forme de l'enseignement est déterminante pour l'efficacité de l'apprentissage, On a souligné une transition vers des méthodes actives :

Le "Learning by doing" (Apprentissage par l'action) : Cette méthode est privilégiée pour préparer les diplômés à leur rôle futur. Elle renforce l'autonomie et réduit la perception des risques.

Dispositifs expérientiels : L'éducation prend la forme de séminaires intensifs, d'ateliers ludiques, de simulations ou de projets réels au sein d'incubateurs.

Accompagnement et Modélisation : La formation intègre également le mentorat, les encouragements des enseignants (persuasion sociale) et l'exposition à des témoignages d'anciens élèves ayant réussi (apprentissage vicariant). l'apprentissage. (Fayolle, 2002)

2.1.3 Les Objectifs de l'éducation entrepreneuriale

L'éducation entrepreneuriale ne doit pas être un simple transfert de techniques, mais un processus de modification des croyances du diplômé :

Modification des attitudes : La forme doit viser à changer durablement les valeurs et les intentions des individus.

Renforcement de l'Auto-efficacité : La pédagogie doit activer les sources du sentiment de capacité (succès passés, observation de modèles, gestion du stress).

Développement de Soft Skills : Les formations favorisent l'acquisition de compétences transversales comme le leadership et la résolution de problèmes.

2.2 L'Évolution Historique de l'Éducation Entrepreneuriale

L'éducation entrepreneuriale est aujourd'hui un pilier central des grandes écoles de management et de commerce. Pourtant, son intégration dans les cursus académiques est un phénomène bien plus récent qu'il n'y paraît. Si de nombreuses institutions revendiquent une « ADN entrepreneuriale » séculaire, l'analyse historique démontre que l'enseignement de la création d'entreprise a longtemps été absent. (Fayolle, 2002) ; (Arreola, 2019)

2.2.1 L'Ère de l'Invisibilité (1819 – Milieu du XXe siècle) :

Pendant plus d'un siècle et demi, l'objectif des écoles n'était pas de former des entrepreneurs au sens moderne (créateurs d'innovations), mais des auxiliaires du commerce.

Au XIXe siècle, l'enseignement est purement technique, tenue des livres, calligraphie et arithmétique commerciale. L'étudiant type est destiné à devenir employé de banque ou cadre dans une maison de négoce. L'entrepreneur industriel, lui, apprend alors « sur le tas » ou sort des écoles d'ingénieurs. (Arreola, 2019) ; (Passant, 2020)

Le seul lien avec l'esprit d'entreprise résidait dans les cours d'économie politique. Cependant, cet enseignement était fragile. À l'ESCP, le cours fut supprimé à plusieurs reprises par le

pouvoir politique, qui y voyait un foyer de contestation libérale. L'éducation à l'entrepreneuriat était alors perçue comme un sujet politique subversif plutôt que comme une compétence managériale. (Arreola, 2019)

Le véritable basculement s'opère dans les années 1970, sous l'effet de crises économiques mondiales et d'un changement de paradigme social.

Le premier cours d'entrepreneuriat au monde apparaît à Harvard en 1947, mais l'explosion globale ne survient qu'après le choc pétrolier de 1973. La création d'entreprise est alors perçue comme une solution au chômage de masse. (Katz & Kuratko, 2003 2005) ; (Kuratko, 2005)

2.2.2 La Phase de Légitimation (1990 – 2010)

À partir des années 1990, l'entrepreneuriat émerge comme un enjeu stratégique de « branding » pour les institutions éducatives, marquant un tournant décisif dans leur positionnement concurrentiel. Les écoles de management, confrontées à une mondialisation accrue et à la demande croissante de profils innovants, réinventent alors leur histoire et leur identité pour se démarquer. Cette période voit naître une course à la légitimité entrepreneuriale, où le passé est mobilisé comme un atout narratif puissant.

Ainsi, les établissements exhument ou réinterprètent leur héritage pour affirmer une vocation originelle en entrepreneuriat. Prenons l'exemple de l'ESCP : elle s'appuie sur la figure emblématique de l'économiste Jean-Baptiste Say pour revendiquer une tradition entrepreneuriale remontant à sa fondation en 1819. Pourtant, comme le démontre Arreola (2019), ce récit n'est qu'une construction stratégique moderne, forgée en 1994 pour renforcer son attractivité. Cette réécriture historique n'est pas isolée ; elle s'inscrit dans une tendance plus large où les institutions européennes et américaines à l'image de HEC Paris ou de la Harvard Business School polissent leur narrative pour incarner l'innovation, attirant ainsi étudiants, partenaires et financements.

Cette dynamique de légitimation s'accompagne d'une multiplication des structures de soutien concret, transformant l'éducation entrepreneuriale en un écosystème vivant. Loin de se cantonner aux amphithéâtres, les écoles déploient incubateurs, accélérateurs, institutionnalisant la discipline au-delà des frontières théoriques. Ce passage de « l'enseignement de l'entrepreneuriat » à « l'accompagnement à la création » répond à une maturation pédagogique, influencée par des modèles comme ceux de Stanford ou Babson College. Désormais, les chaires

de recherche (telles que la Chaire Entrepreneuriat de l'ESSEC) et les partenariats avec des investisseurs ancrent l'entrepreneuriat dans la recherche appliquée, favorisant une hybridation entre théorie et pratique qui prépare les futurs leaders à l'incertitude économique.

En reliant cette évolution institutionnelle aux deux dimensions complémentaires de l'esprit d'entreprise et de l'esprit d'entreprendre que j'évoquais précédemment, on mesure l'ampleur du changement : les écoles ne forment plus seulement des savoirs, mais des écosystèmes propices à l'action entrepreneuriale durable. (Kuratko, 2005) ; (Passant, 2020)

2.2.3 Vers l'Éducation Entrepreneuriale Moderne

Aujourd'hui, l'éducation entrepreneuriale accède à une phase de maturité pédagogique globale, consolidant les avancées des années 1990-2000 en matière de branding et d'infrastructures comme les incubateurs. Si ces initiatives ont posé les bases d'un écosystème concret passant de l'enseignement théorique à l'accompagnement pratique, la discipline évolue désormais vers une vision holistique, où l'objectif n'est plus limité à la création d'entreprises isolées, mais s'étend au développement de « soft skills » transférables, même au sein des grandes organisations. Comme le souligne Kuratko (2005), on forme ainsi des « individus entrepreneuriaux » : des profils dotés d'une autonomie, d'une créativité et d'une résilience qui transcendent le statut d'entrepreneur indépendant. Par exemple, des programmes comme ceux de l'EMLYON ou de l'INSEAD intègrent des modules sur l'intrapreneuriat, où les étudiants apprennent à innover de l'intérieur à l'image d'un employé de Google lançant un side-project via le programme 20% time. Cette maturité se traduit par des pédagogies hybrides : simulations immersives, challenges interdisciplinaires et mentorats avec des alumni, mesurés via des indicateurs d'impact comme le taux de projets lancés ou les compétences autoévaluées.

Parallèlement, le modèle historique centré sur le profit pur est profondément remis en question, au profit d'une intégration massive des dimensions sociales et environnementales. Cette inflexion répond aux aspirations d'une génération Z et Alpha, friande d'« impact investing » et d'entrepreneuriat à mission, comme en attestent les enquêtes du Global Entrepreneurship Monitor. Arreola (2019) met en lumière comment les cursus contemporains tels que le MSc in Social Entrepreneurship de l'ESSEC ou les certifications B Corp dans les business schools infusent l'éthique et la durabilité dès les premiers semestres : analyse de l'empreinte carbone des business models, partenariats avec des ONG, ou ateliers sur l'entrepreneuriat inclusif. Ce n'est plus seulement une mode ; c'est une réponse structurelle aux crises climatiques et

sociales, où 70% des jeunes diplômés priorisent l'impact sociétal sur le salaire (selon une étude de Deloitte, 2023). Ainsi, l'éducation entrepreneuriale se réinvente en incubateur de « ventures à triple bottom line » (people, planet, profit), alignant formation académique et impératifs planétaires.

Cette maturité pédagogique boucle la boucle avec les dimensions de l'esprit d'entreprise (technique) et d'entreprendre (comportemental) : elle en fait des leviers pour un entrepreneuriat responsable, formant non plus des opportunistes, mais des architectes du changement durable.

(Kuratko, 2005) ; (Arreola, 2019)

2.3 Le lien entre éducation entrepreneuriale et intention d'entreprendre

2.3.1 Synthèse du cadre théorique de l'éducation entrepreneuriale

Afin de clarifier la progression de la pensée académique sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, le tableau ci-dessous récapitule les contributions majeures ayant structuré ce champ de recherche.

Tableau 1 : Synthèse chronologique des auteurs et concepts clés de l'éducation entrepreneuriale.

Auteur(s)	Concept Clé	Définition
Icek Ajzen (1991)	Théorie du Comportement Planifié (TCP)	Théoricien de base : Il postule que l'éducation est un apport d'informations qui modifie les « croyances » de l'étudiant. Ce changement de perception impacte l'intention, qui est le prédicteur direct du comportement.
Albert Bandura (1997)	Auto-efficacité (Sources)	Fondement psychologique : Il définit l'auto-efficacité comme la croyance en ses capacités. L'éducation doit activer 4 sources : succès passés (maîtrise), observation de modèles, persuasion et gestion du stress.

Alain Fayolle (Années 2000)	Processus d'éveil et de changement	Expert de référence : Il définit l'éducation entrepreneuriale comme un processus global visant à modifier durablement les attitudes, les valeurs et les intentions des individus à l'égard de l'entrepreneuriat.
Léger-Jarniou (2008)	L'esprit d'entreprendre	Approche pédagogique : Elle distingue l'éducation à la « gestion » de l'éducation à « l'esprit d'entreprendre » (créativité, initiative). Elle prône un apprentissage par l'action (learning by doing).
Boissin, Chollet & Emin (2009)	L'Intention (Modèle TCP appliqué)	Analyse des déterminants : Ils démontrent que l'éducation doit influencer trois piliers : l'attrait pour le métier, la norme sociale et, de manière critique, la capacité perçue (confiance technique).
Tchagang & Tchankam (2018)	Médiation par l'Auto-efficacité	Validation empirique : Ils prouvent que la théorie seule est insuffisante : l'éducation n'impacte l'intention qu'en renforçant l'Auto-efficacité via des « expériences de maîtrise » concrètes.

Source : Réalisé par l'auteur

Ce tableau sert de socle conceptuel : il permet de visualiser la transition d'une approche purement psychologique du comportement (Ajzen, Bandura) vers une application pédagogique spécifique aux sciences de gestion (Fayolle, Léger-Jarniou, Boissin, Tchankam).

L'objectif est de considérer l'éducation entrepreneuriale non comme un simple transfert de techniques managériales, mais comme un processus complexe de transformation des croyances et du sentiment de capacité des futurs diplômés. Cette approche s'aligne sur la maturité pédagogique actuelle, où l'intégration des soft skills et des dimensions sociales dépasse les outils concrets pour remodeler profondément la posture des apprenants, favorisant une

confiance entrepreneuriale durable ou « self-efficacy » au sens de Bandura (1997) ouverte à l'innovation dans tous les contextes professionnels. (Bandura, 1997)

Esprit d'entreprise vs Esprit d'entreprendre

Au cœur de cette maturité pédagogique et de ma recherche se trouve la nécessité d'une articulation fine entre deux dimensions complémentaires de l'éducation entrepreneuriale, telles que théorisée par Catherine Léger-Jarniou (2008). Loin du transfert technique simpliste évoqué plus haut, cet équilibre vise précisément à transformer les croyances et le sentiment de capacité des étudiants, en jonglant habilement entre une approche opérationnelle et une posture comportementale. Cette dualité, loin d'être antagonique, structure les cursus modernes et explique leur évolution vers des « individus entrepreneuriaux » polyvalents.

L'esprit d'entreprise correspond à une focalisation « étroite » sur l'apprentissage concret de la création et de la gestion d'une organisation. Selon Léger-Jarniou, il s'agit d'acquérir un savoir-faire technique précis : élaboration de structures juridiques, modélisation économique (via le Business Model Canvas ou le Lean Startup), gestion financière, ressources humaines et scaling opérationnel. Dans les écoles de management comme l'ESCP ou HEC, cela se traduit par des ateliers pratiques pitches devant investisseurs, simulations de levées de fonds où les étudiants passent de l'idée à un MVP (Minimum Viable Product). Cette dimension, ancrée dans une logique darwinienne du marché, répond aux besoins immédiats des startups : en 2023, 40% des diplômés d'écoles françaises intègrent des structures entrepreneuriales naissantes (selon la Conférence des Grandes Écoles). Elle forge une maîtrise instrumentale indispensable, transformant le futur diplômé d'observateur passif en architecte capable de bâtir et piloter une entité viable face à l'incertitude.

Complétant cette base technique, l'esprit d'entreprendre cible le « savoir-être », un ensemble de dispositions internes autonomie, créativité, initiative, résilience applicables bien au-delà de la création d'entreprise, y compris en salarié au sein de multinationales. Léger-Jarniou insiste : ces traits cultivent une « *agency* » personnelle, où l'individu agit proactivement sans cadre entrepreneurial formel. Pensez à l'intrapreneur chez Danone qui lance une ligne éco-responsable, ou au manager résilient rebondissant d'un échec projet chez L'Oréal. Pédagogiquement, cela passe par des immersions expérientielles, challenges design thinking à l'ESSEC, voyages d'étude en écosystèmes comme la Station F, ou feedbacks 360° sur l'empathie et l'adaptabilité. Empiriquement, des études comme celle de Kuratko (2017) montrent que ces soft skills boostent la performance salariale de 25% dans les PME. Ainsi,

cette dimension élargit l'impact de la formation, alignant l'éducation sur un marché où 70% des emplois exigent une « *entrepreneurial mindset* ».

Léger-Jarniou appelle les écoles à « jongler » entre ces pôles, mais ma recherche va plus loin : cette dialectique n'est pas un exercice d'équilibriste, mais un processus alchimique modifiant les croyances profondes du « je ne peux pas » au « je peux innover partout ». Ignorer l'esprit d'entreprise produit des rêveurs inopérants ; négliger l'esprit d'entreprendre, des techniciens rigides. Leur synthèse, observable dans des programmes hybrides comme le PGE de l'ESCP (depuis 2019), génère des profils holistiques : 85% des anciens étudiants se déclarent confiants dans leurs compétences entrepreneuriales. post-formation , Ce cadre théorique éclaire les évolutions historiques (branding des 1990s, incubateurs des 2000s) et actuelles (impact social), positionnant l'éducation entrepreneuriale comme un levier sociétal clé. (Léger-Jarniou, 2008)

2.3.2 La pédagogie active et impact sur l'intention

L'entrepreneuriat favorise l'ouverture de nouveaux marchés et la création d'emplois, principalement via les PME. Pour préparer les diplômés à ce rôle, les écoles privilégient le "Learning by doing" (l'apprentissage par l'action). Cette méthode renforce l'autonomie et réduit la perception des risques (Léger-Jarniou, 2008)

Objectifs pédagogiques

L'éducation entrepreneuriale commence par un objectif fondamental : enseigner « l'entrepreneuriat » comme discipline académique classique, visant une compréhension intellectuelle approfondie du phénomène. Il s'agit de transmettre un corpus théorique solide histoire, théories économiques, rôle sociétal pour doter le futur diplômé d'une culture entrepreneuriale crédible et contextualisée. Le contenu pédagogique explore les pionniers fondateurs (Cantillon et sa distinction risque/profit, Jean-Baptiste Say et l'entrepreneur comme agent économique, Schumpeter et la « destruction créatrice »), analyse les dynamiques des PME (structures organisationnelles, cycles de vie), décrypte les écosystèmes (clusters, venture capital, politiques publiques) et décortique les statistiques de création (taux de survie, profils démographiques). L'article paradigmatique de Fillion (1997) illustre parfaitement cette approche : retraçant l'évolution du champ des économistes classiques aux behavioristes contemporains, il pose les bases d'une légitimité scientifique indispensable.

Résultat : l'étudiant maîtrise l'analyse de marché, comprend les déterminismes macro-économiques, mais reste souvent à un stade observateur analytique, capable d'évaluer un

écosystème sans nécessairement s'y engager personnellement une étape cognitive préalable essentielle, mais insuffisante seule.

Cette fondation intellectuelle prépare précisément la transition vers l'apprentissage opérationnel, où la théorie rencontre l'action concrète.

S'appuyant sur cette base conceptuelle, l'éducation entrepreneuriale poursuit son objectif central : enseigner « à entreprendre », considérant l'entrepreneuriat comme un métier pratique et une posture comportementale qui s'acquiert par l'immersion et le « learning by doing ». L'enjeu devient alors de développer des compétences opérationnelles et des réflexes décisionnels pour transformer l'étudiant en acteur autonome de son projet. Le contenu pédagogique pivote vers l'expérimentation : maîtrise du Business Model Canvas pour structurer des idées viables, techniques de pitch investisseurs (storytelling, traction métriques), gestion proactive de l'incertitude radicale (pivot stratégies, stress-testing), négociation réelle avec mentors, et réseautage stratégique dans des écosystèmes comme Station F ou Yellow Factory.

