

Sous la direction
de Ghislain Samson



avec
la collaboration
de Denis Morin

LES RETOMBÉES DE L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF

Du primaire à l'université



Presses de l'Université du Québec

LES RETOMBÉES DE L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418 657-4399

Télécopieur: 418 657-2096

Courriel: puq@puq.ca

Internet: www.puq.ca

Diffusion/Distribution:

CANADA Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél.: 450 434-0306 / 1 800 363-2864

FRANCE AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77 403 Lagny, France – Tél.: 01 60 07 82 99

BELGIQUE Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél.: 02 736 68 47

SUISSE Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél.: 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LES RETOMBÉES DE L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF

Du primaire à l'université

**Sous la direction
de Ghislain Samson**

avec la collaboration
de Denis Morin



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif : du primaire à l'université

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-3781-1

1. Entrepreneuriat. 2. Enseignement - Méthodes des projets.
3. Entrepreneuriat - Québec (Province). 4. Entrepreneuriat -
Étude et enseignement. I. Samson, Ghislain, 1967- .

HB615.R472 2013 658.4'21 C2013-940786-3

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Vincent Hanrion

Illustration de couverture

Guillaume Chauchat

www.guillaumechauchat.com

Mise en pages

Info 1000 mots

Dépôt légal : 3^e trimestre 2013

› Bibliothèque et Archives nationales du Québec
› Bibliothèque et Archives Canada

© 2013 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

GHISLAIN SAMSON

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

AVEC LA COLLABORATION DE DENIS MORIN

*Directeur-conseil en entrepreneuriat, Commission scolaire de l'Énergie
Conseiller, Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif
Coordonnateur, Communauté entrepreneuriale de Shawinigan*

REMERCIEMENTS

Ce collectif a pris naissance à la suite de la Journée nationale de réflexion sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif au Québec, tenue à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) le 15 novembre 2012 – grâce à l'aide financière du Secrétariat à la jeunesse et du 1^{er} forum sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie – et le lendemain, le 16 novembre, à l'Académie des Estacades. Nous tenons à remercier la Table régionale de l'éducation de la Mauricie (TREM) et son comité Entrepreneuriat pour leur précieuse collaboration lors de la tenue de ces événements, ainsi que pour la distribution de nombreux exemplaires du présent ouvrage. Les profits de la vente du collectif seront consacrés à un fonds de la TREM dédié à la valorisation de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie, du primaire à l'université.

Nous tenons à remercier tous les auteurs qui ont accepté de participer à cet ouvrage portant sur une question si importante, soit l'entrepreneuriat éducatif. De plus, la réalisation de ce livre aurait été impossible sans la participation de nombreuses personnes dans le processus de relecture. Il convient ici de souligner le travail de madame Sylvie Fréchette, de l'UQTR. Nous tenons également à souligner la qualité du travail technique de madame Odette Larouche, de l'UQTR, pour la relecture du document.

Enfin, nos remerciements s'adressent à madame Céline Fournier, directrice générale des Presses de l'Université du Québec, pour sa confiance en notre projet, ainsi qu'à son équipe de production, pour l'excellente collaboration dans l'édition du présent ouvrage.

Bonne lecture!

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	VII
Liste des figures	XIX
Liste des tableaux	XXI

INTRODUCTION	1
--------------	---

L'entrepreneuriat : du primaire à l'université

Ghislain Samson

PARTIE I

L'entrepreneuriat éducatif au primaire et au secondaire

Chapitre 1	9
------------	---

Entreprendre à l'école, un levier pour la réussite des élèves et le développement des communautés

Denis Morin

1. L'école a-t-elle décroché?	11
2. La pédagogie à valeur entrepreneuriale, une démarche complète	13
3. Une continuité de services, de projet en projet	17
4. Des retombées significatives	21

5.	Un jeune citoyen à valoriser	22
6.	Une nouvelle pratique à documenter	24
7.	Un leadership à partager	26
8.	L'école rattachée ?	28
	Bibliographie	30

Chapitre 2 33

Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé dans le cadre du projet Valoris

Marie-Claude Harnois

1.	La méthodologie	35
2.	La présentation des retombées	38
2.1.	<i>Les retombées chez les élèves</i>	38
2.2.	<i>Les retombées chez les enseignants</i>	45
	En résumé	49
	Bibliographie	52

Chapitre 3 55

L'autoévaluation des valeurs entrepreneuriales des élèves de niveau primaire et secondaire

Ghislain Samson

1.	L'entrepreneuriat à l'école... d'hier à aujourd'hui	57
1.1.	<i>Une société en mutation</i>	59
1.2.	<i>La genèse de l'entrepreneuriat au Québec</i>	60
2.	L'entrepreneuriat à l'école... ici et ailleurs	61
2.1.	<i>Aux États-Unis</i>	61
2.2.	<i>En Chine</i>	63
2.3.	<i>En Écosse</i>	64
2.4.	<i>Au Québec</i>	65
3.	La méthodologie	67

4.	Nos résultats	68
	Conclusion	73
	Bibliographie	74

Chapitre 4 79

Développer l'esprit d'entreprendre à l'école : un gage de succès !

Yvan Valence

1.	L'enfant naît entreprenant !	81
2.	Pourquoi l'entrepreneuriat conscient à l'école ?	82
3.	Le projet entrepreneurial	83
4.	Les effets de l'entrepreneuriat conscient à l'école	85
4.1.	<i>Les effets chez le jeune</i>	86
4.2.	<i>Les effets chez l'enseignant</i>	87
4.3.	<i>Les effets chez les parents</i>	87
4.4.	<i>Les effets chez le directeur</i>	88
5.	Un outil de développement organisationnel	89
6.	Vers le développement d'une culture entrepreneuriale consciente à l'école québécoise	91
	Bibliographie	92

Chapitre 5 95

L'éducation à la coopération au service d'un entrepreneuriat éducatif

Lorraine Carrier et Johanne Lavoie

1.	L'éducation à la coopération : de l'idéal à l'action	97
2.	Une pédagogie coopérative	98
2.1.	<i>Le lien social établi dans la coopération</i>	98
2.2.	<i>Le mode d'organisation du travail et du fonctionnement en coopération</i>	100
3.	L'apprentissage coopératif et complexe	102

4.	Le projet d'entrepreneuriat collectif	105
	Bibliographie	106

Chapitre 6 111

L'École communautaire entrepreneuriale consciente : apprendre autrement et plus globalement par l'entrepreneuriat conscient

Rino Levesque

1.	L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC)	114
1.1.	<i>La philosophie</i>	115
1.2.	<i>L'organisation</i>	115
1.3.	<i>Une équipe mobilisée autour du Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC)</i> ..	117
2.	La pédagogie entrepreneuriale consciente	118
2.1.	<i>Être initiateur, réalisateur et gestionnaire de ses projets</i>	119
2.2.	<i>Une formule pédagogique à la carte orientante</i>	122
2.3.	<i>Une thématique annuelle</i>	123
3.	Une maison d'édition à l'école	123
3.1.	<i>Le démarrage</i>	124
3.2.	<i>L'enfant INITIATEUR</i>	125
3.3.	<i>L'enfant RÉALISATEUR</i>	127
3.4.	<i>L'équipe matériel et technique</i>	129
3.5.	<i>La stratégie marketing</i>	129
3.6.	<i>L'enfant GESTIONNAIRE</i>	130
4.	Quelques exemples sommaires de projets et microentreprises d'entrepreneuriat conscient réalisés dans différentes ÉCEC	133
	Conclusion	136
	Bibliographie	138

Chapitre 7

143

**Le projet entrepreneurial : une approche pédagogique
contribuant à la prise en compte de la diversité en classe**

*Stéphanie Maheu Latendresse, Luc Prud'homme
et Ghislain Samson*

1.	Le cas d'une enseignante du primaire reconnue pour son expertise en pédagogie de projet	148
1.1.	<i>Présentation de l'enseignante</i>	148
1.2.	<i>La prise en compte de l'hétérogénéité dans le cadre d'une pédagogie de projet</i>	149
2.	Discussion sur la pratique de cette enseignante	158
3.	Quelques propos d'élèves du primaire sur leurs expériences entrepreneuriales	161
	Conclusion	163
	Bibliographie	164

Chapitre 8

169

**Les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire
au primaire et au secondaire**

Matthias Pepin

1.	Le champ de l'entrepreneuriat scolaire : les tendances ..	172
2.	Éduquer par l'entrepreneuriat : quelques fondements théoriques	174
2.1.	<i>S'entreprendre en termes processuels</i>	175
2.2.	<i>Apprendre à s'entreprendre, apprendre en s'entreprenant</i>	177
3.	Éduquer par l'entrepreneuriat : quelques éléments pratiques	179
3.1.	<i>L'opérationnalisation du modèle d'apprendre à s'entreprendre</i>	179
3.2.	<i>Une illustration</i>	181
	Conclusion	185
	Bibliographie	187

PARTIE II

L'entrepreneuriat au postsecondaire

Chapitre 9

193

L'entrepreneuriat éducatif au collégial*Raymond-Robert Tremblay*

1.	Pourquoi stimuler l'entrepreneuriat au collégial ?	195
2.	Les formes de l'intervention entrepreneuriale	196
2.1.	<i>Les clubs entrepreneurs</i>	197
2.2.	<i>L'enseignement explicite des compétences entrepreneuriales</i>	199
2.3.	<i>Le démarrage et le transfert d'entreprises</i>	200
2.4.	<i>La promotion et la concertation</i>	202
3.	L'avenir de l'entrepreneuriat au collégial	204
4.	Pour construire une culture entrepreneuriale de réussite	207
	Bibliographie	208

Chapitre 10

213

Copernic et la création d'entreprise, ou comment révolutionner l'enseignement en entrepreneuriat*Claude Ananou et Mircea-Gabriel Chirita*

1.	Les origines du plan d'affaires	215
2.	Le plan d'affaires devenu une norme, puis érigé en dogme	216
3.	Une nouvelle approche de l'enseignement de l'entrepreneuriat : de l'intuition à l'opportunité entrepreneuriale	218
3.1.	<i>L'aspect holistique</i>	219
3.2.	<i>L'aspect heuristique</i>	220

3.3.	<i>L'aspect itératif</i>	221
3.4.	<i>La synchronicité</i>	221
4.	Comment enseigner la création d'entreprise selon la démarche SynOpp ?	222
4.1.	<i>Le travail d'équipe : spaghettis et guimauves</i>	223
4.2.	<i>Le travail sur la curiosité</i>	223
4.3.	<i>L'exercice sur la créativité</i>	224
4.4.	<i>La définition du besoin</i>	224
4.5.	<i>La note sectorielle</i>	225
4.6.	<i>Le travail sur la sensibilité aux pertes</i>	225
4.7.	<i>Un salon des entrepreneurs</i>	226
5.	Les retombées de la démarche SynOpp dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	227
	Bibliographie	228

Chapitre 11 231

S'entreprendre, s'orienter et quoi encore ?

Denis Pelletier

1.	L'entrepreneuriat à l'école	233
2.	L'entrepreneuriat, objet d'apprentissage	234
3.	Entreprendre ou s'entreprendre ?	235
4.	La pratique du projet	235
5.	L'attitude motivée	237
6.	L'intelligence de l'action	238
7.	Un mode expérientiel et narratif	239
8.	L'esprit d'entreprendre est pédagogique	239
9.	Les retombées essentielles	240
9.1.	<i>L'expérience de la réussite</i>	240
9.2.	<i>La culture de l'efficacité</i>	241
10.	La valorisation des bonnes pratiques à valeur entrepreneuriale, du primaire à l'université	242
10.1.	<i>Au primaire : les ressources émotives</i>	243
10.2.	<i>Au secondaire : les ressources cognitives</i>	243
10.3.	<i>Au postsecondaire : des ressources pour la relève</i>	244

Conclusion : s'entreprendre, s'orienter et l'intrapreneuriat ?	245
Annexe 1 : quelques fondements de la culture entrepreneuriale (ressources émotives)	247
Annexe 2 : mutations du travail et compétences clés correspondantes	251
Bibliographie	254

CONCLUSION 257

L'éducation à l'entrepreneuriat : aujourd'hui et demain

Sylvie Fréchette et Ghislain Samson

1. Le projet entrepreneurial, porteur du changement	258
2. Un projet entrepreneurial ou intégrateur ?	259
3. Les conditions	260
4. Les retombées	260
5. Le potentiel de l'approche entrepreneuriale	262
Bibliographie	262

Notices biographiques 263

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1.	Liens entre le PFEQ, l'approche orientante, l'orientation et l'entrepreneuriat	14
Figure 2.1.	Élèves ayant réalisé un projet	51
Figure 7.1.	Les styles d'apprentissage selon Bédard <i>et al.</i> (2002)	153
Figure 7.2.	Système de représentations mentales chez l'apprenant	154
Figure 8.1.	Le champ de l'entrepreneuriat scolaire	174
Figure 8.2.	Modèle d'apprendre à s'entreprendre	178
Figure 9.1.	Le profil entrepreneurial	201
Figure 9.2.	Modèle de concertation intersectorielle et multiréseau	203
Figure 10.1.	Les trois composantes Réfléchir – Décider – Agir (RDA) du processus entrepreneurial dans une approche heuristique et itérative	220
Figure 11.1.	Les trois visées du Programme de formation de l'école québécoise	236

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1.	Résultats de l'enquête de l'ADRIQ 2006-2007.....	16
Tableau 2.1.	Échantillonnage.....	38
Tableau 2.2.	Perceptions selon les élèves et les enseignants.....	40
Tableau 2.3.	Réalisation d'un projet selon les élèves et les enseignants.....	41
Tableau 2.4.	Qualités entrepreneuriales développées par l'élève (selon les élèves).....	43
Tableau 2.5.	Réalisation d'un projet selon les élèves et les enseignants.....	44
Tableau 2.6.	Réalisation d'un projet avec leurs élèves, selon les enseignants.....	46
Tableau 2.7.	Réalisation d'un projet selon les enseignants.....	47
Tableau 3.1.	Caractéristiques de la personne entreprenante selon les élèves.....	64
Tableau 3.2.	Caractéristiques entrepreneuriales.....	67
Tableau 3.3.	Résultats relatifs aux dix caractéristiques entrepreneuriales.....	68
Tableau 4.1.	Effets de l'entrepreneuriat chez le jeune.....	86
Tableau 4.2.	Effets de l'entrepreneuriat chez l'enseignant.....	87
Tableau 4.3.	Effets de l'entrepreneuriat chez les parents.....	88
Tableau 4.4.	Effets de l'entrepreneuriat chez le directeur.....	89
Tableau 5.1.	Distinction entre le travail en équipe traditionnelle et en équipe coopérative.....	104
Tableau 6.1.	Philosophie de l'entrepreneuriat conscient (EC).....	116
Tableau 7.1.	Quatre phases communes aux pédagogies de projet dans un contexte de projet entrepreneurial.....	146
Tableau 11.1.	Le <i>GPS Bilan exploratoire</i> : deux volets, neuf sections.....	244

GHISLAIN SAMSON

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

L'entrepreneuriat : du primaire à l'université

Depuis le lancement du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse (2004-2006) et de la Stratégie d'action jeunesse (2006-2009 et 2009-2014), l'ÉCOLE est appelée, plus que jamais, du primaire à l'université, à développer le goût d'entreprendre et de réussir chez les jeunes et moins jeunes, les préparant ainsi à mieux faire face aux enjeux contemporains d'un Québec ouvert sur le monde. Praticiens et chercheurs reconnaissent de plus en plus les effets, les retombées de l'entrepreneuriat et les possibilités qu'il offre dans la préparation de la relève. Pour en discuter, ils ont été conviés à une journée nationale sur l'entrepreneuriat éducatif, qui s'est tenue en novembre 2012 à l'Université du Québec à Trois-Rivières et dont le présent collectif est issu.

Le lecteur y trouvera des textes de réflexion, des pistes d'action et des exemples concrets des retombées d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale sur la persévérance et la réussite scolaires des jeunes et des adultes en formation dans les établissements primaires, secondaires et postsecondaires, plus particulièrement dans le contexte québécois. Qui plus est, des textes portent également sur les conditions de pratique des enseignants et autres intervenants appelés à accompagner les apprenants dans leur persévérance et leur réussite. Tantôt les textes sont rédigés par des chercheurs, tantôt par des praticiens chevronnés avec un seul et même objectif, soit celui de faire connaître les retombées de l'entrepreneuriat éducatif.

L'ouvrage est organisé en deux parties et comporte onze chapitres. La première partie, qui réunit huit chapitres, présente différentes idées relatives à la mise en œuvre de l'entrepreneuriat au primaire et au secondaire. La seconde partie, composée de trois chapitres, permet

d'aborder l'entrepreneuriat au niveau postsecondaire. Le chapitre 11 de Denis Pelletier, le dernier de l'ouvrage, présente une vision plutôt orientante de l'entrepreneuriat du primaire à l'université.

Dans le premier chapitre, **Denis Morin** relate, à travers ses expériences personnelles et professionnelles dans le domaine de l'éducation, différentes activités relatives au goût d'entreprendre. Il considère que, dans le contexte actuel, le Québec doit prendre en compte certains enjeux sociaux et économiques et l'école semble le lieu privilégié pour soutenir la jeunesse. Ainsi, la pédagogie à valeur entrepreneuriale permet à l'école de rejoindre plus efficacement chaque élève et étudiant. En liant ses projets à des problématiques et besoins de son milieu, la classe s'ouvre à des enjeux qui stimulent les jeunes et les prépare, dans l'action, à assurer efficacement la relève. Des efforts en ce sens ne peuvent qu'être bénéfiques au développement du capital humain, à la citoyenneté et à la croissance de la société.

Le chapitre 2 est rédigé par **Marie-Claude Harnois**. Elle y relate des résultats d'une étude réalisée en collaboration avec diverses écoles défavorisées du Québec dans le cadre du projet Valoris, initiative du Concours québécois en entrepreneuriat. À travers son texte, l'auteure expose une série de retombées percutantes de l'entrepreneuriat éducatif chez les élèves du primaire et du secondaire, d'une part, et chez leur enseignant, d'autre part. Le texte permet également de présenter de la documentation et des outils, comme des capsules vidéo, créés par le concours pour valoriser l'entrepreneuriat auprès des jeunes et aider les divers intervenants scolaires dans leur démarche.

Ghislain Samson, dans le chapitre 3, aborde les questions de l'entrepreneuriat scolaire dans le contexte d'une société en mutation et dans une perspective de mondialisation. Son regard est porté essentiellement sur les valeurs entrepreneuriales développées par les élèves à partir des résultats d'une recherche en cours. Les résultats sont issus d'un questionnaire d'autoévaluation des valeurs entrepreneuriales des élèves du primaire et du secondaire. Les résultats exposent une perception plutôt positive des élèves par rapport à ces valeurs. La solidarité, la coopération et l'autonomie figurent parmi les principales valeurs entrepreneuriales développées par les élèves.

Dans les milliers de projets vécus partout au Québec, certains résultats et retombées ressortent. **Yvan Valence** expose sa vision et celle du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et

environnementales (RQÉEE) dans le quatrième chapitre. Le RQÉEE contribue à implanter dans les établissements scolaires du Québec une culture entrepreneuriale consciente, et ceci, dans un contexte de développement durable. À cet effet, il incite les écoles membres à développer l'esprit d'entreprendre des jeunes à travers la mise en œuvre de projets, d'activités et de microentreprises à l'école. Pour arriver à un tel développement, l'élève doit adopter une position d'initiateur, de planificateur et de gestionnaire de son projet.

Lorraine Carrier et **Johanne Lavoie** présentent, dans le chapitre 5, des éléments de réflexion sur la pertinence de la coopération en éducation, plus précisément dans le contexte de l'entrepreneuriat. Il y est question de valeurs, de principes, de pédagogie et d'outils qui devraient rendre éducatif tout projet entrepreneurial, c'est-à-dire de ce qui fait qu'un projet ouvre sur la connaissance de soi et sur le développement d'habiletés entrepreneuriales, et favorise la réussite éducative et le climat de classe tout en contribuant à l'atteinte de buts pédagogiques. L'éducation à la coopération est au cœur même de ce texte, lequel s'articule autour de trois grandes thématiques, à savoir la pédagogie coopérative, l'apprentissage coopératif et complexe, et le projet d'entrepreneuriat collectif.

Dans le sixième chapitre, **Rino Levesque** expose sa vision de ce qu'il appelle une École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC), laquelle propose la mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative et de partenaires de la communauté autour d'une organisation précise. Cette dernière est orientée vers le développement de l'entrepreneuriat conscient fondé sur sept principes. La pédagogie entrepreneuriale consciente (PEC) met de l'avant de façon fréquente des activités, des projets et des microentreprises (de courtes et longues durées) dans l'ensemble des classes de l'ÉCEC. Un véritable système d'activités, de projets et de microentreprises se déploie, généralement selon six orientations : *environnementale, service, distribution, transformation, technologie / technologie verte et internationalisante*. Le texte illustre de nombreux exemples vécus par des enfants du Québec et du Nouveau-Brunswick.