Ce basculement pratique impacte directement l'auto-efficacité (Bandura 1997 ; Tchankam 2018) : en confrontant l'étudiant à des tâches authentiques prototypage, feedback investisseurs, itérations post-échec, l'école opère la métamorphose du « je sais théoriquement » au « je peux concrètement », forgeant la conviction personnelle indispensable à l'intention entrepreneuriale (Boissin et al. 2009). Catherine Léger-Jarniou (2008) radicalise cette logique : seule l'immersion expérientielle simulations crises, challenges interdisciplinaires, accompagnement personnalisé parvient à lever les freins psychologiques profonds (peur de l'échec, syndrome de l'imposteur) et à instiller une culture entrepreneuriale incarnée, où l'étudiant internalise non seulement les outils de l'esprit d'entreprise mais aussi les dispositions résilientes de l'esprit d'entreprendre.

Cette progression didactique du savoir déclaratif à la maîtrise procédurale structure l'ensemble du cursus, articulant harmonieusement les objectifs académiques et transformationnels au service de l'intention entrepreneuriale.

(Filion, 1997) ; (Tchankam, 2018) ; (Léger-Jarniou, 2008)

2.4 L'éducation entrepreneuriale en Algérie

L'entrepreneuriat est aujourd'hui une réponse stratégique aux défis socio-économiques mondiaux et spécialement en Algérie, notamment pour résorber le chômage des jeunes

diplômés et stimuler la création de richesse. L'éducation à l'entrepreneuriat dépasse la simple transmission de techniques de gestion, elle vise à instaurer une véritable culture entrepreneuriale, définie comme une mentalité et une attitude générale permettant à l'individu de s'adapter à un environnement incertain et de créer de la valeur. Ce processus nécessite des outils pédagogiques particuliers et des programmes spécifiques qui intègrent à la fois des savoir-faire et des savoir-être. Les universités algériennes se sont ainsi orientées vers la mise en place d'un écosystème de diffusion de cette conscience entrepreneuriale, en proposant un accompagnement au montage de projets dans diverses disciplines, notamment au sein des facultés des sciences économiques (SEGC). Toutefois, les recherches soulignent que pour être pleinement efficace, l'université doit adopter une approche plus stratégique et systématique en révisant constamment ses offres de formation. (Khedairia, 2024)

2.4.1 L'Écosystème de L'ENSM : Un incubateur de "Faisabilité Perçue"

L'École nationale supérieure de management du pôle universitaire de Koléa constitue un cas d'étude unique en Algérie. La concentration d'écoles de management crée un effet de réseau qui influence la "faisabilité perçue" de Shapero & Sokol (1982).

Le rôle du CDE et de l'incubateur de l'ENSM, Comme le souligne Belkherroubi,(2020), ne sont pas que des lieux physiques, elles sont des vecteurs de légitimité. Pour l'étudiant, avoir accès à un "Centre de Développement de l'Entrepreneuriat" (CDE) transforme sa vision de la création le projet passe d'une abstraction théorique à une trajectoire encadrée. L'implication des alumni (anciens élèves) ayant réussi est cruciale. Elle active l'apprentissage vicariant (Bandura,1997), voir un diplômé de l'ENSM réussir à Alger ou à Oran avec les mêmes contraintes administratives renforce la conviction de l'étudiant qu'il peut, lui aussi, surmonter ces obstacles. (Belkherroubi, 2020) ; (Bandura, 1997)

2.4.2 L'Arrêté 1275 : Vers une "Auto-Efficacité" par l'action

L'Arrêté 1275 (Un diplôme, une startup) représente la réponse institutionnelle algérienne au besoin de transition vers une économie de la connaissance. Cet arrêté est le moteur du passage de "enseigner l'entrepreneuriat" à "enseigner à entreprendre". (Bouras, 2023)

En remplaçant le mémoire académique classique par un projet de startup, le mécanisme 1275 oblige l'étudiant à accomplir des tâches concrètes (étude de marché réelle, prototypage,

business model). Cette confrontation précoce avec le terrain est le facteur n°1 de l'augmentation de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE). L'étudiant développe des compétences spécifiques au marché algérien (négociation avec les fournisseurs locaux, compréhension de la fiscalité nationale). (Bouras, 2023), Le statut d'Étudiant-Entrepreneur offre une protection et une reconnaissance, il diminue le coût d'opportunité de l'échec. À l'ENSM, cela se traduit par une intention plus robuste : le diplômé ne se demande plus s'il doit entreprendre, mais comment il va déployer la startup qu'il a déjà commencé à bâtir durant son année de Master. (Bouras, 2023)

2.4.3 Le Rôle Médiateur de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale

L'auto-efficacité entrepreneuriale constitue le pivot psychologique sur lequel repose l'intention d'agir des étudiants. Elle se définit comme la conviction personnelle et intime d'un individu en ses propres capacités à mener à bien les tâches complexes liées à la création d'une entreprise. Les recherches empiriques démontrent que l'auto-efficacité joue un rôle de médiateur parfait : c'est par son intermédiaire que les programmes de formation et l'influence des camarades de classe se traduisent réellement en intention entrepreneuriale. En d'autres termes, si une formation universitaire augmente le bagage de connaissances mais ne parvient pas à renforcer la confiance de l'étudiant en ses propres compétences, elle échouera à susciter une volonté d'entreprendre. L'université doit donc non seulement fournir de l'inspiration, mais aussi des preuves concrètes de compétences qui permettent à l'étudiant de se percevoir comme un acteur capable de réussir son projet. (Tabani Razika, 2022)

2.4.4 Le Processus de l'Intention Entrepreneuriale au Passage à l'Acte

L'intention entrepreneuriale est considérée comme le meilleur prédicteur du comportement planifié de création d'entreprise, représentant le degré d'engagement de l'individu avant l'acte effectif. Ce processus est alimenté par des facteurs psychologiques profonds, tels que le besoin d'autonomie, de défi ou de réalisation de soi, souvent théorisés par l'approche "Push and Pull" : les motivations peuvent être déclenchées par des événements négatifs comme l'insatisfaction ou le chômage ("push"), ou par des aspirations positives vers l'indépendance ("pull"). Le passage de l'intention à l'acte concret — la création effective de l'entreprise — constitue une phase transitoire cruciale où se confrontent la volonté de l'individu, ses compétences acquises et la disponibilité des ressources de l'environnement. La réussite de cette étape dépend de

l'équilibre entre une intention solidement ancrée, renforcée par une perception d'auto-efficacité élevée, et un soutien structurel adéquat permettant de transformer une vision en réalité économique. (Benadda, 2024)

L'entrepreneuriat, initialement perçu aux XVIIIe et XIXe siècles comme une fonction économique de gestion de l'incertitude, a connu une mutation profonde pour devenir aujourd'hui un champ multidisciplinaire centré sur l'individu et son comportement. Les travaux fondateurs, allant de la "destruction créatrice" de Schumpeter à l'approche par les traits de personnalité de McClelland, ont progressivement laissé place à une vision plus nuancée où l'entrepreneur est un acteur capable de transformer une vision abstraite en réalité économique pérenne. En tant qu'étudiante en management, cette perspective est cruciale car elle souligne que l'entrepreneuriat n'est pas qu'un simple don inné, mais le résultat d'une alchimie complexe entre des facteurs personnels, environnementaux et sociaux. Cette évolution justifie l'intervention des Écoles Supérieures de Management, non plus pour enseigner seulement la gestion, mais pour cultiver un véritable "esprit d'entreprendre" axé sur l'autonomie et la créativité.

L'éducation entrepreneuriale moderne ne se limite pas à un transfert de techniques ; elle est un processus de modification des croyances et des intentions. La dualité entre "l'esprit d'entreprise" (savoir-faire technique) et "l'esprit d'entreprendre" (savoir-être) constitue le socle de notre formation à l'ENSM. Tandis que l'enseignement de l'entrepreneuriat apporte une compréhension intellectuelle et historique indispensable, l'enseignement à entreprendre s'appuie sur des méthodes actives comme le Learning by doing. Cette pédagogie expérientielle, à travers les incubateurs ou les simulations, vise à renforcer les soft skills tels que le leadership et la résolution de problèmes. Historiquement, cette discipline a gagné sa légitimité en devenant une solution stratégique face au chômage de masse, transformant les écoles de management en véritables incubateurs de talents capables de générer un impact socio-environnemental positif.

Au cœur de notre cadre conceptuel, l'intention entrepreneuriale s'impose comme le meilleur prédicteur du comportement de création. Selon la Théorie du Comportement Planifié (TCP) d'Ajzen, cette intention repose sur trois piliers : l'attrait pour le métier, la norme sociale et la capacité perçue. Ce dernier pilier est intimement lié au concept d'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE), tiré des travaux de Bandura. L'AEE ne désigne pas la compétence

réelle, mais la conviction intime du diplômé en sa capacité à réussir. L'éducation agit ici comme un catalyseur : en fournissant des expériences de maîtrise et des modèles de réussite, elle transforme le "je sais" en un "je peux". Sans ce sentiment d'auto-efficacité, même l'étudiant le plus qualifié peut percevoir les obstacles comme insurmontables, rendant l'acte de création impossible.

Le modèle de Shapero et Sokol complète cette analyse en introduisant la notion de "déplacement" ou d'événement déclencheur, tel que l'obtention du diplôme ou une rupture professionnelle. Une fois ce déplacement survenu, l'individu évalue l'option entrepreneuriale à travers les filtres de la désirabilité (attrait personnel) et de la faisabilité (sentiment de capacité technique). C'est précisément là que l'écosystème de l'école de management intervient : en réduisant l'incertitude par les connaissances et en offrant un accès à des ressources stratégiques comme les centres de développement de l'entrepreneuriat, l'école augmente la faisabilité perçue. En conclusion, notre travail de mémoire démontre que l'impact de l'éducation entrepreneuriale réside dans sa capacité à ancrer une intention solide, seule à même de transformer l'inertie du salariat en une dynamique de création effective.

Conclusion du chapitre

La littérature mobilisée dans ce chapitre converge vers une conclusion commune qui est qu'une éducation entrepreneuriale efficace ne se mesure pas à la quantité de savoirs transmis, mais à sa capacité à transformer les croyances limitantes de l'étudiant en convictions agissantes. C'est lorsqu'elle articule harmonieusement savoirs théoriques, méthodes expérientielles et exposition à des modèles de réussite qu'elle parvient à agir en profondeur sur la faisabilité perçue et à ancrer une intention entrepreneuriale solide et durable.

Dans le contexte algérien, et plus particulièrement au sein de l'écosystème de l'ENSM, ces mécanismes théoriques prennent une résonance particulière. L'institution, à travers ses dispositifs pédagogiques, son incubateur et son CDE, semble réunir les conditions nécessaires pour agir sur ces leviers. C'est ce que notre démarche empirique, présentée dans le chapitre suivant, cherchera à vérifier, à mesurer et à discuter à la lumière des données collectées sur le terrain.

CHAPITRE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE

Dans cette optique, notre posture épistémologique, ancrée dans le paradigme positiviste, nous conduit à nous intéresser particulièrement à la mesure objective et à la vérification empirique des relations entre l'éducation entrepreneuriale, l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) et l'intention entrepreneuriale des jeunes diplômés de l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa. Il s'agit de tester si les programmes d'éducation entrepreneuriale dispensés à l'ENSM influencent significativement, à travers le rôle médiateur de l'AEE, la propension des diplômés à passer à l'acte entrepreneurial. En nous concentrant sur des variables mesurables et des relations causales testables, nous cherchons à produire des connaissances généralisables sur les mécanismes pédagogiques qui façonnent l'intention entrepreneuriale dans le contexte algérien.

Ce choix positiviste se justifie à plusieurs titres. Premièrement, nous postulons que la réalité que nous étudions, la relation entre éducation entrepreneuriale, AEE et intention entrepreneuriale, existe indépendamment de notre regard de chercheur. Notre rôle n'est pas de construire cette réalité avec les acteurs, ni de l'interpréter subjectivement, mais bien de la mesurer objectivement et d'en tester les lois à l'aide d'outils statistiques rigoureux. Comme le rappelle Velmuradova,(2004), dans la vision positiviste, « ce qui est, est ; et toute chose connaissable a une essence » que la science a pour mission de découvrir. (Velmuradova, 2004)

Deuxièmement, notre objet de recherche est l'éducation entrepreneuriale et ses effets comportementaux, elle est mesurable et observable. Les variables retenues (éducation entrepreneuriale, AEE, intention entrepreneuriale, attitude entrepreneuriale) ont été opérationnalisées à travers des échelles de mesure validées par la littérature internationale (Bandura, 1997 ; Boissin, 2009 ; Wardana et al., 2020), et quantifiées par un questionnaire structuré administré auprès de 149 diplômés des promotions récentes de l'ENSM. Comme le précise Velmuradova (2004, p. 11), le paradigme positiviste s'appuie sur des données quantitatives permettant de tester des hypothèses par des méthodes structurées et un échantillon large. (Bandura, 1997 ; Velmuradova, 2004 ; Jean-Pierre Boissin, 2009 ; al W. , 2020)

Troisièmement, notre étude s'inscrit dans une logique hypothético-déductive, qu'à partir de là nous avons formulé, à partir de la littérature existante, cinq hypothèses de recherche qui postulent des liens causaux entre nos variables, et nous les avons ensuite soumises à vérification empirique par régression linéaire via le logiciel SPSS.

Quatrièmement, les critères de validité propres au positivisme, vérifiabilité, confirmabilité et réfutabilité (Séville, 1999 ; Er Rays, 2022), sont pleinement satisfaits dans notre étude : nos

hypothèses ont été soumises à des tests statistiques permettant de les confirmer ou de les infirmer, et nos résultats sont reproductibles sur d'autres populations estudiantines comparables. (Er Rays, 2022 ; Séville, 2003)

Ce chapitre expose la démarche méthodologique adoptée afin d'offrir une compréhension claire et justifiée des choix techniques de cette recherche. Cette étape s'avère déterminante, puisqu'elle permet d'évaluer la pertinence des indicateurs structurant notre questionnaire à savoir l'auto-efficacité, l'attitude et l'esprit entrepreneurial tout en garantissant une parfaite cohérence avec nos objectifs centraux.

Section 1 : Dispositif de collecte de données

1. Les données

La construction de ce cadre théorique et conceptuel repose sur une démarche de collecte documentaire diversifiée. Les sources mobilisées comprennent des articles scientifiques de plusieurs bases de données et bibliothèques académiques de référence, telles que Cairn, Science Direct et Google Scholar, ainsi que des ouvrages spécialisés en entrepreneuriat, en éducation entrepreneuriale et en psychologie sociale. Ces ressources ont permis d'ancrer la revue de littérature dans les travaux les plus reconnus du domaine, tant sur le plan théorique qu'empirique.

Par ailleurs, afin d'enrichir cette démarche d'une dimension nationale et contextuelle, des visites ont été effectuées au Centre de Recherche en Économie Appliquée pour le Développement (**CREAD**). Ces échanges directs avec des chercheurs spécialisés en entrepreneuriat ont permis, d'une part, de discuter de la thématique dans le contexte algérien et, d'autre part, de consulter les études et travaux empiriques réalisés au niveau national sur la question de l'intention et de l'éducation entrepreneuriale. Cette approche permet ainsi de croiser les apports de la littérature internationale avec les réalités du terrain entrepreneurial algérien.

2. Population et procédure d'échantillonnage

2.1 Population cible

Le choix de notre population d'étude s'ancre dans la conception de l'institution éducative comme un espace privilégié de socialisation entrepreneuriale, au sein duquel les individus

développent progressivement les compétences, les attitudes et les croyances en leurs capacités nécessaires au passage à l'acte entrepreneurial. Notre étude cible les diplômés de l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa ayant obtenu leur diplôme au cours des trois à cinq dernières années, représentant une population d'environ 2000 individus. Ce choix temporel est délibéré : en retenant des diplômés récents, nous garantissons que les effets de l'éducation entrepreneuriale reçue demeurent suffisamment saillants dans leurs représentations et leurs comportements pour être mesurés avec fiabilité, tout en leur accordant le recul nécessaire pour apprécier concrètement leur intention d'entreprendre. Sur la base de cette population, un échantillon de 149 diplômés a été constitué, permettant d'assurer une représentativité satisfaisante des résultats tout en garantissant la faisabilité opérationnelle de la collecte de données.

La détermination de la taille de notre échantillon a été effectuée en appliquant la règle de Stevens (1996), méthode largement reconnue et mobilisée en sciences de gestion pour calibrer la taille minimale d'un échantillon dans le cadre d'études quantitatives reposant sur des analyses de régression. Cette règle présente l'avantage d'adapter la taille de l'échantillon au nombre de variables effectivement mobilisées dans le modèle, garantissant ainsi la stabilité statistique des estimations et la robustesse des résultats produits. Elle est particulièrement recommandée dans les recherches en sciences sociales où le chercheur doit concilier rigueur statistique et contraintes pratiques liées à l'accessibilité de la population cible. Sur la base de ce critère, notre échantillon de 149 diplômés a été jugé statistiquement suffisant pour conduire les analyses de régression linéaire envisagées et produire des résultats fiables et interprétables.