Le septième chapitre, rédigé par **Stéphanie Maheu Latendresse**, **Luc Prud'homme** et **Ghislain Samson**, présente une étude de cas à partir du travail d'une enseignante québécoise reconnue pour sa mise en œuvre de projets en classe depuis plus de 15 ans. Cette démarche permet d'illustrer concrètement les liens de parenté qui se dégagent entre la pédagogie de projet de cette enseignante et une pédagogie du projet entrepreneurial. De plus, les auteurs dégagent le sens

accordé au projet entrepreneurial par des élèves du primaire rencontrés au cours d'entrevues de groupe dans leur établissement scolaire, et insistent sur la force de cette approche unificatrice pour effectuer un travail de différenciation pédagogique et pour faire œuvre d'éducation en fonction des finalités d'une école contemporaine.

Dans le huitième chapitre, **Matthias Pepin** dégage les grandes tendances qui entourent le champ de l'entrepreneuriat scolaire en discriminant trois grandes familles d'éducation entrepreneuriale, elles-mêmes reliées à des finalités éducatives distinctes. Il s'attarde par la suite à l'éducation par l'entrepreneuriat, qui privilégie le développement d'individus entreprenants dans la vie en général. Il propose une définition du concept être entreprenant ainsi qu'un modèle de l'apprentissage à s'entreprendre en milieu scolaire. Il illustre enfin ce modèle à l'aide d'exemples concrets tirés de sa recherche doctorale portant sur la création et la mise en place d'un magasin scolaire avec un groupe d'élèves de deuxième année du primaire dans une école publique de la région de Québec. Ses réflexions visent à replacer au premier plan des discussions la pertinence éducative de l'entrepreneuriat scolaire, en montrant les apprentissages susceptibles d'être réalisés en classe. Ces développements permettent de guider les différents intervenants scolaires dans leur implantation de l'entrepreneuriat.

Raymond-Robert Tremblay expose sa vision de l'entrepreneuriat au collégial. Il évoque, dans le chapitre 9, de nombreuses raisons pour implanter l'entrepreneuriat au collège. Par des exemples de projets tantôt réalisés dans son collège (Cégep de Trois-Rivières), tantôt dans d'autres, il contribue à souligner le potentiel d'une telle approche, que ce soit à la formation technique ou à la formation préuniversitaire, tant pour les jeunes issus du secondaire que pour les adultes de tous âges. Selon lui, le mouvement entrepreneurial au cégep prend la forme de clubs entrepreneuriaux étudiants, d'enseignement explicite, notamment sous la forme de cours complémentaires offerts à tous, et de programmes de démarrage et de transfert d'entreprises. Dans sa réflexion, il propose d'aller plus loin dans la perspective de renforcer le rôle communautaire des collèges et de lutter contre le décrochage scolaire.

Dans le dixième chapitre, **Claude Ananou** et **Mircea-Gabriel Chirita** montrent comment le plan d'affaires a acquis un statut de dogme en ce qui a trait à la création d'entreprise. Ils y présentent également les fondements et les applications pratiques de la démarche SynOpp afin de pallier les faiblesses du plan d'affaires traditionnel

en tant qu'outil d'enseignement en entrepreneuriat. Utilisée déjà à HEC Montréal dans les cours de création d'entreprise et ayant été testée dans le réseau des Centres locaux de développement (CLD) du Québec, cette démarche rompt avec l'enseignement de l'entrepreneuriat basé sur la rédaction traditionnelle d'un plan d'affaires et prône plutôt l'accompagnement du porteur de projet dans l'action. Cette démarche se situe dans une perspective qui suggère plutôt de passer d'une approche causale basée sur une logique prédictive de l'avenir à une approche « effective » basée sur une logique de contrôle et d'innovation.

Le onzième et dernier chapitre, rédigé par **Denis Pelletier**, présente une vision basée sur l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes, du primaire à l'université. Pour l'auteur, il est important d'intéresser les jeunes à la vie entrepreneuriale, car cette dernière est essentielle pour assurer la croissance économique et le développement de l'emploi au sein de la société québécoise. L'école devrait sensibiliser les jeunes à l'idée d'entreprendre et à celle plus précise de créer de la richesse en trouvant le moyen de produire des biens, des services, des événements qui favoriseront le bien-être des gens, qui apporteront de la nouveauté, de l'innovation, du progrès. Cela veut dire aussi d'observer le milieu, de discerner les améliorations possibles à apporter, les manques, ainsi que les gestes à poser afin d'améliorer la qualité de vie et celle de l'environnement. La vision devrait être à la fois économique, écologique et citoyenne, voire futuriste quant au rôle de la recherche et du développement dans la création des entreprises et dans l'organisation de la vie au travail.

L'entrepreneuriat éducatif au primaire et au secondaire

DENIS MORIN

*Directeur-conseil en entrepreneuriat, Commission scolaire de l'Énergie
Conseiller, Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif
Coordonnateur, Communauté entrepreneuriale de Shawinigan*

Entreprendre à l'école, un levier pour la réussite des élèves et le développement des communautés

POUR GUIDER LA LECTURE

Au-delà de sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'école québécoise doit répondre aux besoins de développement du Québec. Pour ce faire, elle doit préparer une relève capable de faire face aux enjeux sociaux et économiques qui interpellent le Québec. S'estimer capable d'entreprendre et de réussir ne peut se confirmer autrement que dans une démarche personnelle d'apprentissage et d'orientation qui s'appuie sur l'expérimentation et la réflexion. La pédagogie à valeur entrepreneuriale permet à l'école de rejoindre plus efficacement chaque élève et chaque étudiant. En liant ses projets à des problématiques et des besoins de son milieu, la classe s'ouvre à des enjeux qui stimulent les jeunes et les prépare, dans l'action, à assurer efficacement la relève. Ce grand défi nous interpelle ici, en Mauricie, mais aussi ailleurs au Québec et dans le monde. Nos efforts en ce sens ne peuvent qu'être bénéfiques au développement du capital humain, à la citoyenneté et à la croissance de la société.

1. L'école a-t-elle décroché?

Trop souvent au cours de mes 28 années d'expérience en classe et à la direction d'une dizaine d'écoles primaires et secondaires, j'ai observé, même chez les élèves les plus brillants, des jeunes qui n'étaient pas toujours là où nous les attendions. Ce phénomène est encore plus prégnant chez ceux qui ne répondent pas à la question posée, chez les jeunes qui ont peur de nous décevoir ou d'inquiéter leurs parents. On a eu beau renouveler le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au début des années 2000, lui donner plus de sens en proposant un nouveau paradigme de l'apprentissage (cognitivism, constructivism et socioconstructivism) et en inscrivant les contenus à l'intérieur des grands enjeux compris dans les domaines généraux de formation, l'école est parfois décrochée... Décrochée des préoccupations des jeunes, des référents culturels qui sont les leurs, décrochée d'une vision d'avenir que chacun, individuellement, doit développer grâce à notre enseignement et à notre accompagnement tout au long de son parcours scolaire. Dans la pratique, au lieu d'en être la locomotive, l'école est trop souvent la remorque de la société. En consacrant toutes ses énergies auprès des jeunes à l'obtention d'une qualification ou d'un diplôme pour tous qui, avouons-le, constitue une police d'assurance de base pour un emploi et de meilleures conditions de vie à venir, l'école semble oublier la finalité pour laquelle elle œuvre : préparer une relève active, passionnée, apte à répondre aux enjeux du monde du travail. Ces enjeux tournent autour du développement de capacités relationnelles et des caractéristiques d'autonomie, de créativité, de solidarité et de leadership, toutes requises dans des fonctions de travail en constante mutation. Vous me permettrez de revenir plus tard sur cet aspect.

J'imagine que votre expérience d'élève et d'étudiant a été un peu semblable à la mienne. Personnellement, les plus beaux souvenirs que je conserve de mes années scolaires sont ceux où j'ai eu le sentiment d'exister aux yeux de mes enseignants et professeurs. Comme tous les élèves devenus adultes, je dois faire des bonds importants dans le temps pour retracer les bons souvenirs en classe, pas ceux partagés avec les amis sur l'heure du midi ou lors d'activités

parascolaires, mais bien ceux vécus en classe avec des enseignants eux-mêmes passionnés pour qui agir autrement était source d'engagement, de persévérance et de réussite, à tous les points de vue. Je me souviens de cette titulaire de sixième année qui nous avait impliqués, en petites équipes, dans l'écriture de courtes pièces de théâtre et dans la fabrication de castelets. Plus tard au secondaire, je me rappelle ces enseignants qui nous amenaient en classe neige y apprendre le ski, mais aussi l'anglais, la mathématique et le français contextualisés, une activité que j'ai plus tard permis à mes élèves de vivre à maintes reprises. Je garde enfin un très bon souvenir de cette option en français-théâtre qui a fait de nous, l'instant d'une année, des producteurs, des acteurs et des techniciens enthousiastes. Au-delà de ces souvenirs où nous avons eu la chance de structurer nos identités et de développer notre pouvoir d'action, il y a enfin ces quelques enseignants extraordinairement convaincants, notamment celui qui nous a fait vivre de grands moments de l'histoire, confortablement installés sur nos chaises, et cet autre avec ses expériences scientifiques mémorables. L'élève discipliné et disponible aux apprentissages que j'étais s'est également nourri de ces approches plus axées sur la transmission des contenus scolaires.

Cela me rappelle cette récente position de Claude Lessard, président du Conseil supérieur de l'éducation, qui écrivait, dans la revue *Entreprendre* en novembre 2011 (p. 76) : « Rien n'est plus désolant que de constater que des élèves, arrivés à l'école avec ce grand désir d'apprendre, perdent ce désir d'apprendre au fur et à mesure que se déroule leur scolarité. »

Cela évoque un élément de l'étude (2010) de l'équipe de Claire Lapointe, du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval. La professeure Lapointe observe que l'entrepreneuriat, qui place les élèves au cœur de l'action d'entreprendre avec leurs pairs, permet à l'enseignant de vivre avec ses élèves une relation pédagogique différente davantage fondée sur le capital culturel des enfants que sur l'héritage culturel de l'enseignant. Celui-ci n'est pas au centre de l'action, avec son vocabulaire, ses exemples propres et son vécu ; il incarne plutôt le guide qui appuie ses élèves dans l'action, une action qui provient d'eux et dans laquelle ils sont les principaux acteurs.

Ma sensibilité pour cette question est sans doute la résultante d'une pratique exercée la plupart du temps en milieu défavorisé, un milieu où le vocabulaire d'un enfant à l'arrivée en maternelle est de 750 à 1 000 mots / concepts intégrés, en comparaison

de cet autre enfant, plus favorisé, qui arrive sur les bancs d'école riche de $\pm 2\ 500$ mots / concepts acquis. Le premier entreprend son parcours scolaire chaussé de sandales et le deuxième, bien équipé de chaussures de sport. Le rapport enthousiaste au Savoir et à l'École que j'ai observé chez de très nombreux élèves de milieu défavorisé repose sur la concrétude et l'émergence du capital humain autour d'expériences stimulantes dans lesquelles nous pouvons si efficacement intégrer tous les contenus disciplinaires. Voyons cela de plus près...

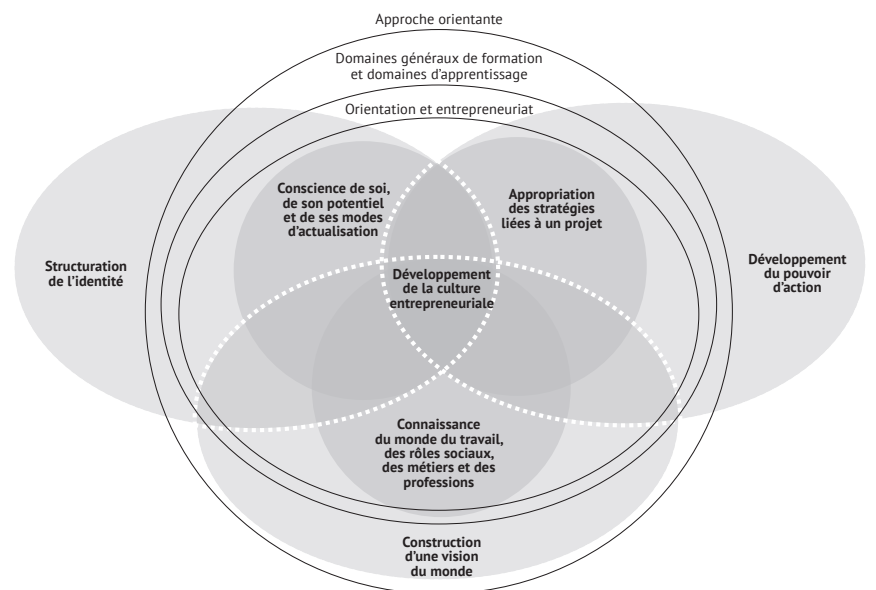
2. La pédagogie à valeur entrepreneuriale, une démarche complète

Alors que la finalité de la pédagogie par projet situe l'action dans une perspective de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales visant la réussite de l'élève, la pédagogie à valeur entrepreneuriale cherche, par la mise en œuvre et l'ouverture des projets scolaires sur des enjeux de la vie courante, à développer des personnes plus entreprenantes et responsables de leur développement personnel et de leur contribution citoyenne. L'entrepreneuriat devient alors une démarche complète qui influence le devenir scolaire et communautaire de chaque enfant, indépendamment de son bagage social, une démarche qui interpelle tous les acteurs, à l'école et en dehors de celle-ci.

L'entrepreneuriat place l'élève dans des contextes signifiants d'apprentissage, au cœur d'activités le rapprochant d'événements, de préoccupations ou de problèmes de la vie courante. L'entrepreneuriat soulève la mobilisation de l'élève et de ses pairs en vue de répondre à un besoin ou à une problématique citoyenne par la réalisation de biens, de services et d'événements qui deviennent prétextes à l'apprentissage de contenus et au développement de soi. Surlemont et Kearney (2009) parlent de l'entrepreneuriat comme d'une démarche responsabilisante qui place l'élève en situation de problème à résoudre et qui requiert la mobilisation des ressources internes et externes de chacun (voir aussi Pelletier, 2007). En ce sens, la démarche entrepreneuriale est probabiliste, car, devant une situation de problème à résoudre, l'anticipation et la gestion des écarts générés par les nombreux ajustements apportés en cours de projet, l'entrepreneuriat suppose une démarche réflexive où l'on remet en question l'efficacité de nos choix et la pertinence des efforts déployés.

Je vois l'entrepreneuriat répondre judicieusement aux trois visées du PFEQ dans la formation de l'élève (figure 1.1). Elle lui permet de structurer son identité, de développer son pouvoir d'action et de construire sa vision du monde. L'entrepreneuriat constitue le tremplin idéal pour atteindre ces visées. À travers les trois axes de développement du domaine général de formation (DGF) Orientation et entrepreneuriat, l'élève est appelé à vivre une démarche explicite, l'amenant à prendre conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation, à développer les stratégies liées au projet et à mieux connaître le monde du travail, les rôles sociaux, les métiers et les professions. Une vision de son propre avenir, précieuse source dans son orientation scolaire et professionnelle, peut-elle se développer plus favorablement que dans une démarche expérientielle ? Si le PFEQ était à refaire, il y aurait lieu de remettre en question la pertinence de parler plutôt d'entrepreneuriat et d'orientation que du contraire.

Figure 1.1.
Liens entre le PFEQ, l'approche orientante,
l'orientation et l'entrepreneuriat



Source : Morin, Fournier et Shore, 2010, p. 23.

Les réalisations entrepreneuriales des élèves sont des prétextes au développement des compétences, des compétences citoyennes, transversales et disciplinaires et, par le fait même, à un éveil efficace aux réalités sociales. Les ressources émotives dont parle si bien Pelletier (2007), parmi lesquelles on compte, entre autres, l'autonomie, la créativité, la solidarité, la confiance en soi et le leadership, sont les principales compétences clés recherchées sur le marché du travail par les entreprises innovantes. L'Association pour le développement de la recherche et de l'innovation au Québec (ADRIQ) a mené une étude en 2006-2007 afin de connaître les besoins en main-d'œuvre des entreprises innovantes. Les résultats ont été repris par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) dans un ouvrage destiné aux intervenants scolaires de la formation professionnelle et technique. Ces données m'ont inspiré le tableau 1.1 de la page suivante, que j'utilise régulièrement pour sensibiliser les enseignants à l'importance des valeurs entrepreneuriales.

Le développement du goût d'entreprendre est à la jonction des trois axes de développement du DGF Orientation et entrepreneuriat, lui-même levier des trois visées de l'école québécoise. Cette démarche entrepreneuriale s'inscrit dans une véritable approche orientante dans laquelle s'intègrent les enjeux reconnus par les autres domaines généraux de formation et d'apprentissage.

Le monde du travail ne concède plus à l'école le monopole de la formation. Les grandes entreprises se disent de plus en plus en mesure d'assurer la formation continue de leurs travailleurs ou bien optent pour une formation en sous-traitance offerte par de nombreuses entreprises spécialisées. À la lumière des compétences clés recherchées au terme des études secondaires, collégiales ou universitaires, les entreprises innovantes revendiquent une préparation de la relève autour d'enjeux de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-devenir en entreprise. Or, être et devenir ne peut se faire qu'entourés des autres. Aussi, la capacité à gérer l'événementiel, le service et la communication devient cruciale pour les entreprises, résultat de nouveaux enjeux au travail, et ces capacités ne peuvent se développer que dans des contextes signifiants d'apprentissage, en relation étroite avec les autres, dans des événements qui sollicitent les ressources émotives de chacun.

Alors que les enjeux de l'emploi et de la compétitivité amènent le Québec à devoir se surpasser, idéalement dans des créneaux porteurs, dits à fort potentiel (science, technologie, informatique, multimédia, etc.), où il devra tirer son épingle du jeu sur la scène

Tableau 1.1.
Résultats de l'enquête de l'ADRIQ 2006-2007

COMPÉTENCES CLÉS POUR TRAVAILLER DANS LES ENTREPRISES INNOVANTES			
À la question « En tant qu'entreprise innovante, quelles qualités recherchez-vous chez vos employés ? »			
106 entreprises provenant de divers secteurs ont participé à l'enquête		Qualités évoquées spontanément	Qualités choisies selon les énoncés d'enquête
43 %	Manufacturier	créativité	79 % capacité à travailler en équipe
11 %	Biotechnologie	capacité à travailler en équipe	76 % capacité à résoudre des problèmes, incluant la débrouillardise
8 %	Ressource	habiletés relationnelles et de communication	71 % autonomie
17 %	TIC	dynamisme et énergie	67 % initiative
19 %	Multisecteur	capacité d'adaptation et ouverture au changement	61 % capacité d'adaptation
		initiative	60 % capacité à communiquer
		compétence	58 % sens des responsabilités
		déontologie	53 % volonté d'apprendre
		autonomie	49 % habiletés relationnelles
		sens des responsabilités	42 % flexibilité et polyvalence
À la question « Quelle importance accordez-vous à ces compétences clés dans la sélection des candidats ? »			
		85 %	très grande importance
		15 %	importance relative
		0 %	peu d'importance
		0 %	pas d'importance du tout

Source : Inspiré de MELS, 2008, p. 31.

internationale, on ne peut faire abstraction du rôle que doit jouer l'école dans la préparation d'une relève capable d'affronter de grands défis. L'autonomie, la responsabilité et la ténacité, entre autres, peuvent s'acquérir sans aucun doute dans des activités scolaires individualisées, mais qu'en est-il des habiletés relationnelles, de la coopération et de la solidarité? On ne devient pas solidairement efficace dans une pédagogie frontale où chacun fait ses exercices et attaque ses modules de français ou de mathématique, l'un à la suite de l'autre. Entreprendre n'est-il pas le contraire d'attendre, attendre que le temps passe, que tous aient compris l'équation ou la règle

de grammaire, attendre que de vrais enjeux nous incitent à l'action, nous mobilisent et nous amènent à innover? Apporter une réponse originale à une problématique ou à un besoin et transformer ces nombreuses connaissances en compétences ne peuvent se faire que dans l'action. Entreprendre à l'école permet aux contenus scolaires de trouver leur vrai sens et à l'élève ou l'étudiant de développer son plein potentiel.