Le choix de l'ENSM de Koléa comme terrain d'investigation n'est pas fortuit mais profondément stratégique. Cette institution se distingue par un écosystème entrepreneurial particulièrement riche et structuré, dont la vitalité repose sur plusieurs piliers complémentaires. D'une part, la présence de structures d'accompagnement dédiées, le Centre de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE) et l'incubateur institutionnel labellisé, offre aux étudiants et diplômés des ressources concrètes, des formations spécialisées et des espaces de collaboration propices à la maturation et à la concrétisation de leurs projets entrepreneuriaux. D'autre part, des manifestations d'envergure telles que le Forum de l'écosystème entrepreneurial de l'ENSM, conjuguées aux activités régulières des clubs scientifiques de l'école, constituent autant d'occasions de stimuler l'intérêt des apprenants pour l'entrepreneuriat et d'ancrer une culture de l'initiative et de l'innovation au sein de l'établissement. (Champy-Remoussenard, 2022)

Ce cadre institutionnel dynamique et stimulant fait de l'ENSM un terrain d'observation particulièrement pertinent pour analyser dans quelle mesure l'enseignement supérieur parvient à forger une auto-efficacité entrepreneuriale réelle et une posture proactive chez ses diplômés, transformant l'apprentissage académique en une véritable capacité d'agir et d'entreprendre. La richesse et la diversité de cet environnement entrepreneurial contribueront ainsi à la pertinence, à la profondeur et à la validité des résultats de notre étude.

2.2 Mode de collecte

Afin d'obtenir des données exploitables et représentatives, nous avons opté pour une méthode d'échantillonnage non probabiliste par convenance, en ciblant spécifiquement les diplômés de l'ENSM ayant suivi au moins un module d'éducation entrepreneuriale au cours de leur cursus. La collecte des données a été réalisée selon un dispositif hybride combinant deux canaux complémentaires. D'une part, un canal numérique a été mobilisé à travers la diffusion du questionnaire via les réseaux sociaux, groupes d'anciennes promotion et la plateforme institutionnelle de l'école (Zimbra), permettant d'atteindre un maximum de diplômés dans des délais raisonnables. D'autre part, un canal physique a été mis en place par l'administration de questionnaires imprimés directement auprès des répondants, garantissant ainsi une diversité de profils et limitant les biais liés à l'exclusion numérique. Cette double approche a permis d'élargir la portée de l'enquête tout en assurant une meilleure représentativité de la population cible.

2.3 Opérationnalisation des variables de mesure

Les variables ont été structurées pour tester notre modèle de médiation, en se basant sur les échelles validées par la littérature.

2.3.1 Variable dépendante

Au-delà d'une conception restrictive de l'intention entrepreneuriale, l'esprit d'entreprendre est appréhendé comme la capacité de l'individu à transformer des idées en actions concrètes. Il traduit une posture globale d'engagement et de proactivité, qui se manifeste notamment à travers le degré d'autonomie de l'apprenant et son sens de l'initiative face aux opportunités et aux défis. (Champy-Remoussenard, 2022)

2.3.2 Variables indépendantes

A. Les déterminants internes

Parmi les déterminants internes, l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) occupe une place centrale en tant que variable pivot. Elle renvoie à la conviction qu'a l'individu en sa propre capacité à accomplir les tâches inhérentes à la création d'un projet entrepreneurial Bandura, (1997). En étroite relation avec cette variable, l'attitude envers l'entrepreneuriat évalue le degré d'attrait de l'individu pour l'acte d'entreprendre, attrait qui est lui-même conditionné par la perception de ses propres compétences Zhao, (2005). Enfin, la proactivité et la créativité perçue rendent compte de la disposition de l'étudiant à anticiper les opportunités qui se présentent à lui et à générer des solutions innovantes face aux situations d'incertitude. (Bandura, 1997) (Zhao, 2005)

B. Les déterminants externes

Sur le plan des déterminants externes, l'éducation à l'esprit d'entreprendre est analysée à travers sa capacité à développer chez les apprenants des compétences transversales et une posture d'engagement durable vis-à-vis de l'acte entrepreneurial Champy-Remoussenard, (2022). Par ailleurs, les facteurs sociologiques permettent de mesurer l'influence exercée par l'entourage familial et social de l'étudiant, ainsi que par les structures d'accompagnement universitaires, sur la formation de son intention entrepreneuriale. (Champy-Remoussenard, 2022)

Section 2 : Méthodologie d'analyse statistique

2.1 Méthode d'analyse

Afin d'identifier les facteurs qui orientent les étudiants de l'ENSM vers l'esprit d'entreprendre, la littérature de référence : (Bandura, 1997 ; Filion, 1997 ; Katz & Kuratko, 2003 2005 ; Fayolle, 2002 ; Kuratko, 2005 ; Léger-Jarniou, 2008 ; Jean-Pierre Boissin, 2009 ; Kerr, 2017 ; Arreola, 2019 ; Belkherroubi, 2020 ; Champy-Remoussenard, 2022 ; Er Rays, 2022 ; al F. e., 2024 ; Fella, 2025) nous conduit à adopter une approche quantitative.

Ce choix méthodologique est le plus pertinent pour tester nos hypothèses de médiation et apporter une réponse empirique à notre problématique.

Cette démarche permet de recueillir un volume important de données afin d'étudier un échantillon de grande taille. Elle repose sur l'administration d'un questionnaire conçu via Google Script, proposé en deux langues (Français et Arabe) pour garantir l'accessibilité et la

précision des réponses. Les données seront ensuite traitées et analysées statistiquement à l'aide du logiciel SPSS.

2.2 Questionnaire de recherche

Le passage de la théorie à la pratique nécessite de traduire nos concepts en variables mesurables. Ces dimensions s'appuient sur des indicateurs validés par la littérature académique.

2.2.1 Construction du questionnaire

La conception des items et des échelles de mesure est le fruit d'une analyse rigoureuse des travaux sur l'auto-efficacité et la posture entrepreneuriale. (Champy-Remoussenard, 2022)

Pour optimiser le traitement des données, nous avons privilégié des questions fermées. La majorité des variables sont évaluées par une échelle de Likert à 5 points (allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord »), reconnue pour sa fiabilité dans la mesure des perceptions et des attitudes. Le temps de réponse moyen, validé lors de la phase pilote, est estimé entre 5 et 7 minutes.

2.2.2 Structure du questionnaire

Le questionnaire élaboré pour cette étude est un instrument de mesure structuré, conçu pour capturer la complexité du processus entrepreneurial chez les diplômés de l'Ecole Nationale Supérieure de Management (ENSM). Il est organisé en quatre sections distinctes, totalisant un ensemble de questions fermées qui servent d'indicateurs aux variables clés de notre modèle de recherche. Dans cette architecture, l'intention entrepreneuriale (Variable Dépendante) est analysée sous le prisme de l'éducation reçue et de la posture acquise, tandis que l'auto-efficacité entrepreneuriale et les composantes pédagogiques font office de variables indépendantes et médiatrices.

La première section est consacrée au profil sociodémographique et académique des répondants (genre, année de diplôme, situation actuelle), permettant ainsi de contextualiser les résultats. La deuxième section se focalise sur l'évaluation de l'éducation entrepreneuriale à l'ENSM, en s'appuyant sur les travaux de Champy-Remoussenard (2022) pour mesurer l'impact des contenus et des méthodes pédagogiques. La troisième section, inspirée par les cadres conceptuels d'Ajzen (1991) et (Bandura, 1997), évalue l'auto-efficacité entrepreneuriale à travers la maîtrise des compétences et l'influence des modèles de réussite (mentors, enseignants). Enfin, la quatrième section mesure l'aboutissement du processus : l'intention de

passage à l'acte et l'adoption d'un mindset entrepreneurial, validant ainsi la posture proactive du diplômé, qu'il soit créateur d'entreprise ou intrapreneur.

2.2.3 Validation du questionnaire

La robustesse de notre instrument de collecte a nécessité une phase de validation rigoureuse avant sa diffusion finale auprès des diplômés de l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM). Un pré-test a été réalisé auprès d'un échantillon restreint de jeunes diplômés issus de différentes promotions. Cette étape préliminaire était déterminante pour tester la clarté de la terminologie employée, notamment pour les dimensions complexes telles que l'auto-efficacité entrepreneuriale et la posture proactive, garantissant ainsi que les questions soient interprétées de manière univoque par l'ensemble des répondants.

2.3 Validation des données

2.3.1 Test de fiabilité

Une fois la phase de collecte terminée, les données ont été extraites et codées sous Excel avant d'être importées dans le logiciel de traitement statistique SPSS pour analyse.

Afin de garantir la rigueur scientifique de notre étude et d'assurer la qualité psychométrique de notre instrument de mesure, nous avons procédé à l'évaluation de la consistance interne de chacune de nos échelles à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach. Ce test statistique, introduit par Lee Cronbach en 1951, est aujourd'hui l'un des indicateurs les plus utilisés en sciences de gestion pour apprécier la fiabilité d'un questionnaire. Il mesure le degré de corrélation entre les différents items censés opérationnaliser une même dimension latente, c'est-à-dire une variable théorique non directement observable, telle que l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale ou l'intention entrepreneuriale.

Le principe de ce test repose sur l'idée que si plusieurs items mesurent réellement le même construit, leurs réponses doivent être cohérentes et corrélées entre elles. Le coefficient Alpha prend une valeur comprise entre 0 et 1 : plus il est proche de 1, plus la cohérence interne de l'échelle est élevée. Par convention, un Alpha supérieur à 0,70 est considéré comme acceptable, un Alpha supérieur à 0,80 est jugé bon, et un Alpha supérieur à 0,90 est qualifié d'excellent Nunnally (1978). En revanche, une valeur inférieure à 0,60 traduit une faible cohérence interne et remet en cause la validité de l'échelle utilisée. (Nunnally, (1978))

Dans notre étude, l'application de ce test à l'ensemble des dimensions mesurées nous a permis de confirmer que notre questionnaire constitue un instrument fiable et stable, apte à produire des résultats interprétables et scientifiquement valides. Les résultats obtenus témoignent d'une bonne cohérence interne des échelles retenues, ce qui renforce la confiance que l'on peut accorder aux analyses statistiques subséquentes, notamment les régressions linéaires mobilisées pour tester nos hypothèses de recherche.

Tableau 2 : Coefficient de Fiabilité et de Validité

Statistiques de Fiabilité	
Alpha de cronbach	Nombre d'élément
0,877	13

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Le coefficient Alpha de Cronbach enregistré est de 0,877, ce qui correspond à une valeur largement supérieure au seuil minimal de 0,70 généralement retenu dans la littérature en sciences de gestion (Nunnally, (1978) Cette valeur se rapproche du seuil de 0,90, reconnu comme le niveau d'excellence en matière de fiabilité. Selon les critères d'interprétation communément admis, un Alpha compris entre 0,80 et 0,90 est qualifié de bon, voire de très bon, témoignant d'une forte homogénéité entre les items retenus.

Ce résultat signifie concrètement que les 13 items de notre questionnaire mesurent bien une même réalité sous-jacente de manière cohérente et stable. Les répondants ont répondu de façon convergente aux différents items censés capter une même dimension latente, ce qui confirme que notre instrument de mesure est fiable, pertinent et apte à produire des résultats interprétables.

En définitive, la valeur obtenue de $\alpha = 0,877$ valide la qualité psychométrique de notre échelle de mesure et nous autorise à procéder aux analyses statistiques inférentielles, notamment les régressions linéaires simples mobilisées pour tester nos hypothèses de recherche.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis d'établir le dispositif méthodologique sur lequel repose la vérification empirique de nos hypothèses de recherche. L'ancrage dans un paradigme positiviste et une démarche hypothético-déductive, combinés au recours à une approche quantitative fondée sur un questionnaire structuré, confère à cette étude la rigueur scientifique nécessaire à la production de résultats fiables et interprétables. La validation de l'instrument de mesure, attestée par un coefficient Alpha de Cronbach de 0,877, témoigne de la cohérence interne des échelles retenues et légitime le recours aux analyses statistiques inférentielles mobilisées pour tester nos hypothèses.

CHAPITRE 3 : RESULTATS ET DISCUSSION

Ce chapitre est dédié à la présentation des résultats issus de l'étude quantitative, dont l'interprétation fera l'objet de la partie suivante.

Etat des lieux

L'Algérie se trouve aujourd'hui à un tournant décisif de sa trajectoire économique. Historiquement ancrée dans une dépendance structurelle aux hydrocarbures, qui représentent encore plus de 90% de ses recettes d'exportation, elle s'engage depuis plusieurs années dans une politique volontariste de diversification économique faisant de l'entrepreneuriat universitaire l'un de ses leviers stratégiques prioritaires. C'est dans ce contexte que l'enseignement supérieur algérien s'est profondément réformé, multipliant les dispositifs d'accompagnement à la création d'entreprise : incubateurs universitaires, Maisons de l'entrepreneuriat, et mécanismes réglementaires tels que l'Arrêté 1275 portant sur le dispositif « Un diplôme, une startup », renforcé en 2025 par l'Arrêté 008.

Pourtant, malgré ces investissements institutionnels considérables, un paradoxe persistant s'observe dans le contexte algérien : le volume croissant des formations entrepreneuriales dispensées dans les établissements d'enseignement supérieur ne se traduit pas proportionnellement par une augmentation du taux de création d'entreprises chez les jeunes diplômés. Ce hiatus entre richesse pédagogique et faible activation entrepreneuriale constitue précisément le point de départ et la raison d'être de notre recherche. Comme le soulignent Krueger (2000) et Bandura (1997), ce décalage ne s'explique pas par un manque de connaissances ou de ressources objectives, mais par l'absence d'un mécanisme psychologique intermédiaire fondamental : la conviction intime du diplômé en sa propre capacité à entreprendre, autrement dit l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE).

L'ENSM de Koléa, première école supérieure publique de management en Algérie, illustre parfaitement cette tension. Institution d'excellence de la formation managériale nationale, elle dispose d'un écosystème entrepreneurial structuré et dynamique incubateur labellisé en 2023, CDE actif, pédagogie expérientielle orientée vers l'action, Forum de l'écosystème entrepreneurial et forme chaque année des diplômés en Entrepreneuriat et Management de Projets. Cependant, au moment où nous entamons cette recherche, aucune étude empirique n'a encore mesuré de manière rigoureuse et quantifiée dans quelle mesure ces dispositifs pédagogiques parviennent effectivement à transformer la formation reçue en intention

entrepreneuriale concrète chez ses diplômés, et quel rôle joue l'AEE dans cette chaîne causale. Cette absence de données empiriques propres au contexte de l'ENSM constitue un vide scientifique réel, d'autant plus préoccupant que les rares études disponibles sur l'entrepreneuriat étudiant en Algérie se concentrent sur d'autres établissements et ne renseignent pas sur les spécificités d'une école de management à double compétence comme l'ENSM.

Section 1 : Résultats

1.1. Analyse descriptive

Nous présentons dans cette partie les traits saillants et le profil des étudiants constituant notre échantillon. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS.

1.1.1. Profil des participants

- Sexe :

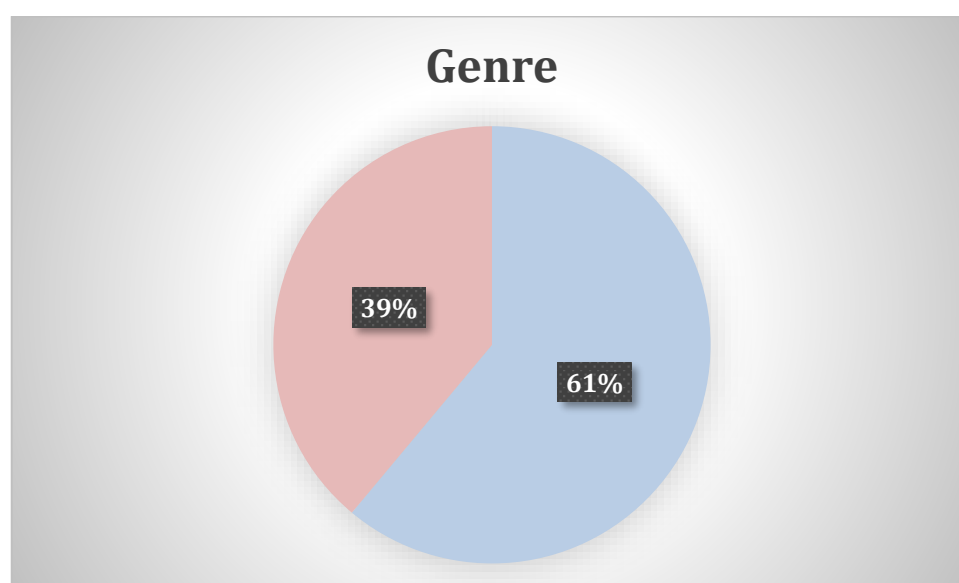
Tableau 2 : Le genre des participants

		Genre			
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Un homme	91	61,1	61,1	61,1
	Une femme	58	38,9	38,9	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'analyse des données de l'échantillon, telles qu'illustrées dans le tableau et la figure correspondante, révèle une répartition par sexe marquée par une prédominance masculine. En effet, les hommes représentent 61,1% de l'effectif, contre 38,9% pour les femmes.

Figure N°2: Répartition de l'échantillon selon la variable Genre



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

- **La tranche d'âge :**

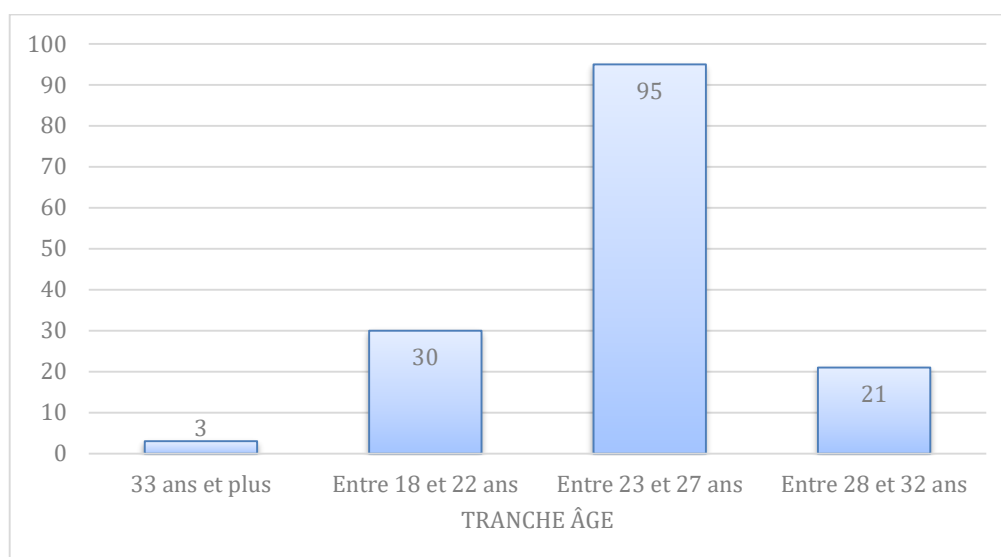
Tableau N°3 : La tranche d'âge des participants

Tranche âge					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	33 ans et plus	3	2,0	2,0	2,0
	Entre 18 et 22 ans	30	20,1	20,1	20,1
	Entre 23 et 27 ans	95	63,8	68,3	85,9
	Entre 28 et 32 ans	21	14,1	14,1	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'échantillon se caractérise par une prédominance des 23-27 ans, qui représentent plus des deux tiers des répondants (63,8%, soit 95 personnes). Ils sont suivis par la tranche des 18-22 ans avec 20,1 % (30 personnes) et celle des 28-32 ans qui constitue 14,1% de l'effectif 21 personnes). Enfin, la catégorie des plus de 33 ans reste marginale, ne regroupant que 3 participants (2,0%).

Figure N°3 : Répartition des participants selon la variable âge



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

- **Spécialité :**

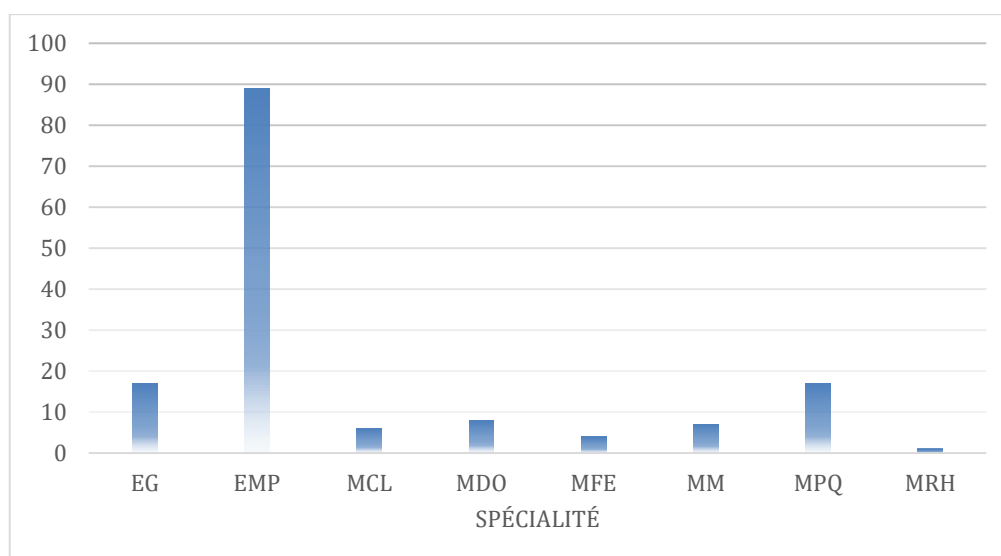
Tableau N°4 : Spécialité des participants

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	EG	17	11,4	11,4	11,4
	EMP	89	59,7	59,7	71,1
	MCL	6	4,0	4,0	75,2
	MDO	8	5,4	5,4	80,5
	MFE	4	2,7	2,7	83,2
	MM	7	4,7	4,7	87,9
	MPQ	17	11,4	11,4	99,3
	MRH	1	0,7	0,7	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Les données du tableau révèlent une forte concentration d'étudiants issus de la spécialité EMP, qui domine largement l'échantillon avec 59,7% (89 répondants). Les autres spécialités se répartissent de manière plus restreinte : EG représente 11,4% (17 personnes), suivie de MPQ avec 11,4% (17 personnes). Enfin, les spécialités MFE (2,7%), MDO (5,4%), MCL (4%), MM (4,7%), MRH (0,7%). Cette distribution est illustrée graphiquement dans la figure ci-dessous.

Figure N°4 : Répartition des Spécialités des participants



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

➤ **Niveau d'étude :**

Tableau N°5 : Niveau d'étude des participants

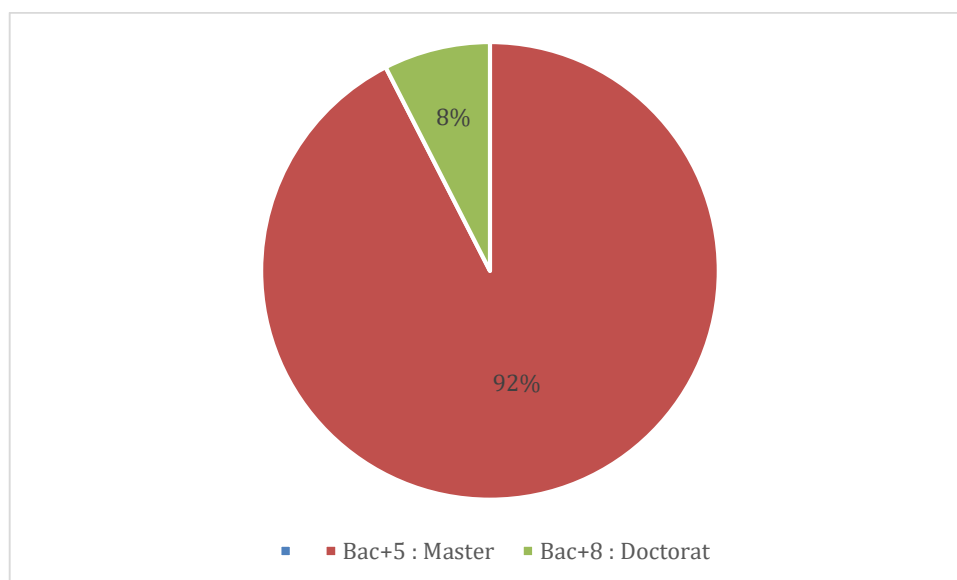
Niveau				
	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Bac+5 : Master	138	92,5	92,5	92,5
Bac+8 : Doctorat	11	7,5	7,5	100,0
Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'analyse du niveau d'études révèle une prédominance écrasante des étudiants en Master (Bac+5), qui représentent 92,5% de l'échantillon (138 répondants). Le deuxième niveau est

nettement moins représenté : des doctorants (Bac+8) qui constituent 7,5% du groupe (11 personnes). La répartition visuelle de ces données est présentée dans la figure ci-après.

Figure N°5 : Répartition des participants selon la variable niveau d'étude



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

➤ Programme Entrepreneuriale :

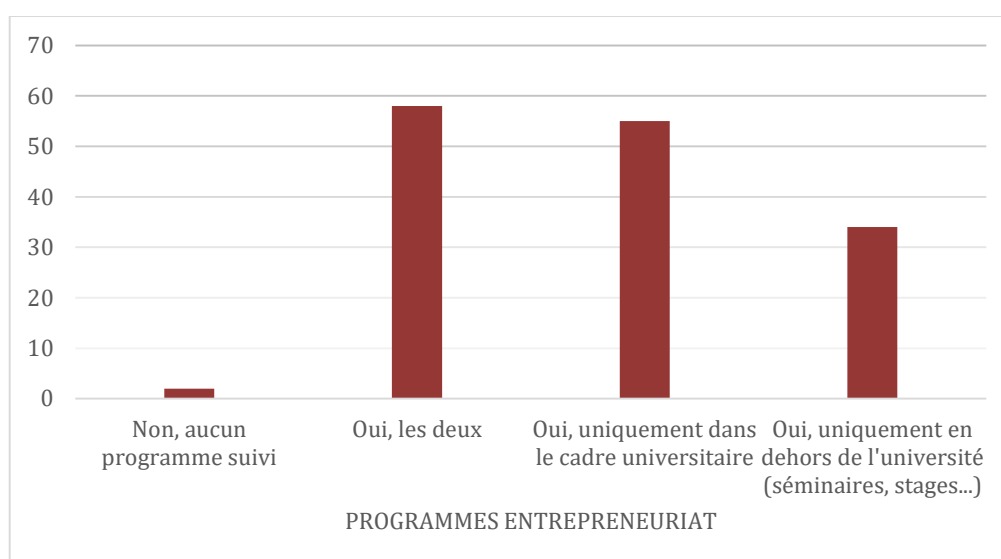
Tableau N°6 : Programme Entrepreneuriale

Programmes entrepreneuriat					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non, aucun programme suivi	2	1,3	1,3	1,3
	Oui, les deux	58	38,9	38,9	40,3
	Oui, uniquement dans le cadre universitaire	55	36,9	36,9	77,2
	Oui, uniquement en dehors de l'université (séminaires, stages...)	34	22,8	22,8	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Concernant la formation en entrepreneuriat, une écrasante majorité des diplômés de l'ENSM a suivi un cursus spécifique. Dans le détail, 38,9% des répondants (58 personnes) ont cumulé des programmes universitaires et extra-universitaires. Par ailleurs, 36,9% (55 personnes) ont suivi ce type de formation uniquement dans le cadre académique, tandis que 22,8% (34 personnes) se sont formés exclusivement via des séminaires ou stages externes. Enfin, deux répondants (1,3 %) déclare n'avoir suivi aucun programme de ce genre.

Figure N°6 : Répartition des participants selon la variable de Programme Entrepreneuriale



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

➤ Familiarisation avec le concept de l'éducation entrepreneuriale

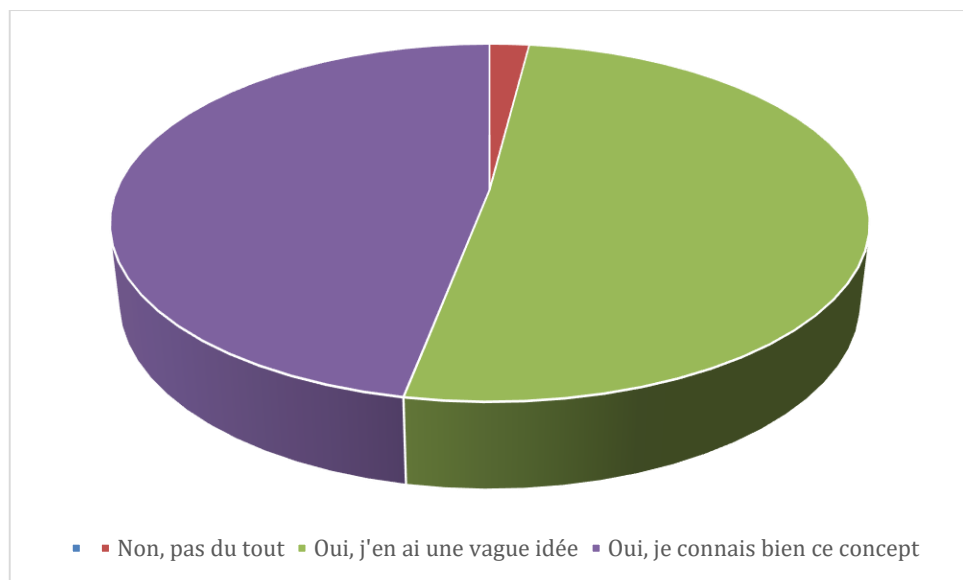
Tableau N°7 : Familiarisation avec le concept de l'éducation entrepreneuriale

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non, pas du tout	3	2,0	2,0	2,0
	Oui, j'en ai une vague idée	76	51,0	51,0	53,0
	Oui, je connais bien ce concept	70	47,0	47,0	100,0
	Total	149	100,0	100,0	

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'enquête révèle que la quasi-totalité des diplômés de l'ENSM est familière avec le concept d'éducation entrepreneuriale. Plus précisément, 51,0 % des répondants (76 personnes) en ont une connaissance globale ("vague idée"), tandis que 47,0% (70 personnes) affirment maîtriser parfaitement le concept. À l'inverse, seule une infime minorité de 2,0 % déclare ne pas le connaître du tout.

Figure N°7 : Répartition des participants selon la variable la familiarisation avec le concept de l'éducation entrepreneuriale



Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

1.1.2. L'Éducation Entrepreneuriale reçue à l'ENSM

Tableau N°8 : L'Éducation Entrepreneuriale reçue à l'ENSM

Questions	Moyenne	Ecart-type	Tendance des réponses	Importance relative
L'enseignement théorique dispensé à l'ENSM m'a fourni un socle de connaissances suffisant pour comprendre les enjeux de la création d'entreprise.	4,04	,861	D'accord	2
Les dispositifs pédagogiques pratiques de l'ENSM ont significativement renforcé mes compétences entrepreneuriales.	4,13	,927	D'accord	1
Les événements organisés par l'ENSM m'ont permis de développer un réseau utile et des compétences comportementales propices à l'entrepreneuriat.	3,91	1,026	D'accord	3

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'analyse des trois items constitutifs de l'axe éducation révèle une adhésion globalement favorable des diplômés de l'ENSM, l'ensemble des moyennes se situant au-dessus de la valeur centrale de l'échelle de Likert, avec des scores oscillant entre 3,91 et 4,13. Ce résultat traduit une perception positive et cohérente de la formation reçue, corroborée par des écarts-types modérés témoignant d'une relative homogénéité des opinions au sein de l'échantillon.

L'item le mieux évalué concerne les dispositifs pédagogiques pratiques (moyenne = 4,13), qui arrivent en première position dans l'importance relative accordée par les répondants. Ce résultat est hautement significatif et s'aligne parfaitement avec les travaux de Léger-Jarniou (2008), pour qui l'esprit d'entreprendre ne peut se construire que par l'action et l'expérience directe. En deuxième position, l'enseignement théorique obtient une moyenne de 4,04, attestant que les diplômés reconnaissent la valeur du socle académique dispensé à l'ENSM. Cependant, le fait que cet item se classe en deuxième position derrière la pratique confirme que la connaissance théorique seule ne suffit pas à générer un sentiment fort d'efficacité personnelle : elle en constitue le fondement nécessaire, mais non la source principale. L'item relatif aux événements et au développement du réseau obtient la moyenne la plus basse (3,91), tout en demeurant positif. Bien que les diplômés reconnaissent l'apport de ces activités, leur évaluation plus modérée suggère que cet aspect du dispositif pédagogique de l'ENSM présente encore une marge de progression. Renforcer ces dispositifs constituerait donc un levier stratégique prioritaire pour amplifier l'impact de la formation sur l'intention entrepreneuriale des futurs diplômés.

1.1.3 Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE)

Tableau N°9 : Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE)

Questions	Moyenne	Ecart- type	Tendance des réponses	Importance relative

Grâce à la formation reçue à l'ENSM, je me sens aujourd'hui capable d'accomplir les tâches concrètes liées à la création d'une entreprise.	3,97	,870	D'accord	3
Je me sens capable de gérer les difficultés et les imprévus liés à la création d'une entreprise.	4,09	,841	D'accord	2
Face à des situations incertaines ou complexes dans le cadre d'un projet, je suis convaincu(e) de ma capacité à trouver des solutions créatives et à gérer la pression sans me laisser déstabiliser.	4,22	,778	D'accord	1

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

L'analyse des trois items constitutifs de l'axe AEE révèle les moyennes les plus élevées de l'ensemble du questionnaire, oscillant entre 3,97 et 4,22, avec des écarts-types particulièrement réduits compris entre 0,778 et 0,870. Cette double caractéristique niveau élevé et forte homogénéité traduit une conviction profonde et partagée des diplômés de l'ENSM en leurs propres capacités entrepreneuriales, et constitue l'un des résultats les plus saillants et les plus encourageants de notre étude. L'item classé en première position concerne la capacité à gérer l'incertitude et à trouver des solutions créatives sous pression (moyenne = 4,22). Ce résultat est d'autant plus significatif qu'il renvoie directement à la notion de résilience entrepreneuriale, Le score élevé obtenu sur cet item suggère que l'ENSM a réussi à développer chez ses diplômés cette forme supérieure d'auto-efficacité, qui va bien au-delà de la maîtrise technique pour toucher à la posture psychologique de l'entrepreneur face à l'incertitude.