Si l'entrepreneuriat peut devenir un fantastique levier pour l'élève de cinquième secondaire en vue de démontrer la synthèse de ses acquis dans le cadre d'un projet intégrateur ou pour l'étudiant du collégial, lors de l'épreuve synthèse de programme, l'entrepreneuriat en amont est essentiellement coopératif (voir à ce propos le chapitre 5 du présent ouvrage). Il repose sur une démarche socioconstructiviste où les ressources cognitives (étapes d'élaboration et de mise en œuvre du projet) sollicitent une mobilisation personnelle mais concertée au service d'un but commun. Ces contextes signifiants d'apprentissage se cristallisent, à mon avis, en formation professionnelle et postsecondaire autour d'enjeux d'orientation, de professionnalisation et d'intégration au marché du travail. Chacun peut alors trouver sa voie, celle de contribuer efficacement à la croissance de son milieu de travail à titre d'intrapreneur, c'est-à-dire d'employé proactif, inspiré par la mission de son organisation et fondamentalement entreprenant au sein de celle-ci, sinon celle de prendre tous les risques et de matérialiser son projet à titre d'entrepreneur, d'innovateur, de créateur d'emplois et de richesse.

3. Une continuité de services, de projet en projet

Et si l'école développait le goût d'entreprendre et de réussir, tout au long du parcours scolaire... Ce n'est pourtant pas une utopie lorsqu'on met bout à bout ce que peuvent réaliser des élèves et des étudiants d'une même région et que la continuité de services devient une façon pour le système scolaire d'enrichir la communauté de sa relève. On parle de continuité de services éducatifs du primaire à l'université quand, à tous les cycles et ordres d'enseignement, on a le souci d'amener nos jeunes à mener à terme leurs projets axés sur le développement de soi et la découverte de leur choix vocationnel. Il y a loin de la coupe aux lèvres, mais le partage de bonnes pratiques en dit long sur le potentiel de l'entrepreneuriat éducatif. Prenons l'exemple de la Mauricie (région au centre du Québec), une

région que je connais bien et qui démontre une mobilisation sans précédent. Tous les projets exposés ici proviennent de la Commission scolaire de l'Énergie.

En maternelle, dans deux classes voisines, madame Line et madame Lorraine interpellent leurs jeunes élèves sur des réalités bien différentes, mais toutes deux des occasions possibles d'entreprendre. La première remet dans les mains des enfants la problématique des *gentils pitous* qui prennent leur cour d'école pour une litière. Un enfant venait justement de salir ses nouveaux souliers. La tempête d'idées qui suit amène les petits à opter pour l'installation d'affiches pour sensibiliser les propriétaires. Visite du quartier pour observer les affiches déjà exposées, expérimentation de multiples procédés, recherche des fabricants, création de pictogrammes, visite d'un fournisseur, etc., l'école a réussi à bien afficher ses consignes ! L'autre classe n'est pas en reste : elle reçoit la visite d'une exploratrice de retour d'une mission humanitaire en Haïti et, devant le récit de tant de besoins à combler, les enfants se lancent dans une opération visant à expédier là-bas livres, dessins, crayons de couleur et papier. Ainsi est née l'opération *Nos amis d'Haïti*.

Le premier cycle du primaire offre aussi de multiples possibilités. Les deux classes de mesdames Julie et Annie s'attaquent à la protection de l'environnement. Impliqués dans l'étude des gaz à effet de serre, les élèves décident de promouvoir l'alimentation végétarienne. *Un livre de recettes pour sauver la planète*¹ est une aventure littéraire et gastronomique, qui est devenue *La bonne nouvelle TVA*. À 150 kilomètres de là, la classe de deuxième année de madame Julie crée *Les éditions Sauvons la Terre*. Le projet permet à la vingtaine d'élèves d'analyser quatre grandes problématiques environnementales observables dans la ville de La Tuque et de produire des capsules vidéo et des affiches sur le sujet. Nul besoin de vous dire à quel point l'entrepreneuriat est devenu ici une fantastique occasion de développement de la conscience citoyenne et environnementale (voir le chapitre 4 du présent ouvrage).

L'aventure se poursuit ainsi tout au long du primaire. Au deuxième cycle, les élèves de madame Annie réalisent *Rivière d'encre*, une œuvre sur la rivière Batiscan appelée à promouvoir la bibliothèque de leur village. L'année suivante, accompagnée de son collègue, monsieur Martin, madame Annie poursuit sa démarche de mobilisation avec

1 <http://recit.csenergie.qc.ca/de_la_Tortue-des-Bois/spip.php?article125>, consulté le 5 avril 2013.

ses élèves, maintenant au troisième cycle, en s'attaquant à la problématique de la fumée secondaire dans les familles, thème à l'origine d'un vaste projet théâtral intitulé *La fumée, c'est assez!*

J'entends certains dire que c'est tellement plus simple au primaire alors que les enseignants, dans un horaire plus flexible, gèrent de front de nombreuses disciplines scolaires avec une meilleure possibilité d'aménagement de leur temps scolaire. Pourtant, le secondaire, même au régulier, est un terrain fertile en projets. Parlez-en à madame Isabelle et monsieur André. *Parcours S3* le démontre étonnamment bien en intégrant au secondaire des notions de français, d'histoire, de géographie, de vivre-ensemble et de citoyenneté dans la conception d'un circuit patrimonial dans le village de Saint-Alexis-des-Monts. Dans la même école, tous les élèves, de la maternelle à la troisième année du secondaire, y vivent annuellement au moins un projet, quand ce ne sont pas deux. Chaque fois, des partenaires ajoutent leurs efforts à ceux des jeunes. Bien souvent, ce sont eux qui viennent frapper aux portes de l'école pour exprimer leurs besoins et voir les possibilités de partenariat. Là-bas, la directrice de l'école, madame Lise, et son personnel, croient qu'en répondant aux besoins du milieu par l'entrepreneuriat, nous contribuons à créer notre propre abondance. Ici, l'abondance fait référence aux talents développés, aux problématiques et aux besoins auxquels on a répondu, abondance enfin dans les retombées de toutes sortes dont celle de la vitalisation d'une communauté qui se prend en main!

Si entreprendre raccroche les jeunes à leurs disciplines scolaires et à leur communauté, cela est d'autant plus vrai lorsque des adolescents à risque de décrocher considèrent l'entrepreneuriat comme la dernière étape avant l'abandon. La classe de madame Marie-Andrée, peu encline à la lecture et à l'écriture, s'enthousiasme pour le projet d'écriture de William, qui utilise ses temps libres à rêver de l'époque médiévale. En panne d'inspiration, il soumet son premier chapitre à ses amis. La classe est emballée! Elle explorera tous les métiers du monde de l'édition, visitera un éditeur, accueillera auteur et correcteur pour lancer son schéma littéraire et, en deux ans, accoucher de deux tomes. *La légende luni-solaire* et *La cité de Fiacre* se retrouvent maintenant dans de nombreuses bibliothèques de la Mauricie et d'autres régions du Québec. Ces productions ont été complétées par une narration sur cédérom pour les malentendants. Les élèves sont fiers des aventures fantastiques qu'ils ont conjointement écrites sur leurs héros.

Tout juste à deux kilomètres de cette école, un centre d'éducation des adultes en formation secondaire exploite à fond le multimédia dans le cadre du cours de français. La douzaine d'élèves de madame Denise décident de sillonner la région pour capter les réalisations entrepreneuriales de plusieurs jeunes afin de les mettre en valeur et de susciter la promotion de l'entrepreneuriat jeunesse. Le travail des adultes avec des professionnels de la production devient une très belle occasion de mettre en œuvre l'approche orientante.

Cette vague de projets, en amont de la formation professionnelle et postsecondaire, connaît déjà des effets en Mauricie. Le centre de formation professionnelle se mobilise avec monsieur Édouard, qui accompagne les enseignants. À titre d'agent de développement en entrepreneuriat, il propose des ateliers et des expériences axés sur l'orientation, la professionnalisation et l'intégration au travail. Entreprendre devient occasion de découverte de soi et d'exploration socioprofessionnelle. Le cégep emboîte le pas en partageant cette ressource pour développer l'esprit d'entreprendre au collégial (voir le chapitre 9 du présent ouvrage), tant en formation technique que préuniversitaire.

Histoire de démontrer les possibilités de continuité de services tout au long du parcours scolaire, au-delà des actions réalisées à l'université en sciences administratives et de la gestion, les sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) permettent à ses étudiants de fin d'études de développer des stratégies pédagogiques à valeur entrepreneuriale pour réaliser leur dernier stage au primaire ou au secondaire. Pendant ce temps, des chercheurs en documentent les retombées sur la réussite personnelle et scolaire des jeunes ainsi que sur les conditions de pratique professionnelle des intervenants scolaires. Le projet, démarré en 2010, prend de l'ampleur avec l'implantation de cette formation universitaire à l'Université de Sherbrooke et à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), Campus de Lévis.

En fait, nous comprenons tous de plus en plus la nécessité de préparer la relève entrepreneuriale tout au long du parcours scolaire. L'enjeu doit s'inspirer de ces conditions exposées par Inchauspé (2004, p. 27):

Certaines conditions doivent être réunies pour que l'école donne et cultive le goût d'entreprendre: 1) L'école doit s'y prendre tôt; 2) Pour qu'il y ait développement du goût d'entreprendre, il faut qu'il y ait expérience, et expériences répétées; 3) Il faut donc aussi qu'il y ait du plaisir; 4) Il faut que l'enseignant ait, lui-même, le goût de ce dont il veut donner le goût.

La continuité de services en entrepreneuriat, du primaire à l'université, est une cible nouvellement soutenue par la Table régionale de l'éducation de la Mauricie. Cette instance régionale a formé un comité Entrepreneuriat pour élaborer un plan d'action qui interpelle les élus, gestionnaires de grandes organisations (commissions scolaires, collèges et université), directions d'école, intervenants scolaires notamment, les enseignants ainsi que les jeunes, à qui ce défi d'entreprendre est lancé. Le 1^{er} Forum sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie² a permis aux établissements scolaires de sensibiliser et d'outiller les intervenants scolaires dans le développement du goût d'entreprendre et de réussir à l'école.

4. Des retombées significatives

Dans ma pratique d'enseignant, dès mes premières expériences au milieu des années 1980 et par la suite, à titre de directeur d'écoles entrepreneuriales et de coordonnateur provincial pour le développement d'écoles entrepreneuriales tant au primaire qu'au secondaire, j'ai été à même de constater que la pédagogie à valeur entrepreneuriale est « pédagogiquement rentable ». En premier lieu, elle favorise la réussite personnelle de l'élève par le développement d'une plus grande confiance en soi. Ainsi, lorsque nous avons la préoccupation d'y intégrer et de consolider les contenus disciplinaires, comme il a été démontré précédemment, nous permettons aux élèves d'entreprendre en français, en histoire et en science, ce qui donne du sens et de la consistance aux apprentissages réalisés dans un contexte de problèmes à résoudre et de besoins auxquels répondre. Qui plus est, j'ai observé une plus grande motivation intrinsèque des élèves, motivation liée au plaisir d'apprendre, à l'accomplissement de soi et au plaisir de réussir. Cela est observable chez des élèves de classes régulières, mais également chez les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. En ce sens, le Centre d'apprentissage et de formation en entrepreneuriat que j'ai créé en partenariat et dirigé pendant trois ans à Shawinigan a été témoin de grandes transformations chez des adolescents en grande difficulté. Dans un agir autrement qui transcende les contenus disciplinaires et

2 Le 1^{er} Forum sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie s'est tenu le 16 novembre 2012 à Trois-Rivières. Le site Web du Comité mauricien pour la persévérance et la réussite scolaires (<<http://www.soyonscomperes.com>>, consulté le 5 avril 2013) et le numéro de décembre de *La Gazette de la Mauricie* en retracent les grandes lignes. Des capsules vidéo ont également été produites pour outiller les intervenants scolaires.

grâce à une plus grande souplesse organisationnelle, l'entrepreneuriat transforme les personnes, recolle les pièces cassées et contribue grandement au développement de l'estime de soi et au pouvoir d'action et à l'insertion socioprofessionnelle des individus. J'ai vu des élèves, désabusés par leur passage en formation préparatoire au travail, ainsi que des enseignants développer un sentiment d'appartenance à l'école. J'ai vu le vandalisme cesser, l'absentéisme diminuer de façon spectaculaire, et les parents revenir à l'école, attirés par de bonnes nouvelles. Ces transformations ont un effet direct sur la gestion de la classe, la surveillance pendant les pauses et la cohabitation générale dans l'école.

Ces observations rejoignent les résultats de l'étude Valoris³, qui a fait l'objet d'une attention particulière en Mauricie puisque cette région constituait, en 2010, 64 % de l'échantillonnage national, avec 502 élèves et 29 enseignants. Valoris regroupait également des jeunes et enseignants de la Capitale-Nationale, de l'Estrie et de Chaudière-Appalaches. D'abord, l'étude a mesuré les retombées des projets entrepreneuriaux chez les élèves de milieu défavorisé au regard de la confiance en soi, du profil entrepreneurial, de la connaissance de soi et de la motivation scolaire. Chez les enseignants, l'étude s'est intéressée à la motivation professionnelle, à la diversification des pratiques pédagogiques, à la gestion de classe et au développement de leurs propres qualités entrepreneuriales. Valoris en Mauricie nous a permis de constater que nos écoles se distinguent, entre autres, par la place qu'elles laissent aux élèves dans le choix et la réalisation du projet, par le développement conscient de leurs qualités entrepreneuriales, par l'intégration des contenus disciplinaires, par le développement du sentiment identitaire et par l'intérêt que portent les parents pour l'école.

5. Un jeune citoyen à valoriser

Qu'on soit enseignant, directeur d'établissement ou gestionnaire de commission scolaire ou de collège, nous avons tous un rôle à jouer dans la mise en valeur du potentiel humain développé grâce à une pédagogie « plus » entrepreneuriale. La reconnaissance des efforts à l'intérieur de la classe et de l'école, la diffusion des projets en dehors

3 Valoris est une initiative du Concours québécois en entrepreneuriat (<<http://www.concours-entrepreneur.org>>, consulté le 5 avril 2013) en collaboration avec le Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif, le ministère de l'Emploi et de la Sécurité sociale et Forum Jeunesse.

des classes initiatrices et même des murs de l'école, les liens tissés avec le milieu social et le monde du travail, et enfin les perspectives d'avenir des partenariats établis localement et à l'étranger, voilà autant d'occasions de valoriser le génie humain, les bonnes pratiques et, par le fait même, l'école et sa mission. Cette première phase de la valorisation, qui permet de se reconnaître et d'être reconnu, consolide le désir d'entreprendre de nouveau. De plus, la médiation des projets non seulement accroît le sentiment d'appartenance et d'efficacité personnelle des élèves et des enseignants, elle provoque aussi un grand sentiment de fierté chez les parents et peut contribuer au basculement des valeurs dans la population. Les bonnes nouvelles publiées dans les médias contribuent à la reconnaissance de l'entrepreneuriat et de ses valeurs, donnant alors une plus grande légitimité au goût d'entreprendre.

Toutefois, les Québécois ont du chemin à faire en matière de valorisation de l'entrepreneuriat, car selon la Fondation de l'entrepreneurship (2011), ils se sous-estiment en matière de compétences et de capacités par rapport au reste du Canada. Les Québécois sont aussi beaucoup moins ambitieux que leurs voisins canadiens. Qui plus est, nos dirigeants d'entreprise se considèrent comme moins aptes à diriger leur organisation que les entrepreneurs du reste du Canada.

L'école peut-elle corriger cette perception négative que nous avons de nous-mêmes? Les élèves et les enseignants sondés par Valoris affirment que le projet entrepreneurial leur a permis de développer la confiance en soi, la persévérance, la créativité, le sens des responsabilités, la débrouillardise et, à des degrés divers, le leadership. Il devient donc nécessaire de guider nos jeunes dans une démarche entrepreneuriale explicite où l'on s'habilité à mettre des mots sur les caractéristiques développées et leurs manifestations, sur les étapes de réalisation du projet en cours et sur les enseignements qu'on en retire. En ce sens, le *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (MELS, 2008), outil également adapté aux besoins du primaire, contient des grilles d'appréciation des qualités entrepreneuriales qui, utilisées à divers moments du projet, permettent d'observer les progrès personnels réalisés. De même, l'outil *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (MELS, 2006a) et celui destiné à la formation professionnelle (MELS, 2006b) présentent une section réservée au questionnement avant, pendant et après le projet afin que chacun tire un enseignement de sa participation, mais comprenne aussi mieux comment le projet, dans ses multiples étapes, constitue une occasion de mobilisation, d'innovation et

d'envergure. Les pratiques réflexives ainsi suscitées visent à rendre l'élève conscient de son potentiel et des stratégies liées au projet, et pourraient contribuer au développement du sentiment d'efficacité personnelle qui nous permettra de laisser notre dernière position canadienne à d'autres !

6. Une nouvelle pratique à documenter

Il est devenu incontournable d'amener Valoris à s'intéresser plus attentivement à la Mauricie en évaluant les retombées de l'entrepreneuriat sur la persévérance, la réussite des jeunes et les conditions de pratique professionnelle dans des écoles des quatre municipalités régionales de comté (MRC) qui définissent notre territoire scolaire. Cette stratégie visait d'abord à convaincre les milieux de la valeur ajoutée de cette formule pédagogique, à consolider les pratiques nouvellement développées, à ajuster et orienter nos actions, et à partager enfin les bonnes pratiques pour faire de l'entrepreneuriat une stratégie pédagogique gagnante et porteuse de sens au sein des équipes-écoles.

Comme directeur, il m'est arrivé souvent de dire aux enseignants, au déplaisir de certains, que les élèves que nous avons dans nos classes nous sont prêtés, le temps d'une année scolaire, si nous sommes les titulaires, ou de quelques périodes par semaine, si nous sommes les enseignants spécialistes. La pédagogie de la porte fermée ne peut exister lorsque nous partageons une aussi grande responsabilité d'éducation. Comme il est souhaitable que deux parents s'entendent sur l'éducation à donner à leur enfant, il en est de même lorsque la responsabilité d'éduquer des enfants à l'école est partagée par l'ensemble d'une équipe. Dans les deux cas, la concertation n'est-elle pas essentielle ? Pour moi, l'autonomie professionnelle s'arrête là où se définissent les grands objectifs et moyens d'action du projet éducatif d'une école. Barker (1999) affirmait : « Une vision, c'est un rêve devenu action. L'action sans vision ne fait que passer le temps. La vision combinée à l'action peut changer le monde. »

L'entrepreneuriat mérite de devenir un moyen d'action partagé à l'intérieur du projet éducatif et du plan de réussite de l'école. Il devient alors occasion de formation et d'accompagnement du personnel, occasion de partage de ressources et d'expertises, occasion de réseautage et de continuité de services intercycles et lors du passage primaire-secondaire, jusqu'à la formation professionnelle et

postsecondaire. La territorialisation des pratiques permettrait d'effectuer le basculement culturel des valeurs, basculement nécessaire au développement d'une véritable culture entrepreneuriale, c'est-à-dire d'une reconnaissance citoyenne, partagée par l'ensemble de la population, des valeurs entrepreneuriales.

Lorsqu'on parle de territorialisation, j'attire votre attention sur quelques projets prometteurs. Directement dans le milieu de l'éducation, la Stratégie québécoise de l'entrepreneuriat soutient, avec la collaboration du Secrétariat à la jeunesse et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la mise en place de dix territoires, dont celui de La Tuque, en Mauricie, où on vise une continuité de services, du primaire à l'enseignement collégial. Dans le cas de la Mauricie, partant d'un dynamisme entrepreneurial reconnu à l'école primaire Centrale, on travaille à la mise sur pied d'une option artistique entrepreneuriale au début du secondaire afin d'assurer le passage primaire-secondaire, et d'un programme optionnel *Sensibilisation à l'entrepreneuriat* à la fin du secondaire. Dans cette même localité, on poursuit les efforts pour développer en formation professionnelle (École forestière) et collégiale (Collège Shawinigan et Centre d'études collégiales de La Tuque) une stratégie d'intégration de l'entrepreneuriat dans différents programmes grâce à la sensibilisation, à la formation et à l'accompagnement du personnel enseignant. Au Québec, neuf autres territoires développent ce concept prometteur appelé à s'étendre, du moins je l'espère, dans une prochaine stratégie gouvernementale au-delà de 2014.

Le concept de territoires s'observe aussi grâce aux communautés entrepreneuriales qui se développent aux quatre coins du Québec, notamment à Shawinigan⁴ et dans les municipalités régionales de comtés de Mékinac et de Maskinongé. Dans ces trois territoires, réunissant près de 30 municipalités, élus, familles, intervenants du monde de l'éducation, organismes économiques et communautaires, entrepreneurs, médias et organismes de la société civile se mobilisent pour développer une culture entrepreneuriale, logeant ce thème rassembleur, en amont, dans le goût d'entreprendre (valoriser, sensibiliser et éduquer) et en aval, dans l'esprit d'entreprise (démarrage, croissance, relève et accompagnement).