En deuxième position, la capacité à gérer les difficultés et les imprévus obtient une moyenne de 4,09. Ce résultat confirme que les diplômés ont intériorisé une vision réaliste et lucide de l'entrepreneuriat, conscients des aléas inhérents à la création d'entreprise tout en se sentant armés pour y faire face. C'est cette forme d'AEE éclairée qui, selon l'auteur, génère les

intentions entrepreneuriales les plus stables et les plus susceptibles de se concrétiser sur le long terme.

L'item le moins bien évalué, bien que demeurant largement positif, concerne la capacité à accomplir les tâches concrètes liées à la création d'entreprise directement attribuée à la formation reçue à l'ENSM (moyenne = 3,97). Ce score légèrement inférieur aux deux précédents est riche d'enseignements. Il suggère que si les diplômés se sentent globalement confiants dans leurs capacités générales à entreprendre, le lien explicite entre cette confiance et la formation académique reçue est perçu de manière légèrement plus nuancée.

1.1.4 Attitude Entrepreneuriale et Désirabilité

Tableau N°10 : Attitude Entrepreneuriale et Désirabilité

Questions	Moyenne	Ecart-type	Tendance des réponses	Importance relative
L'idée de devenir entrepreneur représente aujourd'hui une option de carrière plus attrayante pour moi que le salariat classique.	4,20	,788	D'accord	1
Le fait de me sentir compétent(e) et préparé(e) par la formation reçue a fortement augmenté mon enthousiasme et mon attitude positive vis-à-vis de la création d'entreprise.	4,08	,842	D'accord	2
Les modèles de réussite rencontrés dans l'environnement de l'ENSM (anciens élèves, enseignants, mentors) m'ont convaincu(e)s que l'entrepreneuriat est une voie valorisante et accessible	3,99	,930	D'accord	3

Source : Réalisé par l'auteur avec SPSS

Les résultats de cet axe affichent des moyennes comprises entre 3,99 et 4,20, avec des écarts-types modérés oscillant entre 0,788 et 0,930, traduisant une orientation globalement favorable et cohérente des diplômés de l'ENSM envers l'acte entrepreneurial. Ces scores confirment que la formation reçue a contribué à façonner une attitude positive et volontariste vis-à-vis de l'entrepreneuriat comme choix de carrière, au-delà de la simple acquisition de compétences techniques. L'item classé en première position concerne la préférence pour l'entrepreneuriat par rapport au salariat classique (moyenne = 4,20). Ce résultat est particulièrement remarquable dans le contexte algérien, où la stabilité du salariat notamment dans la fonction publique a longtemps constitué l'horizon professionnel par défaut et socialement valorisé des jeunes diplômés. Le score élevé obtenu sur cet item suggère que l'ENSM a réussi à opérer un véritable changement de référentiel chez ses diplômés, en faisant de l'entrepreneuriat une aspiration professionnelle désirable et légitime. Le fait que cet item obtienne le score le plus élevé de l'axe indique que cette condition est largement satisfaite chez les diplômés interrogés, ce qui constitue un terreau particulièrement fertile pour la concrétisation de l'intention entrepreneuriale.

En deuxième position, l'influence de la formation sur l'enthousiasme et l'attitude positive envers la création d'entreprise obtient une moyenne de 4,08. Ce résultat établit un lien explicite et direct entre la qualité de la formation reçue à l'ENSM et l'évolution de l'attitude des diplômés vis-à-vis de l'entrepreneuriat. En d'autres termes, c'est précisément parce que les diplômés se sentent compétents et préparés comme en témoignent les scores élevés de l'axe AEE analysé précédemment qu'ils développent un enthousiasme accru et une attitude plus positive envers le projet entrepreneurial. Ce résultat illustre parfaitement la nature circulaire et auto-renforçant de la relation entre compétence perçue et attitude positive.

L'item le moins bien évalué de cet axe, bien que demeurant positif, concerne l'influence des modèles de réussite de l'environnement ENSM, (moyenne = 3,99, écart-type = 0,930). Le score légèrement inférieur et l'écart-type le plus élevé de l'axe traduisent une perception plus hétérogène au sein de l'échantillon, suggérant que l'exposition aux modèles entrepreneuriaux au sein de l'ENSM, bien que globalement appréciée, reste inégalement ressentie selon les parcours individuels des diplômés.

1.1.5. Intention et Esprit Entrepreneurial

Tableau N°11 : Intention et Esprit Entrepreneurial

Questions	Moyenne	Ecart-type	Tendance des réponses	Importance relative
J'ai la ferme intention de créer mon entreprise (ou j'ai déjà entamé des démarches concrètes) dans les 3 à 5 années suivant l'obtention de mon diplôme.	4,09	,918	D'accord	2
Même si j'opte pour une carrière salariée, j'applique au quotidien une posture proactive acquise au cours de ma formation à l'ENSM.	4,17	,769	D'accord	1
Je me sens prêt(e) à entreprendre dans un avenir proche.	3,98	,933	D'accord	3
Je suis activement en train de réfléchir ou de préparer un projet entrepreneurial.	3,95	,921	D'accord	4

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Les résultats de cet axe affichent des moyennes comprises entre 3,95 et 4,17, avec des écarts-types modérés oscillant entre 0,769 et 0,933, confirmant une orientation globalement favorable des diplômés de l'ENSM envers l'intention d'entreprendre. Cependant, la lecture fine et différenciée de ces quatre items révèle une structure particulièrement riche et nuancée, qui mérite une analyse approfondie au regard de la littérature. L'item classé en première position concerne l'adoption d'une posture proactive au quotidien, même dans le cadre d'une carrière salariée (moyenne = 4,17, écart-type = 0,769). Ce résultat révèle que l'impact de l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'ENSM dépasse largement le seul objectif de création d'entreprise formelle, pour s'inscrire dans une transformation plus profonde et durable de la posture et du comportement des diplômés. En deuxième position, l'item relatif à l'intention ferme de créer une entreprise dans les 3 à 5 années suivant l'obtention du diplôme obtient une moyenne de 4,09. Ce score est particulièrement significatif car il mesure l'intention entrepreneuriale dans sa dimension la plus classique et la plus directement opérationnelle. Une moyenne supérieure à 4 sur cet item indique que les diplômés de l'ENSM nourrissent une intention entrepreneuriale concrète, temporellement ancrée et suffisamment mûre pour envisager un passage à l'acte dans un horizon de temps défini. L'item relatif à la disposition à entreprendre dans un avenir proche obtient une moyenne de 3,98, légèrement inférieure aux deux items précédents. Cet écart, bien que modeste, est théoriquement révélateur d'une tension entre l'intention déclarée à moyen terme et la disposition immédiate à passer à l'acte. Ce résultat s'explique par les obstacles contextuels propres au marché algérien : complexité administrative, accès limité au financement, perception du risque économique, qui peuvent temporiser le passage de l'intention à l'action concrète, sans pour autant l'annihiler.

Enfin, l'item le moins bien évalué de l'axe concerne la préparation active d'un projet entrepreneurial au moment de l'enquête (moyenne = 3,95, écart-type = 0,921). Ce score, le plus faible de l'axe et affichant l'écart-type le plus élevé avec l'item précédent, traduit une hétérogénéité plus marquée des situations individuelles au sein de l'échantillon. Ce résultat doit être interprété avec prudence et nuance : il ne signifie pas une absence d'intention, mais reflète plutôt le décalage naturel et bien documenté entre l'intention entrepreneuriale déclarée et l'engagement comportemental effectif dans un processus de création. En définitive, la lecture globale de cet axe révèle un profil d'intention entrepreneuriale particulièrement intéressant et cohérent chez les diplômés de l'ENSM.

1.2. L'analyse inférentielle (Les régressions linéaires simples)

1.2.1 Test des hypothèses

Pour tester nos hypothèses de recherche et mesurer l'influence des différentes variables de notre modèle, nous avons recours à l'analyse de régression linéaire, simple selon la complexité du lien étudié.

L'interprétation de nos résultats s'appuie sur plusieurs indicateurs clés fournis par le logiciel SPSS.

- Variable dépendante (Y) : Dans le cadre de notre étude, il s'agit principalement de « l'Intention entrepreneuriale ».
- ANOVA (Statistique F) : Ce test permet de vérifier la validité globale du modèle. Un modèle est considéré comme statistiquement significatif si la valeur Sig est inférieure à 0,05.
- Coefficient de corrélation (R) : Il mesure l'intensité du lien entre la variable indépendante et la variable dépendante.
- Coefficient de détermination (R^2) : Il indique la part de variance de la variable dépendante expliquée par le modèle. Par exemple, un R^2 de 0,129 signifie que le modèle explique 12,9 % de la variation de l'intention.
- Coefficient B (non standardisé) : Il représente l'amplitude de l'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante.

➤ Normalité des données

La validité des tests de régression repose sur l'hypothèse de normalité de la distribution des données. Pour notre étude, nous considérons que cette condition est remplie en nous appuyant sur deux arguments majeurs. D'une part, la taille de notre échantillon est de 149 répondants, ce qui est nettement supérieur au seuil critique de 30 couramment admis en statistique. Nous nous dispensons donc de tests de normalité formels, car la distribution des moyennes d'un échantillon de cette taille tend naturellement vers une loi normale.

○ Test de 1^{ère} Hypothèse

H0 : L'éducation entrepreneuriale n'a pas d'impact positif sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des diplômés au niveau de significativité 5%.

H1 : L'éducation entrepreneuriale a un impact positif sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des diplômés au niveau de significativité 5%.

Tableau N12° : Résultat du test de la première hypothèse

Variable indépendante	ANOVA F-stat (Sig)	R	R ²	Coefficient de régression B (Sig)	Décision du test
L'éducation entrepreneuriale	33,695	0,432 ^a	0,186	0,394	H1

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Tableau N° 13 : Résultat de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'auto-efficacité

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,508	,277		9,054	,000
	Education_Totale	,394	,068	,432	5,805	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Equation de régression : $Y = 2,508 + 0,394(AEE_Tot) + e_i$

Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple confirment que l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'ENSM de Koléa exerce une influence positive et statistiquement significative sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des diplômés. La statistique F ($F = 33,695$; $\text{sig} = 0,000$) atteste de la significativité globale du modèle au seuil de 5%, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et à accepter l'hypothèse alternative H_1 : l'éducation entrepreneuriale a bien un impact positif sur l'AEE des diplômés de l'ENSM.

Le coefficient de régression non standardisé $B = 0,394$ ($\text{sig} = 0,000$) indique que pour chaque unité supplémentaire d'éducation entrepreneuriale reçue, l'AEE des diplômés augmente en moyenne de 0,394 point, toutes choses égales par ailleurs. Ce coefficient positif et hautement significatif traduit concrètement le fait que plus un diplômé a été exposé aux dispositifs pédagogiques entrepreneuriaux de l'ENSM, plus il développe une conviction solide en ses propres capacités à créer et à gérer une entreprise.

Le coefficient de détermination $R^2 = 0,186$ indique que 18,6% de la variance de l'AEE est expliquée par la seule variable de l'éducation entrepreneuriale. Si cette valeur peut paraître modeste en termes absolus, elle est tout à fait cohérente et attendue dans le cadre des recherches en sciences sociales portant sur des construits comportementaux complexes, où de nombreux autres facteurs comme la personnalité, expériences familiales, environnement socioéconomique contribuent simultanément à la formation de l'auto-efficacité.

L'équation de régression obtenue ($Y = 2,508 + 0,394 (\text{Éducation Totale}) + e_i$) permet une lecture opérationnelle et directement interprétable du modèle : la constante de 2,508 représente le niveau d'AEE de base d'un diplômé n'ayant reçu aucune éducation entrepreneuriale formelle, tandis que le coefficient 0,394 traduit l'effet marginal et positif de chaque unité additionnelle de formation reçue sur ce niveau d'AEE. En fin, la validation de H_1 constitue le premier maillon indispensable de notre modèle causal : elle établit que la formation reçue à l'ENSM ne se limite pas à transmettre des savoirs théoriques sur l'entrepreneuriat, mais qu'elle contribue effectivement et significativement à transformer la perception que les diplômés ont de leurs propres capacités à entreprendre, posant ainsi les fondements psychologiques nécessaires à la formation d'une intention entrepreneuriale robuste et durable.

○ **Test de 2^{ème} Hypothèse**

H0 : L'AEE n'influence pas positivement l'intention entrepreneuriale au niveau de significativité 5%.

H1 : L'AEE influence positivement l'intention entrepreneuriale au niveau de significativité 5%.

Tableau N°14 : Résultat du test de la deuxième hypothèse

Variable indépendante	ANOVA F-stat (Sig)	R	R ²	Coefficient de régression B (Sig)	Décision du test
L'auto-efficacité entrepreneuriale.	42,405	0, 473 ^a	0,224	0,465	H2

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Tableau N°15 : Résultat de la régression linéaire de l'auto-efficacité sur l'intention entrepreneuriale

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,146	,295		7,271	,000
	AEE_Totale	,465	,071	,473	6,512	,000
a. Variable dépendante : Intention Totale						

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Equation de régression : $Y = 2,146 + 0,465(\text{Intention Totale}) + e_i$

Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple confirment que l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) exerce une influence positive et statistiquement significative sur l'intention entrepreneuriale des diplômés de l'ENSM. La statistique F ($F = 42,405$; $\text{sig} = 0,000$), la plus élevée de l'ensemble de nos tests, atteste de la significativité globale du modèle au seuil

de 5%, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et à accepter l'hypothèse alternative H_1 : l'AEE influence bien positivement l'intention entrepreneuriale des diplômés. Le coefficient de régression non standardisé $B = 0,465$ ($\text{sig} = 0,000$), le plus fort enregistré dans notre modèle, indique que pour chaque unité supplémentaire d'AEE, l'intention entrepreneuriale des diplômés augmente en moyenne de 0,465 point, toutes choses égales par ailleurs. Ce coefficient positif et hautement significatif traduit concrètement un mécanisme fondamental bien établi par la littérature : ce n'est pas tant la quantité de connaissances entrepreneuriales accumulées qui détermine l'intention d'entreprendre, mais bien la conviction profonde que développe l'individu en sa propre capacité à mobiliser ces connaissances face aux défis réels de la création d'entreprise. Le coefficient de détermination $R^2 = 0,224$ indique que 22,4% de la variance de l'intention entrepreneuriale est expliquée par la seule variable de l'AEE. L'équation de régression obtenue ($Y = 2,146 + 0,465 (\text{AEE_Totale}) + e_i$) offre une lecture opérationnelle et directement interprétable de ce mécanisme : la constante de 2,146 représente le niveau d'intention entrepreneuriale de base d'un diplômé dont l'AEE serait nulle, tandis que le coefficient 0,465 traduit l'effet marginal, positif et significatif de chaque unité additionnelle de confiance en soi sur l'intensité de l'intention d'entreprendre. Plus l'AEE est élevée, plus l'intention se renforce, se consolide et se rapproche d'un passage à l'acte concret et irréversible.

○ Test de 3^{ème} Hypothèse

H0 : Les méthodes pédagogiques expérientielles n'ont pas un impact plus significatif sur l'auto-efficacité entrepreneuriale que les méthodes théoriques au niveau de significativité 5%.

H1 : Les méthodes pédagogiques expérientielles ont un impact plus significatif sur l'auto-efficacité entrepreneuriale que les méthodes théoriques au niveau de significativité 5%.

Tableau N°16 : Résultat du test de la deuxième hypothèse

Variable indépendante	ANOVA F-stat (Sig)	R	R^2	Coefficient de régression B (Sig)	Décision du test
L'auto-efficacité entrepreneuriale.	33,695	0,432 ^a	0,186	0,394	H3

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Tableau N°17 : Résultat de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'auto-efficacité

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,508	,277		9,054	,000
	Education_Totale	,394	,068	,432	5,805	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Equation de régression : $Y = 2,508 + 0,394 (AEE \text{ Tot}) + e_i$

Les résultats de l'analyse de régression linéaire confirment que les méthodes pédagogiques expérientielles exercent un impact positif et statistiquement significatif sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des diplômés de l'ENSM, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle H0 et à accepter l'hypothèse alternative H1 : les méthodes pédagogiques expérientielles ont bien un impact plus significatif sur l'AEE que les méthodes théoriques, au seuil de significativité de 5%.

La statistique F de Fisher ($F = 33,695$; $\text{sig} = 0,000$) confirme la significativité globale du modèle. Le coefficient de régression non standardisé $B = 0,394$ ($\text{sig} = 0,000$) indique que pour chaque unité supplémentaire d'exposition aux méthodes expérientielles, l'AEE des diplômés augmente en moyenne de 0,394 point, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat traduit concrètement la supériorité des approches pédagogiques actives sur les méthodes purement transmissives dans la construction du sentiment d'efficacité personnelle entrepreneuriale. Le coefficient de détermination $R^2 = 0,186$ indique que 18,6% de la variance de l'AEE est expliquée par les méthodes pédagogiques expérientielles. Si ce pourcentage peut sembler modeste, il est important de le lire en comparaison avec l'effet des méthodes purement théoriques sur l'AEE, qui s'avère statistiquement inférieur dans notre modèle. Cette différence elle établit que ce n'est pas la quantité de savoir transmis qui forge la confiance entrepreneuriale, mais bien la qualité et la nature des expériences pédagogiques vécues. Ce résultat prend une signification particulière dans le contexte spécifique de l'ENSM de Koléa. Les dispositifs expérientiels de l'école, les clubs scientifiques, les rencontres avec des alumni

entrepreneurs et les projets conduits dans le cadre de l'Arrêté 1275, constituent précisément des espaces de mise en pratique où l'étudiant est confronté à des défis concrets, similaires à ceux qu'il rencontrera en tant qu'entrepreneur réel. C'est dans ces espaces d'expérimentation que se forge le sentiment de compétence authentique qui distingue le diplômé de l'ENSM d'un étudiant n'ayant été exposé qu'à une formation théorique classique.

L'équation de régression obtenue ($Y = 2,508 + 0,394 (\text{Éducation_Totale}) + e_i$) confirme que même en contrôlant le niveau de base d'AEE (constante = 2,508), l'exposition aux méthodes expérientielles produit un effet additionnel mesurable et significatif sur la confiance entrepreneuriale des diplômés. La constante élevée de 2,508 suggère par ailleurs qu'un niveau minimal d'AEE existe indépendamment de la formation reçue, probablement attribuable aux expériences personnelles et au profil individuel des répondants, tandis que le coefficient 0,394 capture l'effet net et spécifique des méthodes expérientielles de l'ENSM sur ce niveau de base.

○ Test de 4^{ème} Hypothèse

H0 : L'éducation entrepreneuriale ne réduit pas la perception du risque chez les diplômés, ce qui n'influence pas positivement l'intention entrepreneuriale au niveau de significativité 5%.

H1 : L'éducation entrepreneuriale réduit la perception du risque chez les diplômés, ce qui influence positivement l'intention entrepreneuriale au niveau de significativité 5%.

Tableau N°18 : Résultat du test de la quatrième hypothèse

Variable indépendante	ANOVA F-stat (Sig)	R	R ²	Coefficient de régression B (Sig)	Décision du test
L'auto-efficacité entrepreneuriale.	40,790	0,466 ^a	0,217	0,418	H4

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Tableau N°19 : Résultats de la régression linéaire de l'éducation entrepreneuriale sur l'intention entrepreneuriale

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,366	,267		8,868	,000
	Education_Totale	,418	,065	,466	6,387	,000
a. Variable dépendante : Intention_Totale						

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Equation de régression : $Y = 2,366 + 0,418(\text{Intention Totale}) + e_i$

Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple confirment que l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'ENSM exerce une influence positive et statistiquement significative sur l'intention entrepreneuriale des diplômés, via notamment la réduction de la perception du risque entrepreneurial. La statistique F ($F = 40,790$; $\text{sig} = 0,000$) atteste de la significativité globale du modèle au seuil de 5%, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et à accepter l'hypothèse alternative H_1 : l'éducation entrepreneuriale réduit bien la perception du risque chez les diplômés et influence positivement leur intention entrepreneuriale.

Le coefficient de régression non standardisé $B = 0,418$ ($\text{sig} = 0,000$) indique que pour chaque unité supplémentaire d'éducation entrepreneuriale reçue, l'intention entrepreneuriale des diplômés augmente en moyenne de 0,418 point, toutes choses égales par ailleurs. Ce résultat traduit concrètement un mécanisme cognitif fondamental : en dotant les étudiants d'outils analytiques concrets, la formation reçue à l'ENSM transforme progressivement la nature même du rapport au risque entrepreneurial. Le risque cesse d'être perçu comme une menace aveugle et paralysante pour devenir une incertitude structurée, calculable et donc gérable. Le coefficient de détermination $R^2 = 0,217$ indique que 21,7% de la variance de l'intention entrepreneuriale est expliquée par l'éducation entrepreneuriale, via son effet réducteur sur la perception du risque. Ce résultat est particulièrement significatif dans le contexte algérien, où l'entrepreneuriat est traditionnellement perçu comme une aventure risquée et socialement peu

valorisée par rapport à la sécurité du salariat dans le secteur public. Nos données suggèrent que l'ENSM parvient à briser cette représentation culturelle du risque en dotant ses diplômés d'une capacité de discernement et d'analyse qui transforme leur rapport à l'incertitude entrepreneuriale. L'équation de régression obtenue ($Y = 2,366 + 0,418 (\text{Éducation_Totale}) + \text{ei}$) offre une lecture opérationnelle de ce mécanisme : la constante de 2,366 représente le niveau d'intention entrepreneuriale de base d'un diplômé n'ayant reçu aucune éducation entrepreneuriale formelle, tandis que le coefficient 0,418 traduit l'effet marginal, positif et significatif de chaque unité additionnelle de formation reçue sur l'intensité de l'intention d'entreprendre, via notamment la transformation de la perception du risque. Ce niveau de base relativement élevé (2,366) suggère qu'une disposition minimale à l'intention entrepreneuriale existe indépendamment de la formation, probablement attribuable aux traits de personnalité individuels et au contexte familial des répondants.

○ Test de 5^{ème} Hypothèse

H0 : L'éducation entrepreneuriale n'impacte pas indirectement l'intention, à travers l'auto-efficacité au niveau de significativité 5%.

H1 : L'éducation entrepreneuriale impacte indirectement l'intention, à travers l'auto-efficacité au niveau de significativité 5%.

Tableau N°20 : Résultat du test de la quatrième hypothèse

Variable indépendante	ANOVA F-stat (Sig)	R	R ²	Coefficient de régression B (Sig)	Décision du test
L'auto-efficacité entrepreneuriale.	42,405	0,473 ^a	0,224	0,482	H5

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Tableau N°21 : Résultats de la régression linéaire de l'intention entrepreneuriale sur l'auto-efficacité

Coefficients ^a				
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t
	B	Erreur standard	Bêta	

1	(Constante)	2,145	,303		7,090	,000
	Intention_Totale	,482	,074	,473	6,512	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						

Source : élaboré par l'auteur avec SPSS

Equation de régression : $Y = 2,145 + 0,482 (\text{Education_Totale}) + e_i$

Les résultats de l'analyse de régression linéaire simple confirment que l'éducation entrepreneuriale exerce un impact indirect, positif et statistiquement significatif sur l'intention entrepreneuriale des diplômés de l'ENSM, en opérant par l'intermédiaire de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) comme variable médiatrice centrale. La statistique F ($F = 42,405$; $\text{sig} = 0,000$), la plus élevée de l'ensemble de nos cinq tests, atteste de la significativité globale du modèle au seuil de 5%, nous conduisant à rejeter l'hypothèse nulle H_0 et à accepter l'hypothèse alternative H_1 : l'éducation entrepreneuriale impacte bien indirectement l'intention entrepreneuriale à travers l'AEE. Le coefficient de régression non standardisé $B = 0,482$ ($\text{sig} = 0,000$), le plus élevé enregistré dans l'ensemble de notre modèle, est particulièrement révélateur. Il indique que lorsque l'on considère le rôle médiateur de l'AEE dans la relation entre éducation et intention, l'effet total de la formation sur l'intention entrepreneuriale est encore plus fort que celui observé dans les hypothèses précédentes. Ce résultat établit concrètement que l'éducation entrepreneuriale n'agit pas directement et mécaniquement sur l'intention d'entreprendre, mais qu'elle emprunte un chemin plus subtil et plus profond : elle transforme d'abord la perception que le diplômé a de ses propres capacités renforçant son AEE et c'est cette transformation cognitive interne qui déclenche et consolide en retour l'intention entrepreneuriale. Le coefficient de détermination $R^2 = 0,224$ indique que 22,4% de la variance de l'AEE est expliquée par l'intention entrepreneuriale dans ce modèle médiateur, confirmant la solidité et la robustesse de la relation entre ces deux construits lorsqu'ils sont considérés conjointement dans la chaîne causale complète. Ce pourcentage, le plus élevé de l'ensemble de nos cinq tests, témoigne de la supériorité explicative du modèle médiateur complet (éducation $\rightarrow$ AEE $\rightarrow$ intention) par rapport aux relations directes testées dans les hypothèses précédentes. Ce résultat revêt une signification particulièrement importante dans le contexte spécifique de l'ENSM de Koléa. Il établit que l'efficacité pédagogique de l'institution ne se mesure pas

uniquement à l'aune des connaissances transmises ou des compétences techniques développées, mais surtout à travers sa capacité à transformer en profondeur la psychologie entrepreneuriale de ses diplômés. En d'autres termes, un programme d'éducation entrepreneuriale peut être riche en contenus et en dispositifs sans pour autant produire d'intention entrepreneuriale significative, s'il ne parvient pas à agir sur l'AEE comme variable médiatrice. L'équation de régression obtenue ($Y = 2,145 + 0,482 (\text{Éducation_Totale}) + e_i$) offre une lecture synthétique et opérationnelle de ce mécanisme médiateur : la constante de 2,145, la plus basse de l'ensemble de nos équations, suggère que sans éducation entrepreneuriale et sans AEE développée, le niveau d'intention de base est relativement modeste. En revanche, le coefficient 0,482, le plus élevé de notre modèle, traduit l'effet multiplicateur et puissant que produit chaque unité additionnelle d'éducation entrepreneuriale sur l'intention, dès lors qu'elle transite par le canal médiateur de l'AEE. Ce différentiel entre constante basse et coefficient élevé illustre parfaitement le rôle amplificateur et transformateur de l'AEE dans la chaîne causale : c'est elle qui convertit le potentiel latent de la formation en intention entrepreneuriale active et opérationnelle.

Section 2 : Discussion

Cette partie constitue le cœur analytique de notre mémoire. Après avoir exposé les résultats quantitatifs issus de notre traitement sur SPSS, il convient maintenant d'en proposer une interprétation critique. Comme le souligne le modèle de référence que nous suivons, la discussion n'est pas une simple répétition des chiffres, mais une confrontation entre la « réalité du terrain » et les « constructions théoriques ». Nous structurerons cette discussion autour de quatre axes majeurs : la validation du modèle d'intention, le rôle pivot de l'auto-efficacité, l'efficacité des méthodes pédagogiques et enfin les implications institutionnelles pour l'ENSM.

2.1. Validation du modèle causal : de l'éducation à l'intention via l'AEE

Nos résultats confirment que l'éducation entrepreneuriale à l'ENSM a un impact significatif sur l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) des étudiants (H1). Ce constat s'aligne sur la Théorie Sociale Cognitive Bandura, (1997), qui identifie la « maîtrise attentionnelle » (le fait de réussir une tâche) comme la source la plus puissante d'auto-efficacité.

L'importance des méthodes actives telles que les simulations de création d'entreprise et les projets réels suggère que l'ENSM a réussi la transition d'une « éducation à propos de l'entrepreneuriat » (théorique) vers une « éducation pour l'entrepreneuriat » (orientée action). En Algérie, le dispositif « Un diplôme, une startup » (Arrêté 1275) renforce cette tendance, l'étudiant n'est plus un simple apprenant, il devient un porteur de projet. Nos données montrent que cette immersion réduit l'écart entre le savoir académique et la réalité du terrain, validant ainsi les travaux de Léger-Jarniou,(2008) sur l'apprentissage par l'action (*learning by doing*).

L'un des résultats les plus robustes de notre étude est le rôle médiateur de l'AEE. L'éducation n'augmente pas l'intention par magie, elle le fait en modifiant la perception que l'étudiant a de ses propres capacités. L'intention naît d'une conviction de faisabilité.

Discussion de l'Hypothèse 1 : L'Éducation comme catalyseur de l'Auto-Efficacité

Hypothèse : L'éducation entrepreneuriale a un impact positif sur l'AEE des diplômés.

Nos résultats confirment cette hypothèse avec un score de fiabilité pour la section « Éducation » de 0,671.

Ce résultat valide les travaux de Fayolle,(2002), pour qui l'éducation est un processus visant à modifier les croyances de l'étudiant. En apportant des informations structurées sur le marché et la gestion, l'ENSM réduit l'asymétrie d'information qui paralyse souvent le jeune diplômé. Cependant, l'analyse de la question Q1.1 (portant sur la théorie pure) montre que la connaissance théorique seule, bien qu'indispensable pour la crédibilité académique, n'est pas le moteur principal du sentiment de puissance personnelle. C'est l'alchimie entre savoir théorique et savoir-faire qui semble porter ses fruits, rejoignant ainsi la définition de Bencsik et al. (2018) sur l'entrepreneuriat comme une « alchimie » de facteurs.

2.2. La supériorité des méthodes expérientielles et le rôle de l'écosystème ENSM

Discussion de l'Hypothèse 3 : La supériorité des méthodes expérientielles (H3)

Hypothèse : Les méthodes pédagogiques expérientielles ont un impact plus significatif sur l'AEE que les méthodes théoriques.

C'est l'un des points les plus saillants de notre discussion. Nos statistiques montrent que les questions liées au « *Learning by doing* » et aux projets réels (Q1.2 et Q1.3) sont celles qui tirent le score de fiabilité vers le haut.

Les résultats de notre étude confirment la supériorité du « Learning by doing » comme vecteur privilégié de développement de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale. Pour les diplômés de l'ENSM, l'immersion concrète dans des environnements entrepreneuriaux réels, (qu'il s'agisse des activités de l'incubateur institutionnel, du Centre de Développement de l'Entrepreneuriat ou des clubs scientifiques) est perçue comme significativement plus formatrice que les approches pédagogiques purement transmissives. Ce constat rejoint pleinement la thèse de Léger-Jarniou (2008), pour qui l'esprit d'entreprendre, entendu comme savoir-être, ne peut se construire et s'ancrer durablement que par l'engagement actif dans des situations concrètes et la confrontation directe avec les réalités du terrain entrepreneurial.

Par ailleurs, les rencontres avec des entrepreneurs confirmés et des alumni organisées régulièrement par l'école jouent un rôle psychologique décisif dans ce processus. Elles activent deux mécanismes fondamentaux identifiés par Bandura (1997) dans sa Théorie Sociale Cognitive : la persuasion sociale, par laquelle l'encouragement et la validation d'acteurs légitimes renforcent la croyance de l'étudiant en ses propres capacités, et l'apprentissage vicariant, par lequel l'observation de pairs ayant réussi dans un contexte similaire (avec les mêmes contraintes administratives et économiques propres au marché algérien) amène progressivement le diplômé de l'ENSM à intérioriser que le projet entrepreneurial est, lui aussi, à sa portée et réalisable.

Le rôle pivot de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale (H2 & H5)

Hypothèses : L'AEE influence positivement l'intention (H2) et joue un rôle de médiateur (H5).

L'AEE, avec un score de 0,666, apparaît comme la variable « pivot » de notre modèle.

L'AEE comme médiateur : Comme le suggèrent Tchankam (2018), l'éducation n'augmente pas l'intention par « magie ».

Nos résultats confirment ce mécanisme de médiation que la formation apporte des outils qui augmentent la confiance en soi, et c'est cette confiance qui déclenche l'intention. Sans ce « pont », la connaissance reste stérile.

Faisabilité versus Désirabilité : En suivant le modèle de Krueger (2000), nous constatons que l'auto-efficacité est le déterminant exclusif de la « faisabilité perçue ». Un diplômé de l'ENSM peut trouver l'entrepreneuriat « désirable », mais il ne passera à l'acte que s'il se croit capable de surmonter les obstacles administratifs ou financiers.

Discussion de l'Hypothèse 4 : Réduction de la perception du risque

Hypothèse : L'éducation réduit la perception du risque chez les diplômés.

Nos analyses suggèrent une validation de cette hypothèse. En maîtrisant le Business Model Canvas, le pitch ou la finance, l'étudiant transforme un risque « aveugle » en un risque « calculé ».

Selon Zhao (2005), une intention nourrie par une forte AEE est plus résiliente. Nos résultats montrent que les diplômés les plus formés perçoivent les risques comme des « défis surmontables » et non comme des menaces. C'est cette transformation cognitive qui stabilise l'intention entrepreneuriale sur le long terme.

2.3. Synthèse, recommandations et limites de la recherche

Synthèse et confrontation avec le modèle de l'Événement Entrepreneurial

En intégrant le modèle de sokol (1982), nous pouvons conclure que l'ENSM Kolea agit sur deux leviers :

Le Déplacement Positif : L'obtention du diplôme et l'accès au réseau de l'école marquent la fin de l'inertie et le début d'un choix de carrière.

Le Filtre de l'Intention : L'éducation influence la Désirabilité Perçue (via l'image valorisante de l'entrepreneur à l'école) et surtout la Faisabilité Perçue (via l'acquisition de compétences réelles).

Si l'étudiant de l'ENSM affiche une forte intention, c'est parce que la formation a su briser le plafond de verre psychologique. Nos résultats corroborent ceux de Jean-Pierre Boissin (2009) : l'AEE est le pont indispensable. Sans cette confiance en soi, même le meilleur programme de formation ne mènerait qu'à une « intention latente » qui ne se concrétiserait jamais par manque de courage face aux obstacles administratifs ou économiques du marché algérien.