4 La Communauté entrepreneuriale de Shawinigan a été la première à voir le jour en Mauricie, inspirant ainsi la mobilisation des autres secteurs de la région (<<http://www.ceshawinigan.ca>>, consulté le 5 avril 2013).

7. Un leadership à partager

Le Québec a fait de grands pas dans le développement de la culture entrepreneuriale depuis le lancement du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse⁵ en 2004. Quelques années auparavant, l'orientation et l'entrepreneuriat devenait l'un des cinq domaines généraux de formation du PFEQ, mettant ainsi la table à une ouverture des contenus sur ces enjeux incontournables. Depuis le lancement du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, d'autres pays se sont mobilisés en venant s'inspirer de nos initiatives. Certains de nos outils pédagogiques se retrouvent en Europe, en Amérique latine et en Afrique. Depuis, certains nous ont même devancés. La Communauté européenne (Fenêtre sur l'Europe, 2012), entre autres, suit attentivement les avancées pédagogiques des États membres depuis le début des années 2000 (Conseil Éducation, jeunesse et culture du Conseil de l'Union européenne) et le développement des compétences entrepreneuriales fait partie des mesures figurant dans la récente communication de la Commission européenne (2012a), intitulée *Repenser l'éducation*. Certains pays, notamment la Norvège, les Pays-Bas, la Finlande, la Pologne, l'Autriche, l'Irlande, l'Espagne et la Belgique sont allés plutôt loin en intégrant l'entrepreneuriat au curriculum scolaire, certains dès le primaire. La formation à l'entrepreneuriat fait l'objet d'une reconnaissance explicite dans les programmes de l'enseignement primaire des deux tiers des pays étudiés. L'Europe voit ainsi l'éducation à l'entrepreneuriat (Commission européenne, 2012b, p. 6):

Qu'ils créent ou non une entreprise commerciale ou sociale par la suite, les jeunes qui bénéficient d'un apprentissage entrepreneurial acquièrent des connaissances sur les métiers de l'entreprise et développent des compétences et des aptitudes essentielles, telles que la créativité, l'esprit d'initiative, la ténacité, le travail en équipe, la compréhension des risques et le sens des responsabilités. C'est cet état d'esprit qui permet aux entrepreneurs de transformer les idées en action et qui accroît par ailleurs fortement l'employabilité.

Notre gouvernement doit donc reconnaître que la pédagogie à valeur entrepreneuriale est d'abord une démarche d'apprentissage et, conséquemment, une démarche d'orientation qui, expérimentielle (voir le chapitre 8 du présent ouvrage) et réflexive, favorise la

5 Le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif (<<http://www.jeunes.gouv.qc.ca>>, consulté le 5 avril 2013).

persévérance et la réussite, le développement du sentiment identitaire et l'orientation scolaire et professionnelle de chaque jeune Québécois. Le développement progressif d'une vision de l'avenir pour chacun est une condition essentielle à la mobilisation et à l'accomplissement.

Parce que le système d'éducation doit répondre aux besoins du Québec, le gouvernement doit se doter d'une politique nationale de l'entrepreneuriat, comme le défend Paul-Arthur Fortin (2012), considéré, à juste titre, comme le père de la culture entrepreneuriale au Québec. Alors que les stratégies de plus courtes durées se succèdent dans le temps, fragilisant ainsi la pérennité de la mobilisation et des actions menées, une véritable politique nationale permettrait une approche transcendante de la culture dans tout l'appareil d'État. Entreprendre au Québec pourrait devenir une valeur partagée qui nous permettrait, comme nation francophone d'Amérique, de mieux faire face aux grands défis et enjeux du 21^e siècle.

Monsieur Fortin a défendu de nouveau cette ambitieuse idée lors du Forum mondial de la langue française, tenu à Québec en juillet 2012. Il donnait en exemple la Finlande et sa politique nationale portée par le président lui-même (Fortin, 2012, p. 3):

Il peut être utile d'explicitier davantage la différence entre une stratégie et une politique en prenant comme exemple le cas de la Finlande [...]. En Finlande, la Décade de l'entrepreneurship relève directement du Président. Le comité directeur composé d'une vingtaine de ministères, organismes ou groupes priorise l'éducation comme moyen par excellence d'augmenter les connaissances en entrepreneuriat, modifier les attitudes et les valeurs et développer les savoir-faire, savoir-être et savoir-agir. Bref, sans exclure d'autres intervenants, la culture dépend prioritairement de la famille et de l'école. En travaillant sur la culture, on augmente la demande en entrepreneuriat. Dans une stratégie sectorielle, on travaille davantage sur l'offre, soit le soutien gouvernemental apporté aux entreprises sous diverses formes.

Serions-nous à l'aube de cette politique inspirante qui amènerait l'école québécoise à entreprendre pour réussir? L'engagement de la première ministre, madame Pauline Marois, au congrès de la Fédération québécoise des municipalités laisse présager d'un avenir prometteur puisqu'à l'invitation du président de la fédération, monsieur Bernard Généreux, elle a déclaré qu'il y aurait une politique de l'entrepreneuriat.

8. L'école raccrochée ?

La réponse aux défis que rencontre l'école québécoise serait-elle dans ce nouvel adage faisant que *Qui peut veut*? Par le passé, on nous a bien souvent servi le vieil adage *Quand on veut, on peut* pour nous encourager à persévérer. Parents et éducateurs avaient cette parole qui, placée au bon moment, nous incitait à ne pas abandonner. Récemment, L. Jacques Ménard, dans *Savoir pour pouvoir* (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires, 2009), évoquait la nécessité de passer à l'action pour assurer notre prospérité en nous servant l'adage « *Quand on sait, on peut* ». Il souhaitait nous sensibiliser à l'importance de l'éducation en mobilisant les Québécois autour des défis liés à l'avenir socioéconomique du Québec. Ces deux adages, servis à nos élèves les plus vulnérables, en situation d'échec ou issus d'un milieu familial difficile, demeurent peu convaincants. Bien souvent, ces élèves, tournant le dos au système d'éducation, décrochent pour investir un monde qu'ils imaginent plus favorable. La situation n'est pas vraiment différente pour le peloton majoritaire, composé de nos élèves conformistes qui attendent patiemment que passe le temps en se demandant, par à-coups, à quoi peuvent bien servir toutes ces notions qu'on leur déverse...

Les entrepreneurs sont considérés comme des gens passionnés, comme des réalisateurs de projets, et, dans un sens plus strict, comme des personnes capables de transformer un rêve, une idée, un problème ou une occasion en une entreprise. De nature, nos enseignants les plus entreprenants ont le même profil. Ils propulsent leurs contenus disciplinaires dans des projets qui consolident les acquis et embellissent le parcours scolaire de nos jeunes. Ils croient fondamentalement au développement du capital humain. Comme Krishnamurti⁶, peut-être croient-ils que la « liberté est au début de l'action, non à la fin ». J'ai mémoire de quelques-unes de ces perles rares qui ont ponctué le cours de mon existence d'écolier. Ils ont compris, comme le mentionnait Paul Inchauspé lors du 1^{er} Forum sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie (16 novembre 2012), que « les jeunes ne sont pas des urnes à remplir mais des feux à alimenter » !

6 Jiddu Krishnamurti était philosophe et essayiste, médaillé de la Paix de l'Organisation des Nations Unies (1984).

Et si la solution de la persévérance et de la réussite scolaires se trouvait dans la capacité qu'a l'école de mobiliser ses élèves, d'être une école inspirante pour chacun, une école où chacun a le sentiment d'exister? Et si pour raccrocher, l'école devait se réinventer...

À RETENIR

- › L'entrepreneuriat est une démarche d'apprentissage et d'orientation. Elle est responsabilisante, expérientielle, coopérative et réflexive.
- › L'entrepreneuriat éducatif, du primaire à l'université, permet aux jeunes de structurer leur identité, de développer leur pouvoir d'action et de construire leur vision du monde.
- › Les compétences clés recherchées par les entreprises innovantes sont directement développées dans une pédagogie à valeur entrepreneuriale. L'école peut alors jouer efficacement son rôle dans la préparation de la relève.
- › Éduquer des êtres entreprenants ne peut se réaliser que dans un contexte de continuité de services, du primaire à l'université. En ce sens, notre responsabilité est partagée.
- › Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif s'observent au regard de la persévérance, de la réussite personnelle et scolaire des jeunes, de même que sur le plan des conditions de pratiques professionnelles des intervenants scolaires.
- › La responsabilité de développement d'une véritable culture entrepreneuriale au Québec doit être partagée par l'ensemble de la société, de l'école et du gouvernement. En ce sens, une véritable politique nationale de l'entrepreneuriat permettrait d'inscrire le développement systématique de la culture entrepreneuriale au Québec.
- › Le développement du pouvoir d'action permet à l'individu de s'engager volontairement puisqu'il s'en estime capable. Ainsi, on peut évoquer ce nouvel adage *Quand on peut, on veut*.

Bibliographie

Barker, J. (1999). *À la découverte du futur: la puissance d'une vision*, [série télévisée en quatre épisodes], Formavision, France.

Commission européenne (2012a). « Repenser l'éducation », *Commission européenne – Éducation et formation*, <http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm>, consulté le 5 avril 2013.

Commission européenne (2012b). *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Plan d'action « entrepreneuriat 2020 » : raviver l'esprit d'entreprise en Europe*, Belgique, Commission européenne.

Fenêtre sur l'Europe (2012). « Entreprises. La formation à l'entrepreneuriat se développe », *Fenêtre sur l'Europe*, <<http://www.fenetreeurope.com/php/page.php?section=actu&id=25201>>, consulté le 5 avril 2013.

Fondation de l'entrepreneurship (2011). *Indice entrepreneurial québécois. Culture entrepreneuriale: nos entrepreneurs prennent-ils racine ?*, Québec, Caisse de dépôt et de placement du Québec.

Fortin, P.-A. (2012). *La francophonie: un jardin d'espoir et de développement*, mémoire déposé au Forum mondial de la langue française, Québec.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, rapport, Québec.

Inchauspé, P. (2004) « Allocution d'ouverture au Forum d'automne de la Fondation de l'entrepreneurship », dans ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*, Québec, gouvernement du Québec, p. 27 (diapositive 19).

Lapointe, C. (2010). « Je n'ai plus peur de me planter! Conclusions de l'Étude sur les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite personnelle et scolaire des jeunes », présentation faite au Forum d'automne 2010 de la Fondation de l'entrepreneurship, Québec, <https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/c_Lapointe.pdf>, consulté le 8 juillet 2013.

Lapointe, C., D. Labrie et J. Laberge (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: expérience québécoise*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. (2011). « L'avenir du Québec et l'éducation », *Entreprendre*, éd. spéciale « L'avenir du Québec, sortir le Québec de la crise », vol. 24, n° 1, p. 76.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006a). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006b). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale à la formation professionnelle*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignant secondaire, deuxième cycle*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire, un concept nouveau, des avenues prometteuses*, Québec, gouvernement du Québec.

Morin, D., N. Fournier et M.-A. Shore (2010). *Projet entrepreneuriat orientant: formation d'enseignants et de conseillers d'orientation en formation et en exercice*, Québec, Secrétariat à la jeunesse, ministère du Conseil exécutif.

Pelletier, D. (2007). *Les valeurs entrepreneuriales – Au service de la formation professionnelle et technique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://www.inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/Entrep_ForProf_F.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Secrétariat à la jeunesse (2010). *Projet entrepreneurial orientant. Enseignants et conseillers d'orientation en formation et en exercice. Moyen d'action du Défi de l'entrepreneuriat de la Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*, Québec, gouvernement du Québec.

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

MARIE-CLAUDE HARNOIS

Coordonnatrice nationale, Valoris

Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé dans le cadre du projet Valoris

POUR GUIDER LA LECTURE

Présentation des résultats d'une étude réalisée en collaboration avec diverses écoles défavorisées du Québec dans le cadre du projet Valoris, initiative du Concours québécois en entrepreneuriat.

Retombées percutantes de l'entrepreneuriat éducatif chez les élèves du primaire et du secondaire et chez leur enseignant.

Présentation de documentation et d'outils (capsules vidéo) créés par le concours pour valoriser l'entrepreneuriat auprès des jeunes et aider les divers intervenants scolaires dans leur démarche.

Depuis quinze ans, le Concours québécois en entrepreneuriat¹ est le témoin privilégié de projets entrepreneuriaux réalisés en milieu scolaire. Ce concours unique réunit à la fois le milieu scolaire et le monde des affaires, et ce, dans toutes les régions du Québec. Il attire chaque année plus de 1 500 participants dans son volet Création d'entreprise destiné aux nouveaux entrepreneurs de tous les secteurs d'activités, et près de 50 000 jeunes dans son volet Entrepreneuriat étudiant destiné aux élèves et aux étudiants du primaire à l'université qui choisissent de s'investir activement dans un projet de nature entrepreneuriale. En 2008, le concours a élargi sa mission et a créé le projet Valoris en vue, notamment, de mesurer les retombées et les facteurs de succès des projets entrepreneuriaux dans les écoles du Québec situées en milieu défavorisé, plus particulièrement. Au cours de l'année scolaire 2008-2009, une première démarche d'analyse des retombées et des facteurs de succès liés à la réalisation de projets entrepreneuriaux a été déployée dans les régions de la Capitale-Nationale et de Chaudière-Appalaches. Les résultats de cette phase I étaient éloquentes et justifiaient d'approfondir la recherche en ce sens. En 2009, la deuxième phase de recension et d'analyse des retombées et des facteurs de succès a été mise en œuvre. Dans ce chapitre, nous présentons, de façon sommaire, les résultats issus de la démarche 2009-2010 (les retombées chez les enseignants et les élèves), la méthodologie et les facteurs de succès qui favorisent la mise en place de projets entrepreneuriaux et leur réussite. Pour plus d'information, nous vous invitons à lire le rapport 2011 original (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011).

1. La méthodologie

La démarche entreprise par Valoris a été mise en œuvre dans le but de dresser un portrait de la situation et de mesurer les retombées et les facteurs de succès liés à la réalisation de projets entrepreneuriaux dans les écoles primaires et secondaires du Québec situées

1 <<http://www.concours-entrepreneur.org/>>, consulté le 5 avril 2013.

en milieu défavorisé. Ce portrait de la situation a été effectué au cours de l'année scolaire 2009-2010, dans des classes situées dans les cinq régions du Québec ciblées par la démarche, soit Capitale-Nationale, Estrie, Chaudière-Appalaches, Mauricie, Montréal. Voyons les objectifs de la démarche.

D'une part, nous définissons le milieu défavorisé à partir de l'indice de défavorisation² émis par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Chaque établissement reçoit un indice qui se situe entre 1 (le plus favorisé) et 10 (le moins favorisé). Dans le cadre de Valoris, ce sont les écoles avec les indices 8, 9 et 10 qui ont été l'objet de la présente démarche. D'autre part, voici les raisons pour lesquelles nous avons ciblé les écoles en milieu défavorisé :

1. Il y a une présence encore plus importante de facteurs qui rendent les jeunes vulnérables ;
2. Le taux de décrochage scolaire y est plus élevé (Statistique Canada);
3. L'entrepreneuriat s'arrime facilement aux réalités de ces milieux (observations du Concours québécois en entrepreneuriat);
4. L'entrepreneuriat offre la possibilité de toucher un maximum de jeunes en peu de temps et à peu de frais;
5. Les retombées observées dans ces milieux, notamment lors du sondage 2008, sont plus percutantes auprès de ces jeunes;
6. Les études concernant les milieux défavorisés sont unanimes quant aux dommages causés par la pauvreté vécue en bas âge sur le développement de l'enfant;
7. 94 % des enseignants interrogés dans la présente démarche affirment que l'entrepreneuriat est un « outil d'enseignement » efficace en milieu défavorisé (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 8);
8. Comme le mentionne Paul-Arthur Fortin (2002, p. 213), « l'entrepreneuriat est l'outil par excellence des gens pauvres qui veulent s'en sortir [et il] permet de faire de grandes choses avec de petits moyens ».

2 <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>>, consulté le 5 avril 2013.

Les choix méthodologiques ont été les suivants :

- › Nous avons distribué les *questionnaires* avant et après la réalisation de projets entrepreneuriaux dans l'ensemble des régions ciblées, auprès des élèves et des enseignants impliqués ;
- › Nous avons animé dix *groupes de discussion* avec les élèves participants (au minimum, une entrevue a été menée dans chaque région) ;
- › Nous avons animé des *entrevues individuelles* auprès de dix enseignants impliqués et répartis sur l'ensemble du territoire visé.

Les projets choisis pour la tenue des groupes de discussion devaient répondre aux critères suivants :

- › *Projet significatif* pour les élèves (les élèves étaient au cœur du projet et ont été impliqués dans la totalité ou la grande majorité des prises de décision) ;
- › *Projet mobilisateur* (réalisé en collaboration avec au moins une personne-ressource de l'extérieur de l'école, en lien avec la communauté) ;
- › *Projet d'envergure* (qui comprend, si possible, plus d'une production [p. ex. plus d'un produit, service, événement réalisé pour répondre au besoin]).

Notons que l'ensemble des élèves des groupes choisis a été questionné en classe et a participé à un graffiti collectif³ en vue de recueillir le point de vue de chacun. Les entrevues ont été réalisées avec les enseignants des classes sélectionnées pour les groupes de discussion. Mentionnons que d'autres intervenants⁴ occupent parfois le rôle de l'adulte responsable. Toutefois, ici, les responsables de projet sont tous, à quelques exceptions⁵ près, des enseignants. Le tableau 2.1 présente l'échantillonnage selon les différentes régions ayant participé à l'étude.

3 Les élèves, placés en équipe de quatre, devaient répondre individuellement à quatre questions concernant leur participation au projet entrepreneurial, sur un carton commun, et devaient donner leur opinion.

4 Les conseillers en orientation, les psychoéducateurs, les animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire, les animateurs à la vie étudiante, les techniciens en éducation spécialisée, etc.

5 Pour des projets réalisés en parascolaire, trois responsables de projet parmi tous les répondants ne sont pas des enseignants.

Tableau 2.1.
Échantillonnage

Région (répartition en % des répondants par région)	Nombre de répondants aux questionnaires				Nombre de groupes de discussion		Nombre d'enseignants ayant participé aux entrevues	
	ÉLÈVES		ENSEIGNANTS					
	primaire	secondaire	primaire	secondaire	primaire	secondaire	primaire	secondaire
Capitale- Nationale (14 %)	50	64	5	4	1	1	1	1
Chaudière- Appalaches (8 %)	51	8	3	1	1	–	2	–
Mauricie (64 %)	364	138	19	10	2	2	2	2
Estrie (14 %)	94	17	5	2	2	–	2	–
Montréal*	–	–	–	–	–	1	–	2
Total	559	227	32	17	6	4	7	5

* Les questionnaires en provenance de Montréal n'ont pu être considérés car ils étaient incomplets.

Source : Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 6-7.

2. La présentation des retombées

Les retombées de l'entrepreneuriat en contexte scolaire sont multiples et diverses, tant du côté des élèves que du côté des enseignants. Pour les premiers, elles se situent notamment au niveau de la confiance en soi, de la motivation scolaire et du profil entrepreneurial des jeunes. Pour les enseignants, les retombées se situent au niveau de la motivation professionnelle, de la diversification des pratiques et de la gestion de classe, ce que nous développons dans les paragraphes qui suivent.

2.1. Les retombées chez les élèves

Par définition, les principaux acteurs du projet entrepreneurial sont les élèves eux-mêmes. Ils prennent en charge le projet, le créent, le développent, et donc, ce sont eux qui en retirent les bénéfices les

plus directs. Lorsqu'un enseignant choisit de réaliser un projet entrepreneurial en classe, sa motivation est d'abord celle de permettre à l'élève de s'épanouir, de reconnaître son pouvoir d'action, de développer son plein potentiel, ainsi que celle de lui permettre d'apprendre autrement.

Tant chez les élèves du primaire que chez ceux du secondaire, les retombées sont très positives et semblent déterminantes dans le parcours de vie de plusieurs d'entre eux. Les motivations des enseignants à faire des projets ne sont pas utopiques : plusieurs élèves sont transformés par l'expérience. Ils ont plus confiance, sont plus motivés et ont davantage développé leur profil entrepreneurial (créativité, persévérance, sens des responsabilités, autonomie, leadership, etc.) et se connaissent davantage.

Enfin, sans être l'unique clé aux problématiques vécues dans les milieux défavorisés, l'entrepreneuriat est assurément une solution efficace, concrète et accessible pour aider les jeunes issus de ces milieux à oser croire suffisamment en eux pour s'entreprendre et se réaliser.