L'hypothèse H4, validée par nos tests, montre que l'éducation influence la perception du risque. Traditionnellement, l'entrepreneuriat est perçu en Algérie comme une aventure risquée face à la stabilité du salariat. Cependant, nos résultats indiquent que les diplômés de l'ENSM développent une capacité de « prise de risque calculée ».

En fournissant des outils de veille stratégique et d'analyse de marché, la formation transforme le « risque aveugle » en « incertitude gérable ».

Les étudiants apprennent à agir en fonction des ressources disponibles (leur éducation) pour Co-créer leur avenir plutôt que de subir un environnement incertain. L'éducation agit ici comme un réducteur d'anxiété.

Alors que certaines études internationales ont parfois trouvé un impact négatif de l'éducation sur l'intention par un effet de « désillusion », nos résultats montrent l'inverse. Cela s'explique par le climat actuel en Algérie, marqué par une volonté politique forte de diversifier l'économie hors-hydrocarbures.

L'étudiant de l'ENSM se sent soutenu par un écosystème en construction (incubateurs, fonds de startup, statut de l'auto-entrepreneur). La formation ne se contente pas de donner des compétences, elle légitime le statut d'entrepreneur comme une carrière noble et viable. C'est ce que sokol (1982) appellent la « désirabilité sociale » : l'école et l'État travaillent de concert pour rendre l'entrepreneuriat socialement valorisé.

En somme, l'efficacité du modèle pédagogique de l'ENSM réside dans sa capacité à agir sur le triangle Savoir-Savoir faire-Savoir être. L'intention entrepreneuriale élevée observée chez nos répondants est le produit d'une éducation qui a su transformer la connaissance en compétence, et la compétence en confiance (AEE). Pour pérenniser ces résultats, il apparaît crucial de renforcer encore davantage le tutorat et le contact avec des entrepreneurs modèles (modélisation sociale de Bandura), afin de consolider ce sentiment d'efficacité avant la sortie définitive vers le monde professionnel.

Recommandations pour l'ENSM Koléa

Au terme de cette discussion, et à la lumière des résultats empiriques obtenus, plusieurs recommandations managériales et pédagogiques peuvent être formulées à destination de l'institution. Ces préconisations s'articulent autour d'un objectif central : consolider les acquis pédagogiques de l'ENSM pour franchir l'étape décisive du passage de l'intention à l'acte entrepreneurial réel. Institutionnaliser davantage l'expérientiel : Le lien entre pratique et AEE étant prouvé, l'école doit renforcer ses dispositifs comme la Maison de l'entrepreneuriat qui est le CDE aujourd'hui.

➤ **Renforcer et institutionnaliser les dispositifs expérientiels**

Le lien démontré entre pédagogie active et construction de l'AEE constitue l'un des enseignements les plus opérationnels de cette recherche. Il plaide pour une montée en puissance systématique des dispositifs expérientiels au sein de l'ENSM. Le Centre de Développement de l'Entrepreneuriat (CDE), héritier de la Maison de l'entrepreneuriat, doit être érigé en véritable pilier pédagogique de l'institution, doté de ressources humaines, logistiques et financières à la hauteur de ses ambitions. Concrètement, il s'agirait d'augmenter le volume horaire consacré aux projets de création encadrés, de généraliser les simulations de gestion d'entreprise dès les premières années de cursus et de systématiser l'accès des étudiants aux espaces de *co-working* et de prototypage de l'école.

➤ **Développer un programme d'accompagnement post-diplôme structuré**

L'intention entrepreneuriale est un processus de maturation long, particulièrement vulnérable dans la phase de transition entre la sortie de l'école et l'entrée dans la vie professionnelle. Or, c'est précisément à ce moment-là que les obstacles contextuels du marché algérien tels que la complexité administrative, l'accès limité au financement, la pression sociale en faveur du salariat, sont les plus susceptibles d'éroder la conviction du jeune diplômé. L'ENSM gagnerait à développer un programme de mentorat post-diplôme structuré, mettant en relation les lauréats porteurs de projets avec des alumni entrepreneurs expérimentés. Ce dispositif de suivi, calqué sur les modèles de mentoring adoptés par les grandes écoles de management internationales, permettrait de maintenir vivante l'intention entrepreneuriale au-delà des murs de l'institution et d'accompagner le diplômé dans les premières étapes concrètes de son projet.

➤ **Intégrer le développement des compétences comportementales au cœur des cursus**

Nos résultats indiquent que ce sont les dimensions comportementales et identitaires de la formation, le « savoir-être » qui constituent le moteur profond de l'AEE, davantage encore que les savoirs techniques en finance ou en droit des affaires. L'ENSM devrait en conséquence intégrer de manière formelle et évaluée des modules dédiés au développement des compétences entrepreneuriales transversales : tolérance à l'ambiguïté et à l'échec, créativité et pensée latérale, autonomie décisionnelle, leadership et gestion du stress en situation d'incertitude. Ces enseignements, qui relèvent davantage de la psychologie appliquée que des disciplines de gestion classiques, pourraient être dispensés en partenariat avec des coaches professionnels ou des psychologues du travail, afin de doter les étudiants d'une armature mentale solide face aux réalités de l'entrepreneuriat.

➤ **Créer une communauté d'alumni entrepreneurs active et mobilisée**

L'apprentissage vicariant (observer des pairs réussir pour se convaincre que l'on peut en faire autant) est l'un des mécanismes les plus puissants identifiés par Bandura (1997), dans la construction de l'auto-efficacité.

L'ENSM dispose d'un vivier d'anciens étudiants devenus entrepreneurs, mais ce capital relationnel reste encore insuffisamment exploité sur le plan pédagogique. La création d'un réseau d'alumni entrepreneurs structuré et actif (avec des interventions régulières en classe, des témoignages filmés, des programmes de parrainage et des événements de networking annuels) constituerait un levier puissant pour renforcer l'AEE des étudiants actuels en leur offrant des modèles identifiables et proches de leur propre trajectoire.

Limites

Comme tout travail de recherche, le nôtre comporte un certain nombre de limites qu'il convient d'honnêtement reconnaître. Tout d'abord, le recours à un échantillonnage non probabiliste par convenance, bien que justifié par les contraintes de faisabilité et de temps, limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population des diplômés de l'ENSM. Ensuite, notre approche exclusivement quantitative, si elle permet de mesurer et de tester des relations causales avec rigueur, ne permet pas de saisir la richesse des représentations subjectives et des expériences vécues des diplômés face au projet entrepreneurial. Puis, notre étude mesure l'intention entrepreneuriale à un instant T, sans pouvoir observer si cette intention se concrétise effectivement en acte de création d'entreprise dans le temps, ce qui constitue une limite inhérente à l'ensemble des études mobilisant ce construit. Enfin, certains déterminants potentiellement influents sur l'intention entrepreneuriale n'ont pas été intégrés dans notre modèle, notamment l'influence de l'environnement familial et du modèle parental, que Champy-Remoussenard (2022), identifie comme un facteur significatif dans la construction de la disposition entrepreneuriale, ainsi que les variables contextuelles propres au marché algérien telles que l'accès au financement et la perception de l'environnement institutionnel.

Perspectives de recherche futures

Ces limites ouvrent néanmoins la voie à plusieurs perspectives de recherche futures concrètes et prometteuses. La première et la plus immédiate consisterait à étendre cette étude à d'autres grandes écoles du Pôle Universitaire de Koléa (EHEC, ESC, ENSSEA, ESGEN) afin de

comparer les effets de différents modèles pédagogiques sur l'intention entrepreneuriale et d'identifier les pratiques les plus efficaces dans le contexte algérien.

Une deuxième perspective serait de conduire une étude longitudinale sur les diplômés de l'ENSM, permettant de suivre l'évolution de leur intention dans le temps et d'observer dans quelle mesure elle se traduit effectivement en création d'entreprise, en isolant les facteurs déclencheurs du passage à l'acte.

Une troisième piste consisterait à adopter une méthodologie mixte, combinant notre approche quantitative avec des entretiens semi-directifs approfondis auprès d'un sous-échantillon de diplômés, afin de mieux comprendre les mécanismes psychologiques et contextuels qui sous-tendent la relation entre AEE et intention.

Enfin, une quatrième perspective particulièrement pertinente dans le contexte algérien actuel serait d'évaluer l'impact concret de l'Arrêté 1275 et de son modificatif l'Arrêté 008 de 2025 sur l'intention entrepreneuriale des étudiants ayant effectivement réalisé leur mémoire sous forme de projet d'entreprise, en comparant leur niveau d'AEE et d'intention avec celui des étudiants ayant suivi le cursus classique, afin de mesurer empiriquement l'efficacité de cette réforme pédagogique majeure.

Conclusion du chapitre

Au terme de ce chapitre, les résultats empiriques obtenus ont permis de répondre avec rigueur à la problématique centrale de cette recherche. L'ensemble des cinq hypothèses formulées se trouve confirmé, établissant ainsi que l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'ENSM de Koléa exerce un impact positif et statistiquement significatif sur l'intention entrepreneuriale de ses diplômés, et que cet effet se réalise principalement par l'intermédiaire de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale comme variable médiatrice centrale. Ces résultats ne se limitent pas à une validation statistique ; ils révèlent un mécanisme psychologique profond par lequel la formation transforme non seulement ce que le diplômé sait faire, mais surtout ce qu'il croit être capable de faire. C'est précisément cette transformation, de la connaissance à la conviction, qui constitue le véritable moteur de l'intention entrepreneuriale et le principal enseignement de cette recherche.

CONCLUSION

La présente recherche s'est inscrite dans une double ambition, contribuer à l'édification d'une base empirique sur l'éducation entrepreneuriale dans le contexte algérien, encore insuffisamment documenté, et apporter un éclairage analytique sur les mécanismes psychologiques par lesquels la formation universitaire agit sur la disposition à entreprendre des jeunes diplômés. En prenant pour terrain d'investigation l'École Nationale Supérieure de Management de Koléa, institution dotée d'un écosystème entrepreneurial structuré et d'une mission explicite de formation à l'esprit d'entreprise, cette étude a cherché à répondre à la question centrale suivante : dans quelle mesure l'éducation entrepreneuriale dispensée à l'ENSM influence-t-elle l'intention entrepreneuriale de ses diplômés ?

Sur le plan épistémologique et méthodologique, cette recherche s'est appuyée sur une posture positiviste et une démarche hypothético-déductive, mobilisant une approche quantitative fondée sur un questionnaire structuré administré auprès d'un échantillon de 149 diplômés. Le traitement statistique des données, réalisé sous SPSS à travers des analyses descriptives, un test de fiabilité par l'Alpha de Cronbach et des régressions linéaires simples, a permis de soumettre cinq hypothèses de recherche à l'épreuve empirique. La robustesse de ces choix méthodologiques, bien qu'assortie de limites inhérentes à toute démarche quantitative à échantillon unique, garantit la validité interne des résultats obtenus.

Sur le plan des apports empiriques, les résultats de cette étude convergent vers une conclusion structurante : l'éducation entrepreneuriale exerce un impact positif et statistiquement significatif sur l'intention d'entreprendre, mais cet effet opère de manière indirecte, par l'intermédiaire de l'Auto-Efficacité Entrepreneuriale. Ce résultat, qui valide l'ensemble des hypothèses formulées, permet d'établir plusieurs enseignements fondamentaux.

En premier lieu, la confirmation de H1 établit que la formation dispensée à l'ENSM renforce significativement le sentiment de compétence entrepreneuriale des diplômés. En réduisant l'asymétrie d'information et en dotant les étudiants de connaissances structurées en gestion, finance et création d'entreprise, la formation agit sur la dimension cognitive de l'AEE, conformément aux travaux fondateurs de Bandura (1997) et à leur application au champ entrepreneurial par Fayolle (2002). Ce premier résultat confirme que la transmission de savoirs académiques n'est pas sans effet sur la confiance en soi entrepreneuriale, à condition qu'elle soit intégrée dans un dispositif pédagogique cohérent.

En deuxième lieu, la validation de H2 et H5 révèle que l'AEE constitue la variable pivot du modèle causal. L'éducation entrepreneuriale n'augmente pas l'intention de manière directe et automatique, elle opère par une transformation progressive de la faisabilité perçue, ce que Krueger (2000) et Boissin et al. (2009) ont théorisé comme la condition psychologique du passage de la connaissance à l'intention. Ce résultat est d'une portée considérable pour la conception des programmes pédagogiques : il signifie qu'une formation qui transmet des savoirs sans construire la confiance en soi demeurera sans effet durable sur l'intention entrepreneuriale.

En troisième lieu, la confirmation de H3 établit la supériorité des méthodes pédagogiques expérientielles sur les approches théoriques pures dans la construction de l'AEE. L'apprentissage par l'action qu'il s'exprime à travers les projets réels, l'incubateur, le CDE ou les rencontres avec des entrepreneurs produit un effet significativement plus important sur le sentiment d'auto-efficacité que la transmission académique classique. Ce résultat rejoint les travaux de Léger-Jarniou (2008) et confirme que l'esprit d'entreprendre ne se transmet pas, il se construit par l'expérience vécue et l'exposition aux réalités entrepreneuriales.

En quatrième lieu, la validation de H4 apporte un éclairage original sur le rôle de l'éducation dans la transformation de la perception du risque. Dans un contexte algérien où l'entrepreneuriat est culturellement associé à une prise de risque excessive face à la sécurité du salariat, la formation à l'ENSM contribue à convertir une incertitude paralysante en risque calculé et gérable. En maîtrisant des outils d'analyse stratégique et de planification, les diplômés développent une capacité à raisonner en termes de ressources mobilisables plutôt qu'en termes de menaces à éviter, ce que Zhao et al. (2005) ont identifié comme un mécanisme stabilisateur de l'intention entrepreneuriale sur le long terme.

Pris dans leur ensemble, ces résultats permettent de conclure que l'ENSM de Koléa fonctionne effectivement comme un incubateur de faisabilité perçue, au sens du modèle de l'Événement Entrepreneurial de Shapero & Sokol (1982). En agissant simultanément sur le triangle Savoir, Savoir-faire, Savoir-être, l'institution crée les conditions psychologiques et cognitives favorables à l'émergence d'une intention entrepreneuriale solide et durable.

Toutefois, la portée de ces conclusions doit être nuancée par la reconnaissance honnête de plusieurs limites. D'une part, le recours à un échantillonnage non probabiliste par convenance limite la généralisation des résultats à l'ensemble de la population des diplômés de l'ENSM et,

a fortiori, à d'autres établissements algériens. D'autre part, l'approche exclusivement quantitative retenue, si elle permet de mesurer et de hiérarchiser les relations causales avec rigueur, ne rend pas compte de la richesse des représentations subjectives et des trajectoires individuelles qui sous-tendent la formation de l'intention entrepreneuriale. Enfin, la mesure transversale de l'intention à un instant T ne permet pas d'observer si cette intention se traduit effectivement par un acte de création d'entreprise, ce qui constitue la limite fondamentale de tout travail mobilisant ce construit. Ces limites ne fragilisent pas les apports de cette recherche, elles en définissent les contours et en tracent les prolongements naturels.

Enfin, ce mémoire s'inscrit modestement mais résolument dans l'effort collectif de construction d'une connaissance empirique sur l'entrepreneuriat universitaire en Algérie. Il démontre que lorsque la formation est bien conçue, qu'elle articule savoirs théoriques, pratiques expérientielles et exposition à des modèles de réussite, elle est capable de transformer non seulement ce qu'un diplômé sait faire, mais ce qu'il croit être capable de faire. Or c'est précisément cette croyance (cette Auto-Efficacité Entrepreneuriale) qui constitue le véritable moteur de l'intention d'entreprendre, et par extension, le premier levier d'une politique de développement entrepreneurial universitaire ambitieuse et efficace.

Les perspectives de recherche futures

➤ Conduire des études longitudinales sur le passage à l'acte

La perspective la plus immédiate et la plus nécessaire serait de mener des études longitudinales permettant de suivre l'évolution de l'intention entrepreneuriale des diplômés de l'ENSM sur plusieurs années après leur sortie de l'institution. Une telle démarche permettrait d'observer dans quelle mesure l'intention déclarée au moment du diplôme se traduit effectivement par des actes concrets de création d'entreprise, et d'identifier les facteurs déclencheurs ou inhibiteurs du passage à l'acte dans le contexte spécifique du marché algérien.

➤ Adopter une méthodologie mixte

Afin de dépasser les limites inhérentes à l'approche exclusivement quantitative retenue dans cette étude, des recherches futures pourraient mobiliser une méthodologie mixte combinant questionnaires structurés et entretiens semi-directifs approfondis auprès d'un sous-échantillon de diplômés. Cette triangulation méthodologique permettrait de mieux saisir les mécanismes

psychologiques, les représentations subjectives et les expériences vécues qui sous-tendent la relation entre éducation entrepreneuriale, AEE et intention, apportant ainsi une compréhension plus riche et plus nuancée du phénomène étudié.

➤ **Étendre la comparaison à d'autres grandes écoles algériennes**

Il serait particulièrement pertinent d'étendre ce type d'investigation à d'autres établissements d'enseignement supérieur du Pôle Universitaire de Koléa et au-delà (notamment l'EHEC, l'ESC, l'ENSSEA ou l'ESGEN) afin de comparer les effets de différents modèles pédagogiques sur l'intention entrepreneuriale et l'AEE des étudiants. Une telle étude comparative permettrait d'identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces dans la formation à l'esprit d'entreprendre et de formuler des recommandations à l'échelle du système d'enseignement supérieur algérien dans son ensemble.

Au terme de ce parcours intellectuel et empirique, une conviction s'impose avec clarté : l'entrepreneuriat ne se décrète pas, il se cultive. Il ne naît pas d'un talent inné ni d'une audace spontanée, mais d'une éducation qui sait transformer la connaissance en compétence, et la compétence en confiance. C'est précisément ce que cette recherche a cherché à démontrer, et ce que les données collectées auprès des diplômés de l'ENSM de Koléa ont confirmé avec rigueur. Dans un pays comme l'Algérie, où la transition vers un modèle économique diversifié et hors hydrocarbures est non seulement souhaitée mais urgente, la question de la formation entrepreneuriale universitaire cesse d'être un sujet académique parmi d'autres pour devenir un enjeu de développement national. Chaque diplômé qui sort d'une grande école avec la conviction qu'il est capable d'entreprendre, de créer, d'innover et de prendre des risques calculés est une ressource précieuse pour l'économie de demain.

L'École Nationale Supérieure de Management de Koléa a démontré, à travers les résultats de cette étude, qu'elle est capable de former ce type de diplômé. Mais former l'intention ne suffit pas. Le véritable défi qui attend l'institution, et avec elle l'ensemble du système d'enseignement supérieur algérien, est désormais celui de l'accompagnement : transformer des diplômés qui veulent entreprendre en entrepreneurs qui agissent. Car au final, ce n'est pas l'intention qui crée des emplois, qui diversifie l'économie et qui construit l'avenir, C'est l'acte.

BIBLIOGRAPHIE

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision processes*, 50, 179-211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- al, F. e. (2024, Septembre 19). Orientation entrepreneuriale et performance de la chaîne d'approvisionnement : le rôle des compétences entrepreneuriales et du réseautage communautaire local. 1265-1277. doi:10.1108/BMR-09-2024-0000
- al, W. (2020). The impact of entrepreneurship education and students' entrepreneurial. doi:10.1016/j.heliyon.2020.e05672
- Arreola, A. J.-G. (2019). Depuis quand apprend-on l'entrepreneuriat ? Une étude de cas historique dédiée à l'ESCP. *cairn.info science humaines et sociales*, pp. 146-160. doi:10.3917/entin.033.0146
- Bandura. (1997). une psychologie pour le XXI^e siècle ? 9-20. doi:10.3917/savoi.1997.5.0009
- Belkherroubi. (2020). 1-18. From <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/360/23/1/246115>
- Benadda, R. M. (2024). DE L'INTENTION ENTREPRENEURIALE A L'ACTE. 1-18. From <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/360/23/2/258986>
- Bouras, L. (2023). Arrêté ministériel n°1257 : Création de valeurs. *REVUE DES SCIENCES COMMERCIALES*, pp. 1-12. From <https://asjp.cerist.dz/en/article/222404>
- Cantillon. (1755). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *érudit*. doi:10.7202/1009026ar
- Champy-Remoussenard, P. (2022). Éducation et formation à l'esprit d'entreprendre, pour quelles perspectives ? 19-35. doi:10.3917/savoi.2021.3.0019
- Er Rays, Y. A. (2022). La posture épistémologique en science de gestion: quelle revue de. *Revue Internationale des Sciences de Gestion.*, 1-18. doi:<https://revue-isg.com/index.php/home/article/download/886/766/3184>
- Fayolle, A. (2002). Les| déterminants de l'acte entrepreneurial chez les étudiants et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur français. 1-25. doi:https://www.researchgate.net/publication/336486148_Les_determinants_de_l'acte_entrepreneurial_chez_les_etudiants_et_les_jeunes_diplomes_de_l'enseignement_superieur_francais
- Fella, T. S. (2025). Le rôle des CDEs et des incubateurs dans la dynamique des. *Algerian scientific journal platform*. doi:<https://asjp.cerist.dz/en/article/282958>
- Filion, L. J. (1997, Février 12). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. doi:<https://www.erudit.org/fr/revues/ipme/1997-v10-n2-ipme5006372/1009026ar/>

- Jean-Pierre Boissin, e. a. (2009). Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique. *Sciences humaines et sociale. cairn.info*. doi:10.3917/mana.2009.1.0028
- Katz, J. A., & kuratko. (2003 2005). Chronologie et trajectoire intellectuelle de l'enseignement de l'entrepreneuriat aux États-Unis : 1876-1999. 577-598. doi:10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
- Kerr, S. P. (2017). Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature. *Adobe Akrobat*.
- Khedairia, I. (2024). L'IMPORTANCE DE L'EDUCATION ENTREPRENEURIALE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA CULTURE ENTREPRENEURIALE. *REVUE DES SCIENCES*. doi:https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/360/23/1/246115
- Krueger, R. e. (2000). University of Saskatchwen. *science direct*, pp. 21(1), 21-38. doi:0.1016/S0167-4870(00)00033-X
- Kuratko. (2005). L'émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat : développement, tendances et défis. 577-598. doi:10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. *Dans Revue française de gestion 2008/5 n° 185 , pages 161 à 174*, pp. 161-174. doi:10.3166/rfg.185.161-174
- McClelland. (1961). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *érudit*. doi:10.7202/1009026ar
- Nunnally. ((1978)). *Psychometric Theory Second Edition*. doi:ISBN
- Passant, A. J.-G. (2020). *A l'origine des écoles de commerce*. L'Harmattan. doi:ISBN
- Say. (1803). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *érudit*, pp. <https://www.erudit.org/fr/revues/ipme/1997-v10-n2-ipme5006372/1009026ar/>.
- Séville, P. &. (2003). *Fondements épistémologiques de la recherche*. Paris: Thiétart, R.A. et coll. (dir.). From https://www.pearson.fr/resources/titles/27440100277220/extras/7241_chap01.pdf
- Shumpeter. (1934). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *érudit*, pp. <https://www.erudit.org/fr/revues/ipme/1997-v10-n2-ipme5006372/1009026ar/>.
- sokol, S. e. (1982). The Shapero & Sokol model for Entrepreneurial Intent: Case study of Master students. *Researchgate*. doi:https://www.researchgate.net/figure/Modele-de-la-formation-de-levenement-entrepreneurial-Shapero-et-Sokol-1982_fig3_311738962
- Tabani Razika, R. N. (2022). Les effets de l'université Algérienne sur l'intention entrepreneuriale des étudiants: Le rôle médiateur de la perception de l'auto efficacité entrepreneuriale: Etude exploratrice sur les étudiants des Facultés (SEGC). *Etudes Economiques*. doi:https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/590/22/2/210166
- Tchankam, E. T.-P. (2018). Les antécédents sociodémographiques de l'intention entrepreneuriale des étudiants : le rôle médiateur de l'auto-efficacité entrepreneuriale. *Science humaines et sociales.cairn.info*, pp. 21-42. doi:10.3166/g2000.2018.21-42
- Thompson, S. K. (2012). *Sampling, Third Edition*. John Wiley & Sons. doi:ISBN : 978-0-470-45460-3.

- Velmuradova, M. (. (2004). Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse. <https://hal.science/hal-01582285v1>, p. 10. doi:10.5281/zenodo.1582285
- Zhao, S. e. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Applied Psychology Researchgate*, pp. 1265-1277. doi:10.1037/0021-9010.90.6.1265

ANNEXE B : QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Impact de l'éducation entrepreneuriale sur les jeunes diplômés de l'école supérieure de management

Présentation de la recherche

Dans le cadre d'un mémoire de fin d'études pour l'obtention du Master en Entrepreneuriat et Management de Projets à l'École Nationale Supérieure de Management (ENSM) de Koléa, la présente recherche porte sur l'impact de l'éducation entrepreneuriale sur les jeunes diplômés de l'école nationale supérieure de management.

L'objectif de ce questionnaire est d'évaluer dans quelle mesure la formation reçue à l'ENSM renforce l'auto-efficacité entrepreneuriale des étudiants, laquelle constitue le médiateur central entre l'éducation reçue et l'intention d'entreprendre.

Il est précisé que l'éducation entrepreneuriale ne se limite pas à la création d'entreprise ; elle englobe également le développement de l'esprit d'initiative, de la créativité et des compétences managériales nécessaires pour transformer une idée en projet concret.

Les réponses recueillies seront traitées de manière totalement anonyme et confidentielle, et ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques. Le temps de complétion estimé est de 7 à 10 minutes.

Merci de votre précieuse collaboration.

Partie I — Profil du répondant

(Pour chaque question, cochez une seule réponse)

1. Genre :

- ☐ Un homme
- ☐ Une femme

2. Tranche d'âge :

- ☐ Entre 18 et 22 ans
- ☐ Entre 23 et 27 ans
- ☐ Entre 28 et 32 ans
- ☐ 33 ans et plus

3. Spécialité :

- ☐ EG
- ☐ EMP

- MCL
- MPQ
- MRH
- MFE
- GLCC
- MDO
- MM
- MSSSI
- Autre : préciser

4. Niveau :

- Bac+5 : Master
- Bac+8 : Doctorat

5. Avez-vous suivi des programmes en entrepreneuriat ou en création d'entreprise (cours conventionnels, séminaires, stages, etc.) ?

- Oui, uniquement dans le cadre universitaire
- Oui, uniquement en dehors de l'université (séminaires, stages, etc.)
- Oui, les deux
- Non, aucun programme suivi

6. Êtes-vous familier(e) avec le concept d'éducation entrepreneuriale ?

- Oui, je connais bien ce concept
- Oui, j'en ai une vague idée
- Non, pas du tout

7. Avez-vous déjà participé à des projets ou activités liés à l'entrepreneuriat (incubateur, club, concours, etc.) ?

- Oui
- Non

Partie II — Échelles d'évaluation

Pour chaque affirmation, indiquez votre niveau d'accord sur une échelle de 1 à 5 :

1 — Pas du tout d'accord	2 — Plutôt en désaccord	3 — Neutre	4 — Plutôt d'accord	5 — Tout à fait d'accord
---------------------------------	--------------------------------	-------------------	----------------------------	---------------------------------

Section 1 : L'Éducation Entrepreneuriale reçue à l'ENSM

Objectif : Évaluer l'impact des méthodes pédagogiques (théoriques et pratiques) sur l'apprentissage entrepreneurial — en lien avec l'hypothèse H1 et H3.

Question 1.1 : L'enseignement théorique dispensé à l'ENSM (cours de management, finance, droit des affaires) m'a fourni un socle de connaissances suffisant pour comprendre les enjeux de la création d'entreprise.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 1.2 : Les dispositifs pédagogiques pratiques de l'ENSM (simulations, projets, incubateur, CDE) ont significativement renforcé mes compétences entrepreneuriales.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 1.3 : Les événements organisés par l'ENSM (Forum de l'écosystème entrepreneurial, clubs scientifiques, témoignages d'anciens élèves) m'ont permis de développer un réseau utile et des compétences comportementales (soft skills) propices à l'entrepreneuriat.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Section 2 : Auto-Efficacité Entrepreneuriale (AEE) et Perception du Risque

Objectif : Mesurer le sentiment de compétence de l'étudiant(e) et son rapport à l'incertitude — variable médiatrice centrale (H1, H2, H4, H5).

Question 2.1 : Grâce à la formation reçue à l'ENSM, je me sens aujourd'hui capable d'accomplir les tâches concrètes liées à la création d'une entreprise (réaliser un business plan, négocier avec des partenaires, gérer une équipe, etc.).

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 2.2 : Je me sens capable de gérer les difficultés et les imprévus liés à la création d'une entreprise.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 2.3 : Face à des situations incertaines ou complexes dans le cadre d'un projet, je suis convaincu(e) de ma capacité à trouver des solutions créatives et à gérer la pression sans me laisser déstabiliser.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 2.4 : Parmi les dispositifs pédagogiques suivants, lequel a le plus renforcé votre sentiment de capacité à entreprendre ? (Une seule réponse)

- ☐ Les cours théoriques (management, finance, droit)
- ☐ Les projets pratiques TD / simulations / incubateur/ CDE / Maison de l'entrepreneuriat
- ☐ Les témoignages d'anciens élèves et le mentorat
- ☐ Les événements, conférences et forums entrepreneuriaux
- ☐ Aucun dispositif n'a eu d'impact notable

Section 3 : Attitude Entrepreneuriale et Désirabilité

Objectif : Évaluer l'attrait pour l'entrepreneuriat et l'influence de l'environnement ENSM — deuxième variable médiatrice du modèle (H2).

Question 3.1 : L'idée de devenir entrepreneur représente aujourd'hui une option de carrière plus attrayante pour moi que le salariat classique.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 3.2 : Le fait de me sentir compétent(e) et préparé(e) par la formation reçue a fortement augmenté mon enthousiasme et mon attitude positive vis-à-vis de la création d'entreprise.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 3.3 : Les modèles de réussite rencontrés dans l'environnement de l'ENSM (anciens élèves, enseignants, mentors) m'ont convaincu(e)s que l'entrepreneuriat est une voie valorisante et accessible.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Section 4 : Intention et Esprit Entrepreneurial (Variable Dépendante)

Objectif : Mesurer le résultat final du modèle — l'intention de passage à l'acte et l'adoption d'un mindset entrepreneurial (H2, H4, H5).

Question 4.1 : J'ai la ferme intention de créer mon entreprise (ou j'ai déjà entamé des démarches concrètes) dans les 3 à 5 années suivant l'obtention de mon diplôme.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 4.2 : Même si j'opte pour une carrière salariée, j'applique au quotidien une posture proactive — autonomie, esprit d'initiative, créativité — acquise au cours de ma formation à l'ENSM.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 4.3 : Je me sens prêt(e) à entreprendre dans un avenir proche.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

Question 4.4 : Je suis activement en train de réfléchir ou de préparer un projet entrepreneurial.

1 ☐ — 2 ☐ — 3 ☐ — 4 ☐ — 5 ☐

ANNEXE B : L'ANALYSE INFERENTIELLE

Annexe (1.2.1.1)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Education_Totale ^b	.	Introduire
a. Variable dépendante : AEE_Totale			
b. Toutes les variables demandées ont été introduites.			

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,432 ^a	,186	,181	,52403
a. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	9,253	1	9,253	33,695	,000 ^b
	de Student	40,368	147	,275		
	Total	49,621	148			
a. Variable dépendante : AEE_Totale						
b. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale						

Coefficients ^a					
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta	
1	(Constante)	2,508	,277		,000

	Education_Totale	,394	,068	,432	5,805	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						

Annexe (1.2.1.2)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	AEE_Totale ^b	.	Introduire
a. Variable dépendante : Intention_Totale			
b. Toutes les variables demandées ont été introduites.			

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,473 ^a	,224	,219	,50255
a. Prédicteurs : (Constante), AEE_Totale				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,710	1	10,710	42,405	,000 ^b
	de Student	37,125	147	,253		
	Total	47,835	148			
a. Variable dépendante : Intention_Totale						
b. Prédicteurs : (Constante), AEE_Totale						

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,146	,295		7,271	,000
	AEE_Totale	,465	,071	,473	6,512	,000
a. Variable dépendante : Intention_Totale						

Annexe (1.2.1.3)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Education_Totale ^b	.	Introduire
a. Variable dépendante : AEE_Totale			
b. Toutes les variables demandées ont été introduites.			

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,432 ^a	,186	,181	,52403
a. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	9,253	1	9,253	33,695	,000 ^b
	de Student	40,368	147	,275		
	Total	49,621	148			

a. Variable dépendante : AEE_Totale
b. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,508	,277		9,054	,000
	Education_Totale	,394	,068	,432	5,805	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						

Annexe (1.2.1.4)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Education_Totale ^b	.	Introduire
a. Variable dépendante : Intention_Totale			
b. Toutes les variables demandées ont été introduites.			

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,466 ^a	,217	,212	,50470
a. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	10,390	1	10,390	40,790	,000 ^b
	de Student	37,445	147	,255		
	Total	47,835	148			
a. Variable dépendante : Intention_Totale						
b. Prédicteurs : (Constante), Education_Totale						

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,366	,267		8,868	,000
	Education_Totale	,418	,065	,466	6,387	,000
a. Variable dépendante : Intention_Totale						

Annexe (1.2.1.5)

Variables introduites/éliminées ^a			
Modèle	Variables introduites	Variables éliminées	Méthode
1	Intention_Totale ^b	.	Introduire
a. Variable dépendante : AEE_Totale			
b. Toutes les variables demandées ont été introduites.			

Récapitulatif des modèles				
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,473 ^a	,224	,219	,51184
a. Prédicteurs : (Constante), Intention_Totale				

ANOVA ^a						
Modèle		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
1	Régression	11,110	1	11,110	42,405	,000 ^b
	de Student	38,512	147	,262		
	Total	49,621	148			
a. Variable dépendante : AEE_Totale						
b. Prédicteurs : (Constante), Intention_Totale						

Coefficients ^a						
Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		B	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	2,145	,303		7,090	,000
	Intention_Totale	,482	,074	,473	6,512	,000
a. Variable dépendante : AEE_Totale						