« J'ai commencé à aimer l'école. Je n'ai jamais aimé l'école. Avant le projet, je voulais lâcher l'école, mais avec le projet, je ne veux plus lâcher... Je veux continuer à apprendre par le projet et en faire d'autres. »

– Élève de 15 ans en adaptation scolaire,
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

2.1.1. La confiance en soi

Au cours du projet entrepreneurial, les élèves sont invités à prendre des responsabilités ; des habiletés variées sont donc sollicitées. Ils parviennent bien souvent à se découvrir des forces qu'ils n'avaient pas encore eu la chance d'exploiter à l'école. Les élèves prennent alors conscience de leurs habiletés, allant même, parfois, jusqu'à changer positivement la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

De plus, les encouragements et les félicitations reçus par les élèves pendant la réalisation du projet ont été mentionnés à maintes reprises comme étant les éléments clés leur ayant permis de persévérer et d'atteindre leur but. En effet, 76 % des élèves se sont fait dire, pendant le projet, qu'ils faisaient du bon travail. Pour 82 % des élèves sondés, leur implication dans leur projet les rend fiers d'eux-mêmes : la presque totalité des jeunes dit que le sentiment de fierté personnelle à l'aboutissement du projet est ce qu'ils ont le plus aimé. Le tableau 2.2 expose les résultats des perceptions selon les élèves et les enseignants.

Tableau 2.2.
Perceptions selon les élèves et les enseignants

RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS D'AUGMENTER :			
SELON LES ÉLÈVES,	Primaire	Secondaire	Total
› ma confiance en moi;	81%	75%	77%
› l'« affirmation » de moi.	83%	75%	78%
RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS :			
SELON LES ENSEIGNANTS,	Primaire	Secondaire	Total
› d'aider l'élève en difficulté d'apprentissage à renforcer sa confiance en lui;	90%	100%	95%
› de développer la qualité entrepreneuriale « confiance en soi » de l'élève.	67%	82%	73%

Source : Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 9.

À la question
« Qui vous a encouragés ? »,
les élèves ont répondu, par ordre
d'importance :

1. « mes parents »;
2. « mon enseignant »;
3. « les autres élèves de la classe »;
4. « les médias »;
5. « la direction / un agent de sensibilisation à l'entrepreneuriat jeunesse / un membre du personnel non enseignant ».

À la question
« De quoi êtes-vous le
plus fiers ? », plusieurs
élèves ont répondu
spontanément :

- › « La fierté ressentie lorsque j'ai présenté mon projet »;
- › « Quand les gens nous applaudissaient »;
- › « Apparaître dans le journal »;
- › « Quand on se faisait féliciter ».

« Je suis fier de moi. J'ai vraiment plus confiance en moi. »

– Élève de cinquième année du primaire,
Commission scolaire de l'Énergie

2.1.2. La motivation scolaire

Les liens à établir entre la motivation scolaire et la réalisation de projets entrepreneuriaux sont nombreux. Plusieurs facteurs favorisant la motivation scolaire ont été observés. Le tableau 2.3 regroupe les éléments de réponses de la part des élèves eux-mêmes et du point de vue des enseignants en lien avec la motivation scolaire.

Tableau 2.3.
Réalisation d'un projet selon les élèves et les enseignants

RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL :			
SELON LES ÉLÈVES,	Primaire	Secondaire	Total
› m’a motivé à venir à l’école;	76 %	57 %	66 %
› m’a donné le goût de poursuivre mes études (secondaire seulement);	–	58 %	58 %
› m’a permis de développer ma persévérance (qualité entrepreneuriale).	86 %	86 %	86 %
RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS :			
SELON LES ENSEIGNANTS,	Primaire	Secondaire	Total
› d’augmenter la persévérance scolaire de l’élève;	94 %	88 %	93 %
› de prévenir le décrochage scolaire de l’élève;	68 %	85 %	74 %
› de faire diminuer le taux d’absentéisme de l’élève;	52 %	83 %	66 %
› d’augmenter la motivation des élèves d’être en classe;	94 %	100 %	97 %
› d’augmenter le sentiment d’appartenance des élèves à l’école;	97 %	100 %	99 %
› de changer positivement l’humeur des élèves;	97 %	88 %	93 %
› d’intéresser davantage certains élèves à l’école;	87 %	94 %	91 %
› de changer l’image de l’école chez certains élèves qui en avaient une perception négative.	77 %	88 %	84 %

Source: Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 10.

Ainsi, à la question « Que retenez-vous de votre projet ? » posée aux élèves en groupe de discussion, les réponses les plus fréquentes concernant la motivation scolaire ont été :

- › « J'ai appris à persévérer »,
 - › « J'ai eu du plaisir en classe »,
 - › « Cela me donnait le goût d'aller à l'école »,
 - › « C'était motivant ».
-

*« L'école était devenue plus le fun à mes yeux, j'avais plus le goût d'y aller.
Le matin, je me levais plus de bonne humeur que d'habitude. »*

– Élève de cinquième année du primaire,
Commission scolaire de l'Énergie

Enfin, le lien entre la réalisation d'un projet entrepreneurial et la motivation scolaire est direct. D'ailleurs, tous les élèves rencontrés dans les groupes de discussion nous ont partagé à quel point réaliser un projet entrepreneurial les motivait à aller en classe et les encourageait à persévérer, et la quasi-totalité des enseignants a souligné les bienfaits de la réalisation d'un projet entrepreneurial sur la motivation des élèves d'être en classe et sur leur persévérance scolaire.

2.1.3. Le profil entrepreneurial

La principale motivation mentionnée par les enseignants lorsque nous leur avons demandé pourquoi ils choisissaient de réaliser un projet entrepreneurial avec leurs élèves concernait le développement du profil entrepreneurial de ceux-ci (l'autonomie, le sens des responsabilités, la créativité, la confiance en soi, la persévérance, etc.).

Le tableau 2.4 présente les qualités entrepreneuriales développées et reconnues par les élèves. De plus, concrètement, les élèves et les enseignants s'entendent pour affirmer que la réalisation du projet entrepreneurial permet le développement du profil entrepreneurial des élèves.

« Le projet m'a permis de développer mon autonomie. »

– Élève de première année du primaire,
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Tableau 2.4.
Qualités entrepreneuriales développées par l'élève
(selon les élèves)

Confiance en moi	77 %
Sens des responsabilités	86 %
Persévérance	86 %
Autonomie	78 %
Leadership	68 %
Créativité	77 %
Esprit d'équipe	86 %

Source : Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 11.

Dans les groupes de discussion, la quasi-totalité des élèves rencontrés connaît le sens de l'expression *qualités entrepreneuriales* et peut nommer celles qu'ils considèrent avoir le plus développées, et ce, dès le premier cycle du primaire. D'ailleurs, plus l'enseignant nomme⁶ clairement ces qualités au cours du projet, plus les élèves sont capables d'en parler.

Ainsi, à la question « Qu'est-ce que tu as appris dans le projet ? », les réponses les plus fréquemment exprimées dans les graffitis collectifs sont liées aux qualités entrepreneuriales, comme :

- › la persévérance ;
- › le travail d'équipe ;
- › la confiance en soi.

« Ça a changé ma vie parce que je me sens maintenant capable de réaliser un projet par moi-même. »

– Élève de sixième année du primaire,
Commission scolaire de Portneuf

6 À cet effet, plusieurs enseignants du primaire rencontrés utilisent l'outil Jean Treprends conçu par le Carrefour jeunesse-emploi Saguenay.

2.1.4. La connaissance de soi

La majorité des enseignants considère que le projet entrepreneurial offre une plate-forme d'action permettant à l'élève de mieux connaître ses forces et ses faiblesses et d'explorer le monde du travail. Comme le mentionnent Brochu et Gagnon (2010, p. 17), c'est « en réalisant des activités orientantes [...] ou des projets orientants [que] l'élève a la chance de mieux se connaître. Il met à profit ses talents, explore des qualités, découvre ses centres d'intérêt et ses aspirations ».

Tableau 2.5.
Réalisation d'un projet selon les élèves et les enseignants

RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS :			
SELON LES ÉLÈVES,	Primaire	Secondaire	Total
› de mieux me connaître;	83%	66%	75%
› de découvrir des intérêts, ce que j'aime et ce que j'aime moins.	80%	74%	77%
RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS :			
SELON LES ENSEIGNANTS,	Primaire	Secondaire	Total
› d'aider l'élève à se découvrir de nouveaux talents.	98%	91%	96%

Source : Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 13.

« Dans le projet, j'ai pu expérimenter différentes choses et je sais plus ce que je veux faire dans la vie. »

– Élève de 15 ans en adaptation scolaire,
Commission scolaire de l'Énergie

« Les élèves découvrent des forces, des choses qui leur ressemblent en réalisant le projet et ils travaillent dans leurs forces. Ils apprennent à se connaître. »

– Enseignante en cinquième année du primaire,
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

En somme, en retrouvant leur confiance en eux, leur motivation scolaire, en développant leur profil entrepreneurial et en se connaissant davantage, ces élèves se préparent à se créer un avenir à leur image.

2.2. Les retombées chez les enseignants

Bien que les élèves prennent en charge le projet entrepreneurial, le choix de réaliser en classe un tel projet revient à l'enseignant, qui est un acteur déterminant pour la levée du projet. Et nous constatons à quel point l'entrepreneuriat est, pour les enseignants, un choix motivant, une adaptation pertinente des pratiques pédagogiques aux habiletés des élèves, un moyen facilitant la gestion de classe et une façon efficace de développer leur propre profil entrepreneurial.

2.2.1. La motivation professionnelle

Réaliser un projet entrepreneurial en classe avec leurs élèves a des retombées positives sur la motivation professionnelle des enseignants. Peu importe le nombre d'années d'expérience en entrepreneuriat, tous les enseignants qui ont répondu aux questionnaires ont affirmé avoir apprécié leur expérience entrepreneuriale, qui les a stimulés, et ce, malgré les difficultés rencontrées. En effet, lors des entrevues, les enseignants nous ont confié qu'au cours de la réalisation du projet entrepreneurial, il y a eu des hauts et des bas et des périodes d'ajustement, surtout dans les premiers moments d'expérimentation. Mais, globalement, la satisfaction ressentie pendant le parcours et en fin de projet est telle qu'ils ont envie d'entreprendre à nouveau. Lors des entrevues individuelles, plusieurs nous ont dit qu'ils ne pouvaient plus enseigner autrement parce que l'entrepreneuriat a été profitable, tant pour leurs élèves que pour eux.

«Réaliser le projet m'a rappelé pourquoi je suis partie en enseignement, c'est ce qui me motive à me garder les deux pieds dans le métier.»

– Enseignante en première année du secondaire,
Commission scolaire de l'Énergie

Tableau 2.6.

Réalisation d'un projet avec leurs élèves, selon les enseignants

RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL AVEC LEURS ÉLÈVES :			
SELON LES ENSEIGNANTS,	Primaire	Secondaire	Total
› m'a stimulé;	99 %	100 %	99 %
› m'a permis de réaliser de nouveaux défis;	92 %	96 %	95 %
› a engendré mon plaisir d'enseigner.	89 %	92 %	91 %

Source: Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 14.

- › *Tous les enseignants* ont affirmé avoir apprécié leur expérience de réalisation d'un projet entrepreneurial.
- › En entrevue, 80 % des enseignants ont souligné spontanément à quel point l'entrepreneuriat les *motivait* dans leur pratique.
- › En entrevue, à la question « Pourquoi réaliser un projet entrepreneurial en classe ? », presque tous les enseignants ont répondu « pour faciliter l'intégration des connaissances » ou « pour donner du sens aux apprentissages ».

2.2.2. La diversification des pratiques pédagogiques

Les enseignants ont le souci d'adapter leurs approches pédagogiques à leurs élèves pour leur permettre d'apprendre et de développer les compétences disciplinaires visées par le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). La réalisation d'un projet entrepreneurial constitue une stratégie d'enseignement permettant aux enseignants d'atteindre leurs objectifs, car elle répond aux besoins des élèves en faisant appel à diverses habiletés, tout en plongeant ces derniers au cœur de l'action⁷. Les enseignants rencontrés ont mentionné qu'ils devaient adapter leurs méthodes pédagogiques à leurs élèves pour capter davantage leur attention et les motiver, car une majorité d'entre eux n'a pas un intérêt très grand pour l'école ou connaît

7 Selon les études de Roger Mucchielli (2009) « [o]n retient 90 % de ce que l'on fait, comparativement à 10 % de ce qu'on lit, 20 % de ce que l'on voit, 30 % de ce que l'on entend ».

des difficultés d'apprentissage. En les plongeant dans l'action et en les impliquant au cœur du projet entrepreneurial, les enseignants parviennent ainsi à favoriser le développement de compétences chez leurs élèves.

Tableau 2.7.
Réalisation d'un projet selon les enseignants

RÉALISER UN PROJET ENTREPRENEURIAL A PERMIS :			
SELON LES ENSEIGNANTS,	Primaire	Secondaire	Total
› de renouveler mes pratiques d'enseignement;	91%	97%	94%
› d'atteindre mes objectifs pédagogiques d'une façon différente.	89%	77%	85%

Source : Rapport *Valoris* du Concours québécois en entrepreneuriat, 2011, p. 15.

En entrevue, les dix enseignants rencontrés ont affirmé intégrer leur contenu disciplinaire au projet entrepreneurial.

Le projet peut se réaliser dans toutes les disciplines:

Français, mathématique, arts, science et technologie, langues, éthique et culture religieuse font partie des disciplines touchées par les projets supervisés par les enseignants rencontrés.

« Il faut saisir toutes les opportunités qu'on a, à travers le projet, de développer les compétences du programme... les croquer sur le vif... faire les liens... et ainsi, voir la matière! »

– Enseignante en sixième année du primaire,
Commission scolaire de l'Énergie

« Le cours de français qu'ils n'aimaient pas à l'origine était devenu stimulant et motivant. »

– Enseignante en adaptation scolaire au secondaire,
Commission scolaire de l'Énergie

2.2.3. La gestion de classe

Un défi que rencontrent quotidiennement les enseignants concerne la *gestion de classe*. Cette expression fait référence à

l'ensemble des actes réfléchis et séquentiels que pose un enseignant pour produire des apprentissages. Cette habileté à gérer des situations d'enseignement-apprentissage en salle de classe est la conséquence directe d'un bon système de planification qui se traduit dans une organisation consciente des réalités de l'action (Nault, 1998, p. 15).

Selon les enseignants questionnés, le projet entrepreneurial leur permet de faciliter leur gestion de classe et de limiter le temps consacré au maintien de la discipline en classe.

Dans le graffiti collectif, à la question « Qu'est-ce que le projet a apporté de plus à notre classe? », les élèves ont répondu massivement:

- › « Nous travaillons mieux en équipe »,
 - › « Nous avons tissé des liens »,
 - › « Nous avons appris à nous respecter et à nous écouter ».
-

« Je ne pouvais plus faire comme avant. Je devais trouver une nouvelle façon d'enseigner pour capter l'intérêt de mes élèves, les motiver et pour qu'ils apprennent à leur façon. L'entrepreneuriat a été pour moi une révélation. »

– Enseignante en adaptation scolaire au primaire,
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

Au regard des réponses des élèves et des enseignants à ce sujet, le projet entrepreneurial facilite la gestion de classe parce qu'il offre aux élèves l'occasion de se mobiliser autour d'un objectif commun et de créer un climat d'entraide en vue de la réalisation collective et solidaire du projet entrepreneurial. Les bienfaits du travail en équipe (Morissette, 2002) sont alors observés. Les élèves prennent conscience de leur responsabilité individuelle en vue de l'atteinte du but commun, réalisent l'importance de leurs actions dans la réussite du projet collectif et apprennent à s'autogérer. Leur motivation est grande puisque la réussite ou l'échec du projet est entre leurs mains. Nous avons aussi observé qu'un des facteurs favorisant les bienfaits du travail de groupe est l'entraînement au travail en coopération. En effet, les enseignants qui « entraînent » leurs élèves au travail en coopération avant et pendant le projet entrepreneurial, qui

encouragent la prise en charge du projet par les élèves en déléguant une partie de leur autorité au groupe et qui implantent des structures (comités de travail, conseil de coopération, attribution de rôle, planification de la gestion de conflits, etc.) facilitant les échanges et la gestion des conflits constatent rapidement les retombées positives sur la mobilisation de tous les élèves envers le projet.

« Les projets nous permettent de réduire notre gestion de classe : ils s'autogèrent ! »

– Enseignante en adaptation scolaire au secondaire,
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

« Je n'ai plus de gestion de comportement à faire dans les périodes d'entrepreneuriat et cela se répercute même dans toutes les autres périodes de classe. »

– Enseignante en cinquième année du primaire,
Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke

En somme, étant plus motivés professionnellement, en diversifiant leurs pratiques pédagogiques aux élèves, en voyant leur gestion de classe facilitée et en développant eux-mêmes leur propre profil entrepreneurial, les enseignants auront assurément le goût de réaliser d'autres projets, de demeurer dans la profession et contamineront peut-être positivement leurs collègues.

« Comme enseignant, quand on choisit de réaliser un projet entrepreneurial, il faut sortir de notre zone de confort, se placer en résolution de problèmes, travailler nos propres habiletés entrepreneuriales avant de les transmettre aux élèves. »

– Enseignante en adaptation scolaire au primaire,
Commission scolaire de l'Énergie

En résumé

La démarche de recension des retombées et des facteurs de succès liés à la réalisation de projets entrepreneuriaux dans certaines écoles primaires et secondaires du Québec situées en milieu défavorisé, menée par Valoris au cours de l'année scolaire 2009-2010, s'est avérée fort concluante. Ainsi, réaliser un projet entrepreneurial dans ce contexte semble bénéfique pour tous les acteurs impliqués.

Afin de maximiser la réussite d'un projet entrepreneurial avec les jeunes, Valoris a retenu les *dix facteurs de succès* suivants :

- › Motivation et conviction de l'enseignant
 - › Appropriation du projet par les élèves
 - › Participation équitable de tous les élèves impliqués
 - › Défi réaliste pour tous
 - › Visibilité du projet à l'extérieur de la classe
 - › Rétroaction avec les élèves
 - › Planification adéquate
 - › Fréquence des projets entrepreneuriaux dans leur parcours
 - › Soutien du milieu
 - › Accès aux ressources financières et matérielles
-

Au dire des enseignants rencontrés qui ont œuvré dans divers milieux et selon les observations du Concours québécois en entrepreneuriat depuis les 15 dernières années, la réalisation de projets entrepreneuriaux comporte des retombées bénéfiques importantes, quel que soit le contexte. Ainsi, la réalisation de projets entrepreneuriaux s'avère également positive en milieu défavorisé et les retombées de ces projets sont encore plus percutantes, puisqu'elles constituent des éléments clés permettant de briser le cercle de l'exclusion sociale et de la pauvreté. Grâce à la réalisation de projets entrepreneuriaux, les jeunes retrouvent leur pouvoir d'action, développent leur plein potentiel, gagnent suffisamment en confiance pour recommencer à rêver, et ensuite, oser transformer leurs rêves en projets et se créer une vie à leur image.

Nous invitons tous les intervenants scolaires à consulter les nouvelles capsules vidéo Valoris 2012-2013, qui sont des outils plus que pertinents pour les aider à mieux comprendre l'entrepreneuriat éducatif. Diverses thématiques ont été abordées et mises en lumière (intégration du programme de formation, par exemple). Vous les trouverez sur le site du Concours québécois en entrepreneuriat⁸, de même que le rapport complet *Valoris*. Bon visionnement !

8 Concours québécois en entrepreneuriat, *Galerie vidéo*, <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/galerie-video>>, consulté le 5 avril 2013.

Figure 2.1.
Élèves ayant réalisé un projet



Source : Marie-Claude Harnois, coordonnatrice nationale, Valoris.

À RETENIR

- › Les retombées positives de l'entrepreneuriat scolaire auprès des jeunes en milieu défavorisé sont évidentes. Ces derniers sont plus motivés à aller à l'école et gagnent en confiance. Ils développent leur profil entrepreneurial et se découvrent de nouveaux talents.
- › Les enseignants voient l'enseignement autrement. Ils renouvellent leur pratique, améliorent leur gestion de classe et apprécient davantage leur profession.
- › L'entrepreneuriat scolaire est une approche pédagogique qui fait partie des solutions pour « raccrocher » les jeunes à l'école.

Bibliographie

Brochu, D. et B. Gagnon (2010). *L'approche orientante au primaire et au secondaire, un pont entre la pédagogie et l'orientation*, Montréal, Chenelière Éducation.

Concours québécois en entrepreneuriat (2011). *Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé, dans le cadre du projet Valoris*, Québec, <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/historique-references>>, consulté le 5 avril 2013.

Fortin, P.-A. (2002). *La culture entrepreneuriale, un antidote à la pauvreté*, Montréal, Éditions Transcontinental et Charlesbourg, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship. Galerie vidéo (2013). <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/galerie-video>>, consulté le 5 avril 2013.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière Éducation.

Mucchielli, R. (2009). *Le travail en équipe. Clés pour une meilleure efficacité collective*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

Nault, T. (1998). *L'enseignement et la gestion de classe: comment se donner la liberté d'enseigner*, Montréal, Éditions Logiques.

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

GHISLAIN SAMSON

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

L'autoévaluation des valeurs entrepreneuriales des élèves de niveau primaire et secondaire¹

POUR GUIDER LA LECTURE

Le texte est tiré d'une recherche en cours. Quelque 587 élèves ont répondu à un questionnaire d'autoévaluation sur des valeurs entrepreneuriales.

Les élèves participant à la recherche s'autoévaluent très positivement au regard des valeurs entrepreneuriales que sont la confiance, la débrouillardise, la détermination, l'effort, l'esprit d'équipe, l'initiative, la motivation, la persévérance, la responsabilité et la solidarité. De plus, les projets encourageant l'entrepreneuriat éducatif au primaire comme au secondaire peuvent avoir des effets positifs sur l'expérience scolaire.

1 Ce texte a été produit dans le cadre de la recherche subventionnée (Samson et Gingras, avec la collaboration de Morin et Pratte, 2010-2014) par le Secrétariat à la jeunesse, ministère du Conseil exécutif. Je tiens également à remercier mesdames Sylvie Fréchette et Caroline Marion pour leurs judicieuses remarques.

Le présent chapitre aborde les questions de l'entrepreneuriat scolaire dans le contexte d'une société en mutation et de la genèse de ce type d'entrepreneuriat en prenant appui sur une littérature étatsunienne, chinoise, écossaise et québécoise. Notre texte découle d'une recherche en cours où des stagiaires et des enseignants collaborent afin de mettre en œuvre des projets à valeur entrepreneuriale. La méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche comprend de nombreux instruments tantôt pour les élèves, tantôt pour les enseignants qui sont en formation ou en exercice. Pour les besoins du texte, seuls les résultats provenant du questionnaire d'autoévaluation des valeurs entrepreneuriales des élèves sont présentés. Les résultats montrent une perception plutôt positive des élèves par rapport à ces valeurs. Il n'est toutefois pas possible de conclure, à ce stade-ci, que les valeurs évoluent grâce à la mise en place d'une pédagogie entrepreneuriale. D'ailleurs, le facteur temps pourrait aussi être à considérer.

1. L'entrepreneuriat à l'école... d'hier à aujourd'hui

Établir la genèse de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les établissements scolaires s'avère controversé. En effet, les auteurs ne s'entendent pas sur son origine: soit aux États-Unis dès 1947, plus précisément à l'Université de Harvard (Katz, 2003, cité dans Pepin, 2011), soit au Royaume-Uni vers la fin des années 1970 (Green, 2002, cité dans Pepin, 2011). Malgré cela, on constate qu'à la base, une telle éducation vise à former des jeunes susceptibles d'adopter une posture autonome dans la société. Plutôt de l'ordre de l'orientation scolaire², les tenants de cette éducation tentent de préparer les jeunes à devenir des citoyens productifs tout en atténuant les écarts entre le monde de l'éducation et celui de l'entreprise (Crompton, 1987; Deuchar, 2007; Hytti 2008, cités dans Pepin, 2011).

2 À noter dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) au primaire et au secondaire, le domaine général de formation (DGF) Orientation et entrepreneuriat permet de tisser des liens avec les études, les carrières et professions.

À cette incertitude quant à l'origine exacte de l'entrepreneuriat s'ajoute une dénomination imprécise. Les écrits scientifiques font état d'éducation entrepreneuriale ou d'éducation à l'entreprise (*enterprise education* ou *enterprising education*) ou encore d'éducation à l'entrepreneuriat (*entrepreneurship education* ou *business education*). Nous tentons d'apporter des clarifications sur ces deux visions de l'éducation reliées à l'entrepreneuriat en contexte scolaire, d'abord au primaire, puis au secondaire.

L'éducation à l'entrepreneuriat en France se développe rapidement au niveau de l'enseignement supérieur selon Fayolle (2003, 2004), mais très peu au niveau primaire et secondaire (à la différence de ce qui se passe au Canada et aux États-Unis). L'auteur mentionne notamment la création, en 2001, de l'Observatoire des pratiques pédagogiques en entrepreneuriat³ et ajoute dans la même veine que les initiatives françaises s'inscrivent dans un contexte plutôt axé vers la croissance économique. Au Québec, Fortin (2002) renvoie aux modèles de l'Université de Vaasa en Finlande, qui confie à l'école primaire et secondaire le mandat de développer des attitudes et des valeurs entrepreneuriales.

Au Royaume-Uni, des initiatives reliées à l'éducation entrepreneuriale (*enterprise education*) se sont multipliées depuis les années 2000, et ce, dans divers établissements d'enseignement, au secondaire particulièrement. Draycott et Rae (2011) ont procédé à une analyse des concepts, politiques et pratiques relevant de l'éducation entrepreneuriale tout autant que de son évolution et de ses orientations au sein de 30 écoles secondaires du Royaume-Uni. Ils rappellent qu'initialement, les politiques publiques avaient prévu ce développement dans une perspective surtout économique. Jones et Iredale (2010) partagent cet avis dans leur analyse comparée de l'*enterprise education* et de l'*entrepreneurship education*.

En outre, plusieurs chercheurs étatsuniens et européens se sont intéressés à la question de l'enseignement de l'entrepreneuriat chez les adolescents, comme le mentionnent Wing Yan Man et Wai Mui Yu (2007). Ces auteurs soulignent notamment l'apport de Bonnet et Furnahm (1991), puis de Filion (1994) quant aux visées politiques et culturelles relatives à la valeur de l'entreprise privée. Ils insistent également sur le fait que le développement d'une culture entrepreneuriale (*culture of enterprise*) chez les jeunes permet de mettre

3 <<http://www.entrepreneuriat.net>>, consulté le 5 avril 2013.

de l'avant des valeurs de compétition, d'innovation et de créativité. Citant Iredale (2002), ils ajoutent que si tous peuvent devenir entrepreneurs, tous ne peuvent devenir entrepreneurs⁴ (Wing Yan Man et Wai Mui Yu, 2007, p. 622).

Au Québec, les principaux travaux de recherche sur le thème s'inscrivent dans le cadre de la formation à de futurs entrepreneurs, surtout au niveau universitaire. Globalement, les études sont réalisées au sein de chaires de recherches reconnues en lien avec les travaux de leurs membres, dont celles d'Ananou et Masson (2010), de Béchard (2006), de Fillion (1999, 2007), de Fillion et Ananou (2010), de Fortin (2002), de Gasse et Guénin-Paracini (2007) et de Toulouse (1990). Des chercheurs ont ainsi examiné les caractéristiques personnelles d'entrepreneurs et les catégories d'entreprises créées. En outre, il faut noter que peu de chercheurs québécois se sont penchés sur l'entrepreneuriat en contexte scolaire primaire et secondaire. Aussi, les travaux de Fortin (2002), de Béchard (2006), de Gasse et Guénin-Paracini (2007), de Pepin (2010) ou encore de Lapointe, Labrie et Laberge (2010) se démarquent-ils en ce sens. Actuellement, Samson et Gingras (2010-2014)⁵ de même que Samson et Prud'homme (2012-2014)⁶ conduisent deux recherches en contexte scolaire sur ce sujet.

1.1. Une société en mutation

La société en profonde mutation dans laquelle nous vivons s'allie à une transformation des programmes scolaires, et ce, à l'échelle de la planète. Les systèmes d'éducation sont appelés à combler les besoins en formation générés par l'évolution du marché de l'emploi, alors même que les compétences requises pour travailler ont changé. La société québécoise n'échappe pas à cette tendance. En effet, après avoir été durement affectée par la crise économique mondiale des années 1980, elle a dû faire face à la révolution numérique, qui a transformé les besoins des entreprises en matière de

4 Un processus exploratoire ou un parcours où l'élève développe et expérimente avec réflexion, autant sur le plan scolaire qu'à l'extérieur de celui-ci. Ici, les relations sociales sont d'une grande importance.

5 Samson, G. et Gingras, M., avec la collaboration de D. Morin et L. Pratte (2010-2014). Évaluation des effets de la pédagogie à valeur entrepreneuriale sur la persévérance et la réussite personnelle et scolaire des élèves du primaire et du secondaire en lien avec les conditions de pratiques professionnelles, Québec, Secrétariat à la jeunesse du gouvernement du Québec.

6 Samson, G. et Prud'homme, L. (2012-2014). *Une école mobilisée autour de la pédagogie à valeur entrepreneuriale et ses effets sur la réussite des élèves*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

compétences exigées. Aussi, afin que le Québec demeure économiquement compétitif sur le plan mondial, le gouvernement a dû poser des actions concrètes afin de soutenir et d'appuyer le virage entrepreneurial amorcé par le système éducatif. C'est ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005, p. 7-8) avance que « des qualités entrepreneuriales sont exigées des grandes organisations ». Dans ce contexte, il importe de se questionner sur les effets ou les retombées de la pédagogie à valeur entrepreneuriale auprès des élèves.

1.2. La genèse de l'entrepreneuriat au Québec

C'est ainsi qu'en 1993, conformément au Plan d'action gouvernemental pour le soutien de l'économie et la création d'emplois, que la Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT) s'est vue confier le mandat de concevoir et de mettre en œuvre une Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat⁷. À cette époque, la mesure était réservée aux élèves de la formation professionnelle et technique. Il a fallu attendre l'automne 2000 pour qu'elle soit disponible pour les élèves du primaire, du secondaire, du collégial ainsi que pour ceux de la formation générale, professionnelle et technique. C'est à ce moment que la mesure fut associée au volet Entrepreneuriat étudiant du Concours québécois en entrepreneuriat (CQE), concours lancé en 1998 et résultant de la fusion des concours Devenez entrepreneur-e, Un projet en tête et De l'idée au projet.

Dès 2001, l'entrepreneuriat est clairement intégré dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), à la suite de la réforme des programmes (ou renouvelé pédagogique). Sous l'appellation du domaine général de formation (DGF) Orientation et entrepreneuriat, l'entrepreneuriat devient un élément transversal du programme pour répondre à des enjeux de société ainsi qu'à des problématiques auxquelles les jeunes devront faire face dans leur vie d'élèves et de futurs citoyens (MEQ, 2001). Désormais considéré comme une orientation éducative, l'entrepreneuriat est dès lors envisagé dans le PFEQ comme un enjeu de société.

En 2004, le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse est mis en place par le Secrétariat à la jeunesse (SAJ) sous la forme d'un plan d'action visant à encourager le développement de la culture entrepreneuriale

7 <<http://www.inforoutefpt.org/mse/>>, consulté le 5 avril 2013.

chez les jeunes Québécois et à promouvoir les valeurs qui y sont liées. En effet, comme le mentionne le MELS (2005, p. 7), «l'entrepreneuriat fait désormais partie des intentions éducatives du système scolaire québécois. Il s'agit bel et bien d'une reconnaissance officielle de la place de la valeur entrepreneuriale dans le milieu scolaire». Depuis, de nombreux outils pédagogiques ont été développés dans le cadre de ce défi, dont *Invitation à la culture entrepreneuriale*, *Vivre et développer une culture entrepreneuriale*, le *Portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*, *Un entrepreneur dans ma classe*, pour ne nommer que ceux-là.

En 2009, le programme optionnel consacré à l'entrepreneuriat, *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, s'ajoute au PFEQ. De l'ordre du domaine du développement professionnel, il est offert au deuxième cycle du secondaire et comporte plus de contenu économique que le programme d'éducation économique aboli par le MELS en 2009, ainsi que le souligne Beaulac (2011).

Dans le contexte d'une société en mutation et de la genèse de l'entrepreneuriat en contexte scolaire, il nous apparaît important d'effectuer un détour dans le temps afin de bien saisir le rôle de chacun de ces programmes. Il sera alors possible de mieux comprendre leur implantation et les étapes du développement de la culture entrepreneuriale dans les écoles québécoises.

2. L'entrepreneuriat à l'école... ici et ailleurs

Diverses expériences et l'analyse de leurs retombées ont été effectuées dans des secteurs scolaires tant aux États-Unis, à Hong Kong qu'au Québec. Au Québec, Lapointe *et al.* (2010), Gasse et Guénin-Paracini (2007) et Pepin (2010) ont ainsi examiné des expériences vécues par des élèves et des enseignants d'écoles primaire et secondaire. Dans le cadre du présent texte, nous limitons notre propos aux élèves. Que pouvons-nous retenir de la documentation consultée?

2.1. Aux États-Unis

La recherche quantitative de Goodin (2003) dans le cadre d'une thèse de doctorat en éducation explore des besoins de formation en entrepreneuriat au niveau secondaire (*middle school*) tout en évaluant l'efficacité du programme *Entrepreneurs en action!*, qui s'adresse aux

élèves de septième année. Ce programme implique un encadrement par des mentors ou des experts. En outre, l'étude fait partie d'une série de recherches visant l'inclusion de l'entrepreneuriat à titre de composante de programmes s'adressant à des enfants de la maternelle à la douzième année. Il s'agit d'encourager l'élève à sortir des sentiers battus, à résoudre des problèmes de façon entrepreneuriale, dans un contexte de changements économiques et scolaires.

Pour les besoins de cette étude, des questionnaires ont été distribués à des enseignants et des élèves. Quelque 69 élèves de deux écoles du Sud-est américain ont participé à cette recherche sur une période de 19 jours. L'auteur note une augmentation significative de la « pensée entrepreneuriale » (*entrepreneurial thinking*) ainsi qu'une augmentation de la créativité et de la capacité à résoudre des problèmes complexes. Qui plus est, Goodin (2003) souligne que le programme s'avère efficace pour l'intégration des matières scolaires traditionnelles (mathématique, langues, etc.) avec l'usage accru des technologies. En outre, le recours à des méthodes d'apprentissage privilégiant l'interdisciplinarité s'est également révélé bénéfique. Selon Goodin (2003), se référant à Drucker (1996), la formation en entrepreneuriat, avec son accent sur l'autonomie, peut aider à la formation d'employés plus qualifiés aux yeux des employeurs qui recherchent des personnes aux idées innovantes et originales. Il rejoint également la pensée d'autres chercheurs qui soulignent que l'entrepreneuriat peut être un antidote à la pauvreté (Fortin, 2002).

Truell, Webster et Davidson (1998) ont analysé une expérience effectuée auprès d'élèves du secondaire impliqués dans un partenariat entre des entrepreneurs et l'école. Il s'agissait d'un magasin opéré par les élèves avec l'aide d'entrepreneurs expérimentés. Les élèves ont étudié les concepts d'entreprises et les ont appliqués pour la création, l'opération, la gestion et la fermeture de l'entreprise. Ils ont ainsi appris, entre autres choses, la planification, la communication et ce qu'est le développement de compétences entrepreneuriales.

Dans ce type d'expérience, les entrepreneurs agissent à titre de mentors, instaurent des comités-conseils et donnent des conférences aux parents et aux enseignants. En outre, les élèves préparent un plan d'affaires formel et en font une présentation à des experts, avant de procéder à la gestion de l'entreprise. Il s'agit, pour ces auteurs, d'une expérience appelée « une classe entrepreneuriale » (*entrepreneurship class*) (Truell, Webster et Davidson, 1998, p. 40), qui semble

plus proche de l'esprit d'entreprise, bien que parfois les nuances soient plutôt difficiles à faire, comme l'indique Pepin (2010), surtout lorsqu'il y a création et opération d'une entreprise à but commercial.

2.2. En Chine

Wing Yan Man et Wai Mui Yu (2007) examinent la question de l'importance des relations sociales des adolescents participant à une activité entrepreneuriale basée sur la pédagogie expérientielle. Deux types de relations sociales sont étudiées: *a)* la relation avec les enseignants et *b)* celle avec les membres de l'équipe. L'activité entrepreneuriale est mise en œuvre dans le cadre d'une compétition (Teen Entrepreneurs Competition) organisée entre des établissements d'enseignement scolaire visant l'implantation de kiosques sur les lieux du Hong Kong Institute of Education. Il s'agit d'élaborer un plan d'affaires, de créer une entreprise réelle puis de la gérer. Quelque 430 élèves des 26 établissements participants ont accepté de remplir un questionnaire de recherche.

Les variables indépendantes recensées sont les interactions avec le facilitateur et les membres de l'équipe. Elles sont corrélées avec les variables dépendantes, à savoir: 1) *Affection on Enterprise Activity* (lien affectif avec l'activité entrepreneuriale) composée des quatre items que sont l'attrait, le plaisir, l'excitation et l'espoir de participation, et 2) *The Percieved Level Personal Competencies* (perception du niveau de compétence personnelle) comprenant la prise de risque, l'évaluation du risque, la définition des buts, la planification, l'organisation, le financement, le marketing et la promotion, la résolution de problèmes, les décisions, l'innovation, les relations interpersonnelles, l'engagement, la gestion de soi et, enfin, la réflexivité.

Les résultats de cette recherche confirment les hypothèses des chercheurs selon lesquelles les deux types d'interactions sociales relevées ont des retombées positives sur le rapport des jeunes à l'activité et sur leur perception de compétence personnelle (sentiment d'efficacité personnelle, peut-être) avant et après l'activité. Toutefois, il est à noter que pour leur perception, celle-ci était surtout affectée par le premier type d'interactions avec le facilitateur. Les auteurs suggèrent de maximiser les interactions sociales avec les enseignants, mais aussi avec toutes les personnes impliquées dans un projet entrepreneurial afin de faciliter l'apprentissage de l'entrepreneuriat et le développement de capacités relationnelles chez les jeunes.

2.3. En Écosse

Les résultats de l’expérience de Deuchar (2008) confirment une association des caractéristiques de la personne entreprenante (*enterprising individuals*) avant et après l’expérience comme suit : les changements les plus marquants démontrent une modification dans la perception des élèves, par exemple. Les résultats de cette étude sont exposés au tableau 3.1.

Tableau 3.1.
Caractéristiques de la personne entreprenante selon les élèves

Caractéristiques	Résultat exprimé en pourcentage (%) entre le pré et le post-test
Apte au travail en équipe	demeure identique à 50 %
Créative	passe de 20 % à 80 %
Travailleuse (<i>hardworking</i>)	passe de 20 % à 60 %
Sûre d’elle-même	est absente en pré et arrive à 50 % en post
Imaginative	passe de 20 % à 40 %
Intelligente	passe de 20 % à 30 %
Déterminée	est absente en pré et arrive à 20 % en post

Source : Adapté de Deuchar, 2008.

Deuchar (2008, p. 26) en conclut que le nouveau programme d’enseignement commence à semer des graines chez les enfants sur leur « compétence dans l’action » pour participer comme citoyens au processus de prise de décision sur les plans tant local que mondial.

En outre, à la suite d’un questionnaire et lors d’entretiens subséquents, Deuchar (2008) constate que la perception des élèves voulant que « toute personne peut être entreprenante » augmente de 70 à 90 %. De plus, leur opinion est plus favorable quant à l’entreprise en général. Deuchar suggère d’implanter des « projets de transition » entre le primaire et le secondaire, soit des projets visant à permettre aux élèves d’agir, de développer leur créativité et leur esprit d’entreprendre sur les plans local, national et mondial.

2.4. Au Québec

Au Québec, la recherche-action de Gasse et Guénin-Paracini (2007), réalisée auprès de 300 élèves de la Commission scolaire de la Capitale (CSDC), comportait deux objectifs principaux. Il s'agissait, dans un premier temps, de mesurer des caractéristiques entrepreneuriales – que certains appellent des valeurs, des motivations, des attitudes ou des aptitudes – ainsi que le profil entrepreneurial des élèves. Dans un deuxième temps, il s'agissait de comparer le profil des élèves au début et à la fin des activités et d'explorer les similitudes et différences entre élèves ayant participé à des activités entrepreneuriales ou n'ayant pas participé à de telles activités. Les résultats de la première phase de l'étude démontrent que certaines motivations (défi et autonomie) et aptitudes (confiance en soi, persévérance, esprit d'équipe, créativité, effort/énergie et débrouillardise) s'avèrent différentes entre les élèves ayant reçu un enseignement magistral et ceux qui ont participé à un enseignement par projets (voir le chapitre 7 du présent ouvrage). Toutefois, des difficultés de compréhension de la notion de projet entrent alors en ligne de compte et créent une confusion. Aussi, dans une seconde phase, après des entretiens avec les enseignantes, les résultats démontrent que «les élèves qui déclarent avoir participé à un projet ont finalement un profil entrepreneurial moyen supérieur à ceux qui déclarent ne pas en avoir fait, quel que soit le type d'enseignement suivi» (Gasse et Guénin-Paracini, 2007, p. 44). Gasse et Guénin-Paracini insistent cependant sur la nécessité de poursuivre les travaux de manière longitudinale et de réaliser des études dans d'autres commissions scolaires du Québec pour documenter les expériences relatives à l'approche entrepreneuriale auprès d'élèves provenant de différents milieux.

Lapointe, Labrie et Laberge (2010), chercheurs au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), ont également examiné les effets de projets entrepreneuriaux sur la réussite scolaire et personnelle de jeunes Québécois d'écoles primaire et secondaire. Sans tenir compte des méthodes pédagogiques utilisées, les chercheurs se sont intéressés à l'effet de ces projets sur la réussite scolaire au regard de la persévérance, de l'amélioration des résultats dans certaines matières, de la motivation, du rapport au savoir et, enfin, de l'apprentissage tout au long de la vie. Ils ont aussi exploré les effets des projets entrepreneuriaux sur la réussite personnelle des jeunes en lien avec la confiance en soi, le sentiment d'efficacité personnelle, l'autonomie, le sens des responsabilités, la créativité et le respect des autres. Les résultats indiquent que tous

les types de projets semblent avoir un effet positif sur la réussite personnelle, surtout en ce qui a trait à la capacité de travailler en équipe et sur le plan de la collaboration. Les projets ont également favorisé une meilleure confiance et estime de soi, en plus d'un sens des responsabilités accru chez les élèves. Par ailleurs, les auteurs remarquent que les projets scolaires annuels (à long terme) s'avèrent plus influents dans le développement de compétences entrepreneuriales et l'acquisition de meilleures méthodes de travail. Sur le plan de la réussite scolaire, le plaisir d'apprendre serait rehaussé grâce au caractère interactif, concret et signifiant des apprentissages, tandis que le stress se verrait diminué en l'absence d'examens et en raison du choix de carrière (en référence au DGF Orientation et entrepreneuriat). Quant à la motivation intrinsèque et extrinsèque, les résultats s'avèrent également positifs.

Pour les autres exemples, nous n'avons pas assez d'information sur les caractéristiques de la pédagogie entrepreneuriale. Notons simplement que la plupart de ces projets ont permis la création d'entreprises souvent coopératives (sauf les projets scolaires) et on peut se demander s'il s'agit de projets où l'esprit d'entreprise est privilégié à l'esprit d'entreprendre.

Suivant une approche ethnographique, Pepin (2010) adopte le rôle d'observateur participant périphérique pour faire l'étude d'un projet entrepreneurial de l'intérieur. Ce projet réunit des élèves de 10 à 12 ans du troisième cycle du primaire œuvrant dans une micropulperie scolaire destinée à fabriquer des produits de papier recyclé et à les vendre. Malgré une structure plutôt rigide et des activités organisées selon un schéma taylorien, les élèves participant à cette microentreprise sont amenés à se construire un environnement de travail que Pepin (2010) qualifie de « viable ». Ainsi, bien que les élèves ne soient pas « maîtres » de leur expérience, ils y participent activement. La méthodologie utilisée éclaire sur des cas particuliers, mais l'auteur souligne que des études visant les interactions entre les élèves et leurs intervenants pourraient être bénéfiques pour mieux comprendre les situations vécues de l'intérieur.

En résumé, la documentation tend à montrer des effets positifs de la pédagogie entrepreneuriale selon les approches pédagogiques où les modèles de culture prisés intègrent les dix valeurs entrepreneuriales couramment présentes dans la littérature scientifique et professionnelle.

3. La méthodologie

Un questionnaire intitulé *Autoévaluation des caractéristiques entrepreneuriales* utilisé avec une échelle de Likert à quatre niveaux (tout à fait en désaccord, en désaccord, en accord, tout à fait en accord), comprenant dix questions principales et des sous-questions, a été distribué à des élèves du primaire et du secondaire au cours de l'année scolaire 2011-2012. Les dix grandes questions ou thématiques renvoient à des valeurs ou caractéristiques entrepreneuriales établies et retenues par Samson et Gingras (avec la collaboration de Morin et Pratte, 2012) dans leur recherche en cours. Les sections du questionnaire sont présentées au tableau 3.2.

Tableau 3.2.
Caractéristiques entrepreneuriales

Q1	Confiance	Q6	Initiative
Q2	Débrouillardise	Q7	Motivation
Q3	Détermination	Q8	Persévérance
Q4	Effort	Q9	Responsabilité
Q5	Esprit d'équipe	Q10	Solidarité

Pour chacune de ces valeurs ou caractéristiques, cinq à six questions étaient utilisées pour recueillir les propos des élèves. Au total, pas moins de 587 questionnaires ont été retournés. Parmi eux, entre 513 et 537 questionnaires ont toutefois été considérés comme valides selon nos critères. La non-validité d'un questionnaire s'explique par des données manquantes ou des réponses indiquées en double.

4. Nos résultats

Les résultats sont exposés dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3.
Résultats relatifs aux dix caractéristiques entrepreneuriales

Caractéristiques	Questions	En accord	Tout à fait en accord	Cumulatif
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de CONFIANCE parce que... $\chi = 84,8$	J'ai une image favorable de moi-même.	63	24,1	87,1
	Je connais mes forces et mes faiblesses.	42,1	49,2	91,3
	Je suis certain de mes possibilités.	57,7	22,7	80,4
	J'exprime mes idées même si elles sont différentes de l'opinion des autres.	41,9	40,0	81,9
	J'accepte d'essayer à nouveau quand j'ai un échec.	43,4	39,7	83,1
2. Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de DÉBROUILLARDISE parce que... $\chi = 83,1$	Je sais que les difficultés font partie du quotidien.	44,4	44,9	89,3
	Je fais face aux difficultés.	50,7	33,9	84,6
	Je prends le temps de réfléchir à la meilleure manière de résoudre un problème.	53,4	30,2	83,6
	Je prévois différentes solutions quand je pense aux difficultés qui peuvent se présenter.	51,0	23,3	74,3
	Je suis capable de faire face aux changements.	49,2	36,1	85,3
	J'utilise le « système D » (débrouillardise).	42,6	38,7	81,3
3. Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de DÉTERMINATION parce que... $\chi = 80,2$	Je peux me concentrer quand j'ai un but en tête.	37,6	52,0	89,6
	Je peux faire preuve de discipline personnelle.	47,7	37,8	85,5
	Je m'engage à atteindre des buts tout en contrôlant mon stress et mes émotions.	51,0	25,9	76,9
	J'évalue, en cours de route, si les efforts fournis apportent les résultats souhaités.	51,0	28,5	79,5
	Je fais un échéancier de travail réaliste et stimulant.	46,1	23,2	69,3

Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve d'EFFORT parce que... $x = 85,2$	Je fais les tâches déplaissantes avec une bonne attitude.	45,6	25,3	70,9
	Je cherche à obtenir des résultats satisfaisants pour moi et pour les autres.	46,2	47,1	93,3
	Je me donne une méthode de travail efficace.	50,5	36,1	86,6
	J'ai de la satisfaction lorsque mon travail est bien fait.	28,9	62,8	91,7
	Je sais que les vedettes ont beaucoup travaillé pour obtenir le succès qu'elles ont.	32,3	51,1	83,4
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve d'esprit d'ÉQUIPE parce que... $x = 86,9$	J'agis en collaboration avec les autres.	44,5	45,8	90,3
	Je travaille avec les autres en tenant compte des responsabilités de chacun.	42,6	44,9	87,5
	J'apporte mes idées lors du travail en groupe.	39,1	45,4	84,5
	J'accepte les critiques constructives.	43,9	36,9	80,8
	Je travaille pour atteindre l'objectif en considérant l'opinion des membres de l'équipe.	42,1	49,5	91,6
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve d'INITIATIVE parce que... $x = 80,2$	Je transforme un problème en action à entreprendre.	53,5	22,2	75,7
	Je ne me laisse pas arrêter par une situation.	48,1	33,8	81,9
	Je pose des questions pour trouver de nouvelles manières de faire.	47,8	32,3	80,1
	Je montre l'exemple en disant que je suis « partant ».	43,5	37,1	80,6
	Je fais preuve d'un certain leadership.	40,7	33,4	74,1
	Je suis attentif à la bonne occasion qui se présente.	53,7	34,8	88,5
(suite)				

Tableau 3.3. (suite)

Résultats relatifs aux dix caractéristiques entrepreneuriales

Caractéristiques	Questions	En accord	Tout à fait en accord	Cumulatif
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de MOTIVATION parce que... $\chi = 83,2$	Je désire en savoir davantage sur un sujet intéressant.	36,0	51,1	87,1
	Je me félicite de l'avancement du travail.	45,3	37,5	82,8
	J'ai beaucoup d'initiative, car j'apporte de nouvelles idées.	50,2	27,8	78,0
	Je reste emballé dans la réalisation du travail malgré les problèmes.	52,1	27,4	79,5
	Je reconnais que les efforts fournis m'apportent beaucoup de satisfaction.	42,0	46,6	88,6
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de PERSÉVÉRANCE parce que... $\chi = 84,7$	Je continue ce que j'entreprends.	45,0	45,1	90,1
	Je termine ce que j'ai commencé.	39,2	49,1	88,3
	Je fais encore et encore la même chose jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant.	42,7	36,2	78,9
	Je montre ma capacité à continuer un travail jusqu'à sa réalisation.	47,9	37,9	85,8
	Je passe par-dessus les problèmes pour continuer un travail.	43,1	37,3	80,4
	Je m'exerce jusqu'à ce que j'obtienne les résultats souhaités.	43,7	41,1	84,8
Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de RESPONSABILITÉ parce que... $\chi = 83,3$	J'accepte de réaliser ce qui est convenu, par l'équipe ou moi-même.	47,0	42,4	89,4
	Je fais les tâches demandées parce que je sais que si je ne les fais pas, cela peut avoir des conséquences négatives.	36,7	47,0	83,7
	Je classe les tâches à faire par ordre de priorité pour déterminer les étapes de réalisation.	47,0	32,5	79,5
	Je suis reconnu pour ma capacité à terminer les tâches dont je suis responsable.	47,2	34,9	82,1
	J'ai confiance d'être en mesure de réaliser les tâches difficiles.	47,1	34,6	81,7

Lors de la réalisation d'un projet, je fais preuve de SOLIDARITÉ parce que... $x = 88,5$	J'accepte d'être responsable, avec les autres, des choix et des décisions de l'équipe.	45,9	42,5	88,4
	Je collabore à la réalisation des buts communs de l'équipe.	50,7	38,4	89,1
	Je comprends mes camarades de travail.	44,6	44,0	88,6
	Je soutiens les autres quand ils ont des difficultés.	42,7	45,3	88,0
	Je participe volontairement au travail.	47,6	39,2	86,8
	J'aide un nouveau membre dans l'équipe.	41,9	48,0	89,9

Le tableau 3.3 expose les résultats selon le degré d'accord des élèves. Les colonnes de droite présentent les pourcentages relatifs à la compilation auprès de plus de 500 élèves du primaire et du secondaire pour chacun des sous-énoncés. La colonne de gauche expose le pourcentage relatif pour chacune des dix caractéristiques entrepreneuriales. Ainsi, nous retrouvons *ex aequo* la détermination et l'initiative (80,2 %), puis la débrouillardise (83,1 %), la motivation (83,2 %), le sens des responsabilités (83,3 %), la persévérance (84,7 %), la confiance (84,8 %), l'effort (85,2 %), le travail d'équipe (86,9 %) et la solidarité (88,5 %). Ces résultats sont cohérents avec les résultats de l'enquête Valoris⁸ dans laquelle des enseignants expriment leur représentation de l'effet des projets entrepreneuriaux auprès d'élèves (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011). Par extension, nous pouvons avancer, sans trop nous tromper, que l'autoévaluation très positive des élèves contribue à une perception positive de l'école.

Les retombées de l'entrepreneuriat sur la persévérance scolaire des jeunes sont majeures. Le lecteur est invité à consulter le chapitre 2 du présent ouvrage. Ainsi, en offrant aux jeunes la possibilité de comprendre l'utilité de leurs apprentissages scolaires dans la vie de tous les jours, de se sentir partie prenante d'un projet qui change positivement la vie de gens autour d'eux, ces jeunes ont certainement le sentiment d'avoir une place importante dans leur école, voire dans la société (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011).

8 <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/valoriser>>, consulté le 5 avril 2013.

Outre les retombées de l'entrepreneuriat sur la persévérance scolaire, l'entrepreneuriat joue aussi un rôle important sur plusieurs facteurs fondamentaux dans le parcours scolaire des jeunes. L'entrepreneuriat permet aux jeunes de découvrir le monde qui les entoure et de prendre des initiatives afin d'y apporter des changements. Ils développent ainsi une plus grande confiance en eux, soit un élément clé de leur réussite scolaire. Par exemple, grâce à leur implication dans un projet entrepreneurial, 77 % des jeunes affirment avoir davantage confiance en eux, tandis que 95 % des enseignants observent une hausse de la confiance en soi chez les jeunes en difficulté d'apprentissage (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011).

De plus, en passant à l'action, entre autres par la réalisation d'un projet entrepreneurial, les jeunes développent leur profil entrepreneurial au regard, notamment, du sens des responsabilités, de la persévérance, de l'autonomie, du leadership, de la créativité et de l'esprit d'équipe. Ce sont là autant d'éléments qui leur permettront de prendre leur place dans la société. Le développement du profil entrepreneurial prépare nos jeunes à devenir des citoyens responsables, des employés plus novateurs et, pour certains d'entre eux, la relève des entrepreneurs québécois. En effet, les enseignants affirment, à 98 %, que ce projet a permis le développement du profil entrepreneurial de leurs jeunes (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011).

En développant leur profil entrepreneurial, les jeunes acquièrent également une meilleure connaissance de soi. C'est là un autre élément clé de la réussite scolaire, puisqu'ils seront alors en mesure de faire des choix plus appropriés dans leur parcours scolaire, en fonction de ce qu'ils sont vraiment. Pour les trois quarts des jeunes, le projet leur a permis d'apprendre à mieux se connaître (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011).

En somme, les premiers résultats d'évaluation des activités, démarches et initiatives en matière d'apprentissage et de pédagogie à valeur entrepreneuriale au Québec sont d'une grande importance. D'autres recherches mériteraient d'être conduites afin de déterminer, entre autres, les types d'apprentissage réalisés (sur le plan des contenus, par exemple) et les méthodes pédagogiques à privilégier ainsi que leurs différentes caractéristiques et composantes.

Conclusion

Que ce soit par une autoévaluation ou le recours à la perception des enseignants à l'endroit de leurs élèves, il semble que les valeurs entrepreneuriales comptent pour beaucoup dans l'expérience scolaire du jeune. La recherche de Wing Yan Man et Wai Mui Yu (2007) accorde d'ailleurs une grande importance aux relations sociales et à ses retombées positives dans le contexte de l'entrepreneuriat scolaire.

Des résultats similaires sont présents ici et se traduisent notamment par le travail d'équipe et la solidarité. Même si nos résultats ne nous permettent pas de conclure sur l'importance de la transition entre le primaire et le secondaire, Deuchar (2008), dans sa recherche, suggérait déjà l'implantation de projets favorisant le passage du primaire au secondaire. Au gouvernement du Québec, cette idée semble vouloir se concrétiser par une offre de services continue, du primaire à l'université.

Que ce soit dans la poursuite de nos analyses ou dans le cadre de nouvelles recherches, il serait pertinent de distinguer les différences entre les garçons et les filles, l'ordre d'enseignement (primaire ou secondaire) et de bien comparer les résultats avant et après la réalisation d'un projet à valeur entrepreneuriale. En effet, ce raffinement des résultats nous permettrait de mieux évaluer, si ce n'est de comprendre les effets potentiels d'un tel projet sur l'autoévaluation des caractéristiques entrepreneuriales et le projet personnel des jeunes.

À RETENIR

L'entrepreneuriat serait un antidote à la pauvreté économique selon Fortin (2002). Pour nous, l'antidote se situe sur le plan des valeurs entrepreneuriales des élèves, évitant ainsi une pauvreté du potentiel individuel. En effet, ces valeurs sont de plus en plus reconnues à l'école et à l'extérieur de celle-ci comme des compétences clés recherchées auprès des citoyens de demain.

Bibliographie

Ananou, C. et M.-A. Masson (2010). « L'entreprise du ^{xxi}^e siècle », dans L.J. Filion, C. Ananou et al. (dir.), *De l'intuition au projet d'entreprise: une nouvelle approche pour la conception de projets d'affaires*, Montréal, Les Éditions Transcontinental, p. 173-180.

Beaulac, L.-A. (2011). *Les finalités éducatives du programme de sensibilisation à l'entrepreneuriat: une analyse de contenu*, mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université Mc Gill.

Béchar, J.-P. (2006). « Repères pour la formation en entrepreneuriat », dans L.J. Filion (dir.), *Réaliser son projet d'entreprise*, 3^e éd., Montréal, Les Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship, p. 525-536.

Concours québécois en entrepreneuriat (2011). *Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé, dans le cadre du projet Valoris*, Québec, <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/historique-references>>, consulté le 5 avril 2013.

Deuchar, R. (2008). « All you need is an idea!: The impact of values-based participation on pupils attitudes towards social activism and enterprise », *Improving Schools*, vol. 11, n° 1, p. 19-32.

Draycott, M. et D. Rae (2011). « Enterprise education in schools and the role of competency frameworks », *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, vol. 17, n° 2, p. 127-145, <<http://www.emeraldinsight.com/1355-2554.htm>>, consulté le 13 avril 2013.

Fayolle, A. (2003), *Le métier de créateur d'entreprise. Les motivations, parcours et facteurs clés de succès*, Paris, Éditions d'Organisation.

Fayolle, A. (2004). *Entrepreneuriat: apprendre à entreprendre*, Paris, Dunod.

Filion, L.J. (1999). *Tintin, Minville, l'entrepreneur et la potion magique*, Les Grandes conférences, Montréal, Éditions Fides, Presses HEC Montréal.

Filion, L.J. (2007). *Pour une vision inspirante en milieu scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses Inter Universitaires.

Filion, L.J. et C. Ananou (2010). « La création d'une entreprise: une démarche intuitive et imaginative », dans L.J. Filion et C. Ananou (dir.), *De l'intuition au projet d'entreprise*, Montréal, Les Éditions Transcontinental, p. 37-42.

Fortin, P.-A. (2002). *La culture entrepreneuriale, un antidote à la pauvreté*, Montréal, Éditions de la Fondation de l'Entrepreneurship.

Gasse, Y. et T. Guénin-Paracini (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat: analyse des activités réalisées à la Commission scolaire de la Capitale*, Québec, Université Laval, Centre d'entrepreneuriat et de PME.

Goodin, T.L. (2003). *Evaluating the Entrepreneurship Education Initiative: Entrepreneurs in Action*, Thèse de doctorat, États-Unis, Université Vanderbilt.

Jones, B. et N. Iredale (2010). «Enterprise education as pedagogy», *Education + Training*, vol. 52, n° 1, p. 7-19.

Lapointe, C., D. Labrie et J. Laberge (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et professionnelle des jeunes: l'expérience québécoise*, Rapport de recherche soumis au Secrétariat à la jeunesse, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale: guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*, <<http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs357274>>, consulté le 13 avril 2013.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec.

Morin, D. (dir.) (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*, publication n° 2008-07-00971, Québec, gouvernement du Québec.

Morin, D., M. Gingras, G. Samson et L. Pratte (2012). «Un projet entrepreneurial orientant novateur», Association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP), *Bulletin d'information continue*, juin, p. 37-39.

Pepin, M. (2010). «Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire: un regard ethnographique», *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, vol. 3, n° 1, <<http://www.cjnse-rjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/143>>, consulté le 10 avril 2013.

Pepin, M. (2011). «L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il?», *McGill Journal of Education*, vol. 46, n° 2, p. 303-326.

Toulouse, J.M. (1990). *La culture entrepreneuriale. Cahier de recherche 90-03-02*, Montréal, École des HEC de Montréal, Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter.

Truell, A., L. Webster et C. Davidson (1998). «Fostering the entrepreneurial spirit: Integrating the business community into the classroom», *Business Education Forum*, p. 28-30.

Wing Yan Man, T. et C. Wai Mui Yu (2007). «Social interaction and adolescent's learning in enterprise education», *Education + Training*, vol. 49, n^{os} 8-9, <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1597747&show=abstract>>, consulté le 8 avril 2013.

YVAN VALENCE

*Président, Réseau québécois des écoles entrepreneuriales
et environnementales*

Développer l'esprit d'entreprendre à l'école : un gage de succès!

La meilleure chose que vous puissiez faire pour une autre personne n'est pas uniquement de partager vos richesses, mais de lui révéler les siennes.

Benjamin Disraeli (1804-1881), ancien premier ministre anglais

POUR GUIDER LA LECTURE

Le Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales regroupe actuellement plus de 70 écoles primaires et près d'une quinzaine d'écoles secondaires publiques dans 16 des 17 régions administratives du Québec. Comme l'indique son nom, le réseau remplit une double mission : contribuer à implanter dans les établissements scolaires du Québec une culture entrepreneuriale consciente, et ceci, dans un contexte de développement durable. À cet effet, il incite ses écoles membres à développer l'esprit d'entreprendre des jeunes à travers la mise en œuvre de projets, d'activités et de microentreprises à l'école. Pour arriver à un tel développement, l'élève doit être dans une position d'initiateur, de planificateur et de gestionnaire de son projet.

La philosophie d'action de l'ensemble des écoles membres du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales (RQÉEE) est exposée dans le présent chapitre. Cette philosophie s'est construite au fil des ans, depuis 1999, par le côtoiement de dizaines de milliers d'élèves et de membres du personnel d'écoles primaires impliqués dans la réalisation de projets entrepreneuriaux à l'école. À travers les milliers de projets vécus partout au Québec, certains résultats et retombées se dégagent avec constance, sans égard au niveau scolaire des jeunes, au niveau socioéconomique de la communauté entourant l'école, ni à leur région géographique: vous trouverez donc, résumé sommairement dans les pages qui suivent, ce que les intervenants sur le terrain ont pu observer dans les classes, dans les écoles et autour de celles-ci.

1. L'enfant naît entreprenant!

Nous croyons fermement, au Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales, que l'enfant a déjà en lui, sans toutefois en être conscient, un esprit d'entreprendre qui se manifeste dès le bas âge dans sa quête de réponses à ses besoins et à ses intérêts (Ruel, 2007). Cet esprit d'entreprendre le conduit d'abord à explorer naïvement le monde qui l'entoure puis à interagir avec son environnement. Il développe alors des modes de communication utiles en vue d'atteindre le but qu'il s'est fixé. Tant que l'enfant n'a pas appris la peur d'essayer, il procède, le plus souvent, par essais et erreurs ou par imitation jusqu'à ce qu'il atteigne son but... ou qu'il change d'idée. Il peut perdre progressivement cette disposition naturelle en faisant face aux limites et aux dangers présents ou anticipés dans son entourage. Déjà, avant d'arriver à l'école, il a expérimenté un certain nombre d'interdits qui ont eu un effet sur son goût d'entreprendre. À partir de l'âge de cinq ans, l'école elle-même peut parfois contribuer, malheureusement, à l'extinction de l'esprit d'entreprendre chez les jeunes.

Dans l'optique du développement de l'esprit d'entreprendre à l'école, nous adhérons à l'idée que l'enfant construit ses savoirs dans un contexte donné en greffant des connaissances nouvelles à celles dont il dispose déjà, en observant la réalité et en interagissant avec

ses pairs dans la résolution des conflits sociocognitifs qui surgissent invariablement lors de la mise en œuvre d'un projet collectif signifiant. On apprend en faisant et en refaisant! Et on apprend davantage en interrelation avec les autres. Mais la qualité des apprentissages que l'on réalise repose avant tout sur la conscience que l'on a de ce que l'on fait. C'est l'esprit même de la réforme des programmes (ou renouveau pédagogique), dont l'une des finalités premières peut être exprimée en ces termes: « Les élèves doivent devenir des citoyens complets, capables de réfléchir » (Robert Bisailon, sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, cité dans Sauvé, 2000, p. 3).

2. Pourquoi l'entrepreneuriat conscient à l'école?

L'entrepreneuriat scolaire, en raison des changements scientifiques, technologiques et sociologiques extrêmement rapides que nous constatons dans notre société depuis au moins trente ans, repose sur un mode de pensée selon lequel le développement de la personne de l'enfant précède et complète sa formation scolaire. En effet, le défi, pour l'école, consiste à préparer des jeunes pour un avenir qu'on ne connaît pas. Il ne faut pas oublier que les jeunes auront, dans leur vie adulte, à résoudre des problèmes et, pour bon nombre d'entre eux, à exercer des métiers qui n'existent pas encore. Dans ce contexte, il convient de dépasser l'enseignement des seules compétences disciplinaires pour miser sur l'actualisation du plein potentiel des élèves et, en particulier, sur l'émergence des qualités entrepreneuriales. Ces qualités, tels la confiance en soi, la créativité, la détermination, la solidarité, l'initiative, l'esprit d'équipe, le leadership, la responsabilité, la débrouillardise, l'effort, la persévérance, la motivation et l'autonomie, en feront de bons citoyens, de bons employés ou de bons entrepreneurs. Dans cette perspective, l'entrepreneuriat amènera naturellement les aspects du développement durable, tel que le définit le gouvernement du Québec¹, dans la réflexion collective autour du projet, car la solution que le projet amène doit être viable. Un projet entrepreneurial vise généralement la production d'un

1 Au Québec, le développement durable s'entend donc d'« un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs. Le développement durable s'appuie sur une vision à long terme qui prend en compte le caractère indissociable des dimensions environnementale, sociale et économique des activités de développement » (Loi sur le développement durable, sanctionnée le 19 avril 2006, <www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2006C3F.PDF>, consulté le 4 juillet 2013).

bien, d'un service ou d'un événement en réponse à un besoin de la communauté. Les projets entrepreneuriaux mettent en évidence les qualités personnelles des jeunes que l'école traditionnelle perçoit peu à travers ses procédés didactiques orientés surtout vers les apprentissages formels en français et en mathématique.

Rejoindre l'enfant dans ce qu'il est en l'aidant à construire son identité personnelle, l'intéresser à ce qui se passe à l'école et dans son milieu, le mettre en action dans un projet utile permet de lutter contre le décrochage scolaire en même temps que de l'instruire, le socialiser et le qualifier en accord avec la triple mission de l'école québécoise. La première condition de la réussite scolaire consiste, pour le jeune, à vouloir être à l'école chaque jour. Sur ce plan, sa motivation scolaire augmente rapidement à mesure qu'il progresse dans la mise en œuvre du projet. Sa motivation nouvelle vient surtout du fait qu'en étant le maître d'œuvre du projet, le jeune se l'approprie rapidement et y investit tout son potentiel. Il est en action, et non en attente d'un savoir théorique, et le succès du projet repose sur lui et ses équi-piers.

L'entrepreneuriat est un véhicule qui permet aux élèves avec une mauvaise image d'eux-mêmes à l'école, qui sont moins « papier-crayon » ou « français-math », ou encore qui sont plus à l'aise dans l'action, de se trouver un rôle utile à l'école et d'en retirer une fierté bien légitime. De plus, grâce à des projets entrepreneuriaux concrets, ils font des apprentissages liés aux différentes disciplines scolaires, bien qu'ils ne s'en rendent pas toujours compte.

L'entrepreneuriat conscient bien guidé amène le jeune à analyser avec pertinence les composantes du projet et de ses résultats. Il réalise en même temps les effets que cette action produit sur lui, les qualités qu'il possède et celles qu'il possède moins. Les expériences entrepreneuriales répétées lui permettent de mieux s'approprier, de fois en fois, les conditions de réussite de son projet en fonction du but visé.

3. Le projet entrepreneurial

Pour nous, au RQÉEE, le projet entrepreneurial est un dispositif de premier ordre pour favoriser le développement intégral de l'élève et le développement organisationnel de l'école. Voici les principaux mérites que nous reconnaissons au projet entrepreneurial :

- › Il est généralement initié par les élèves, surtout à partir des deuxième et troisième cycles du primaire, car ceux-ci s'avèrent plus conscients de leur réalité et plus capables de comprendre le problème afin d'y apporter une solution. Par exemple, une école a répondu à une préoccupation des jeunes consternés par la quantité de déchets produits chaque midi à l'école en leur permettant de créer une microentreprise qui s'est chargée de la récupération des matières recyclables et de les acheminer à l'écocentre de la ville après avoir conclu une entente avec celle-ci. L'école a ainsi réduit de 60 % ses déchets grâce à l'initiative des jeunes de la cinquième année.
- › Il implique les élèves au premier chef, le personnel de l'école de même que la collectivité et ses ressources. Une classe de maternelle, avec la complicité de l'enseignante, a établi des liens formels entre les jeunes de cinq ans et des personnes âgées d'un centre d'hébergement près de l'école.
- › Il permet aux élèves de participer à la gestion du projet. Ils sont impliqués dans toutes les phases du projet: l'initiation, la planification, la réalisation et l'évaluation. Ils sont soutenus et guidés en cela par les adultes de l'école. Plus les élèves avancent en âge, plus ils deviennent les véritables maîtres d'œuvre des projets, qui varient donc en durée et en intensité selon le niveau de maturité des élèves. Dans notre réseau, les enseignants sont incités à laisser les jeunes trouver leurs propres solutions ou à recourir à des experts hors de l'école lorsqu'ils n'y arrivent pas, comme dans le cas de cette micropulperie qui n'arrivait pas à obtenir une coloration stable du papier recyclé qu'elle fabriquait, jusqu'à ce qu'une autre école du RQÉEE soit appelée à l'aide.
- › Il a comme finalité de répondre à un besoin ressenti ou de résoudre un problème vécu dans l'école ou sa communauté immédiate. Il peut aussi avoir comme fin en soi d'orienter les actions de tous vers un but commun.
- › Il vise la production d'un bien, d'un service ou d'un événement qui a une valeur intrinsèque parce que le projet aide à combler un besoin ou à résoudre un problème, et ce, de plus en plus dans une perspective de développement durable. Par exemple, dans une école primaire, les élèves ont opté pour l'acquisition d'une machine à maïs soufflé pour les événements spéciaux à l'école, puis ils ont réalisé que cette dernière pourrait être beaucoup plus utilisée en permettant l'accès à la communauté. Ils ont établi un système de location de la machine par les familles intéressées. Par la suite,

leur réflexion s'est élargie aux différents volets du développement durable : provenance des grains utilisés, concurrence possible chez un marchand du village, etc.

- › Il promeut l'intériorisation par les élèves d'au moins une qualité entrepreneuriale.
- › Il est signifiant parce qu'il permet aux élèves d'agir sur leur environnement économique, social et culturel.
- › Il nécessite que les élèves investissent leurs connaissances, leurs expériences passées et leurs compétences. Au réseau, il est fréquent que les jeunes d'une école aillent « former » d'autres jeunes, dans la fabrication du papier recyclé, par exemple.
- › Il concède le droit à l'erreur.
- › Il est l'outil par excellence pour souligner les réussites des élèves et promouvoir la fierté, un des moteurs principaux de la motivation scolaire. À cet égard, le RQÉEE non seulement encourage les jeunes à médiatiser leurs réussites localement, mais il tient annuellement un colloque où ceux-ci viennent présenter leurs projets en cours. De plus, le prix Marie-Victorin, décerné à une école du réseau, et le prix Clermont-Provencher, remis à un intervenant scolaire hors de l'ordinaire, permettent de souligner l'excellence du travail accompli à l'école autant chez les jeunes que chez le personnel éducatif.
- › Il se distingue du projet pédagogique, dont la finalité première est l'apprentissage de concepts, d'habiletés, de règles ou de méthodes reliés aux compétences disciplinaires et transversales des différents programmes d'études, car il vise la construction identitaire du jeune à travers son projet.

4. Les effets de l'entrepreneuriat conscient à l'école

Les projets entrepreneuriaux répétés à l'école s'apprécient sur deux plans : premièrement à travers les résultats obtenus et deuxièmement par les retombées² qu'ils génèrent. On peut donc voir, dans les effets observés par les différents participants ou collaborateurs au projet, les répercussions directes de l'action entrepreneuriale, qui sont en fait des résultats et qu'on pourrait qualifier de résultantes de premier niveau puisque découlant d'une activité consciente à cette

2 On entend par le *résultat* ce que produit une activité consciente dirigée vers une fin et par *retombée*, une répercussion, une conséquence, un effet secondaire (*Le Petit Robert*, 1978).

fin. Sur un deuxième plan, on pourrait considérer les retombées ou conséquences de ces projets sur les personnes ou sur l'organisation. Il n'est pas de notre propos de hiérarchiser les mérites respectifs des effets de premier ou de deuxième plan, ceux de ce dernier n'étant certes pas moins importants que ceux du premier, car leur appréciation est probablement fonction des attentes que chacun peut avoir à l'égard du projet entrepreneurial. Par exemple, un enseignant qui introduit une expérience entrepreneuriale dans sa classe turbulente dans l'espoir que ses élèves, lorsqu'engagés dans l'action, seront moins agités, trouvera certainement une grande valeur à ce résultat au moment de juger l'ensemble du projet.

4.1. Les effets chez le jeune

Les effets colligés dans le tableau qui suit sont ceux qu'on observe le plus souvent chez le jeune dans les projets réalisés dans les écoles du RQÉEE; ils nous sont communiqués par le personnel enseignant surtout, car ce sont ces personnes qui vivent au quotidien avec les jeunes, qu'ils voient évoluer à travers les projets.

Tableau 4.1.
Effets de l'entrepreneuriat chez le jeune

RÉSULTATS	RETOMBÉES
› Il est à l'avant-plan du projet, y joue un rôle utile et en est valorisé. › Il s'engage à fond dans le projet, qui a du sens pour lui. › Il est présent à l'école chaque jour où on y fait de l'entrepreneuriat. › Il apprend les notions disciplinaires dans des contextes signifiants, motivants, concrets. Par exemple, l'utilisation des formes géométriques prend tout son sens lorsqu'il faut créer un emballage original pour un produit qu'on veut vendre. › Il mène à terme le projet et juge de l'atteinte du but fixé. › Il apprend à s'interroger sur les aspects sociaux, environnementaux et économiques de son projet. › Il devient souvent un défenseur de l'environnement.	› Il se découvre des qualités personnelles qu'il ne se connaissait pas. Par exemple, une jeune témoigne qu'elle ne savait pas qu'elle était une aussi bonne organisatrice avant de faire partie de la micropulperie de la classe. › Il découvre des qualités chez les autres jeunes de la classe. Ainsi, un garçon du primaire en grande difficulté d'apprentissage, qui n'était jamais choisi lors des travaux d'équipe, a acquis le respect de toute sa classe parce qu'il était le seul à savoir comment faire tenir sur la scène le décor fabriqué par le groupe pour la pièce de théâtre en cours de réalisation. › Il règle sa conduite personnelle pour ne pas être privé des activités entrepreneuriales. › Il développe un fort sentiment d'appartenance à l'école. › Il s'initie au travail d'équipe dans l'optique de la complémentarité des rôles et de l'importance de chaque personne dans la réussite du projet. › Il comprend mieux les liens entre l'école et sa communauté.

4.2. Les effets chez l'enseignant

L'enseignant ne dispose que rarement d'une expérience professionnelle reliée à l'entrepreneuriat; de ce fait, il est moins en contrôle du contenu du projet, surtout si ce sont les jeunes qui en ont décidé l'objet et l'orientation particulière. Il est cependant le gardien du processus en cours, dans le sens où il doit accompagner la réflexion des élèves à toutes les étapes de la réalisation du projet. Il joue donc un rôle moins traditionnel en agissant comme un guide avisé plutôt que comme un dispensateur de connaissances ou de contenu pédagogique. Le défi pour lui consiste souvent à accepter de ne pas tout contrôler dans le projet; plusieurs enseignants nous ont fait un témoignage en ce sens.

Tableau 4.2.
Effets de l'entrepreneuriat chez l'enseignant

RÉSULTATS	RETOMBÉES
› Placer le jeune à l'avant du projet oblige l'enseignant à croire au potentiel de ses élèves, à leur faire confiance. › Il ne détient plus la connaissance, il devient donc un membre de l'équipe qu'il anime et guide vers la recherche d'une solution. › Il laisse les jeunes prendre leurs décisions, faire leurs propres démarches en permettant l'erreur. › Il a rapidement devant lui une classe motivée. › Il devient plus habile à chaque projet à inclure des compétences disciplinaires à la démarche réalisée par les jeunes. › Il est fier de ses élèves.	› Il découvre chacun de ses élèves sous un autre jour et développe une collégialité avec eux. › Il n'a plus à démontrer l'utilité des apprentissages scolaires. › Il voit les problèmes de comportement diminuer significativement. › Il découvre des collaborations avec des collègues de travail. › Il voit une amélioration du lien parent-enfant. › Il est appuyé par les parents contents de l'effet motivationnel chez leur enfant. › Il tisse des liens avec la communauté. › Il trouve une motivation nouvelle à enseigner. › Il se découvre des qualités entrepreneuriales.

4.3. Les effets chez les parents

Lorsqu'ils constatent la motivation et l'enthousiasme de leur jeune envers l'école, les parents trouvent de nouvelles façons de l'appuyer dans son projet entrepreneurial vécu à l'école. Même s'ils ne sont pas toujours directement impliqués dans le projet, ils dispensent encore davantage d'encouragements à leur enfant et souhaitent souvent devenir des collaborateurs au projet. Cette attitude de

collaboration se constate à l'égard de l'enseignant et de l'école tout entière, comme en font foi les augmentations importantes de bénévoles qu'on observe à l'école.

Tableau 4.3.
Effets de l'entrepreneuriat chez les parents

RÉSULTATS	RETOMBÉES
› Ils s'impliquent auprès de leur enfant et, souvent, auprès de la classe. › Ils voient leur enfant sous un autre jour par rapport à l'école. › Ils appuient l'enseignant non seulement dans le projet, mais aussi dans ses décisions professionnelles en classe.	› Ils constatent rapidement un changement chez leur enfant, une motivation nouvelle à aller à l'école. › Ils reprennent confiance en l'école. › Ils sont fiers de leur enfant. › Ils parlent de l'école avec fierté. › Ils s'impliquent à l'école.

4.4. Les effets chez le directeur

Les effets dont il est question chez le directeur de l'école ne le touchent pas en tant que personne, mais plutôt en tant que gestionnaire de l'établissement scolaire dont il assume la responsabilité. C'est donc en observant les effets positifs de l'entrepreneuriat chez un grand nombre d'élèves et chez les membres de son personnel impliqués dans les projets entrepreneuriaux que le directeur y trouve un avantage important, car ces effets constituent autant d'indices que l'école se développe, qu'elle contribue davantage à former des jeunes épanouis et heureux à l'école tout en consolidant les acquis scolaires prescrits au Programme de formation de l'école québécoise. Par exemple, la motivation nouvelle des jeunes en classe facilite la tâche de l'enseignant, ce qui entraînera une diminution des problèmes de discipline; les projets multipliés dans l'école provoquent souvent des collaborations entre différents groupes d'élèves et donc entre enseignants; le soutien manifeste des parents à l'endroit de l'enseignant confirme ce dernier dans sa compétence professionnelle; le climat de l'école s'améliore en raison des collaborations nouvelles qui s'établissent entre les membres du personnel, ce qui diminue les tensions et réduit les problèmes de fonctionnement interne de l'école.

Tableau 4.4.
Effets de l'entrepreneuriat chez le directeur

RÉSULTATS	RETOMBÉES
› Il doit faire confiance à son personnel enseignant, car celui-ci n'est plus appuyé par du matériel didactique éprouvé ni, bien souvent, par des conseillers pédagogiques dans les projets entrepreneuriaux où il laisse de la place aux élèves. › Les enseignants apprennent à faire autrement, à sortir des sentiers battus et font preuve de créativité dans l'entreprise de la classe, ce qui amène une nouvelle réflexion pédagogique dans l'équipe-école. › Les projets entrepreneuriaux des classes tissent naturellement des liens avec la communauté. Ce faisant, l'école est mieux perçue, mieux comprise et les parents sont plus réceptifs aux demandes de l'école. › Les membres du personnel sont fiers de leur école. › L'école attire d'autres clientèles, car son projet éducatif plaît aux parents. Ainsi, l'école ne perd pas sa clientèle, bien au contraire.	› Le climat de l'école change: la collaboration entre les intervenants s'améliore. › L'esprit d'équipe se construit peu à peu parmi le personnel. › Les enseignants s'investissent davantage: la motivation des jeunes a un effet direct sur celle des enseignants. › Les troubles de comportements des élèves diminuent significativement. › L'école est vue plus positivement par les parents et les citoyens. À cet égard, les nombreux témoignages reçus des parents, les demandes d'inscription à la hausse et les visiteurs accueillis lors des événements produits à l'école confirment cette amélioration de l'image de l'établissement. À titre d'exemple, une école a reçu de 50 à 70% des demandes d'inscription à une autre école que celle du quartier dans toute sa commission scolaire sur une période de quatre ans. Force est de constater que les informations et commentaires sur les écoles circulent rapidement parmi les parents et citoyens.

5. Un outil de développement organisationnel

Ainsi qu'on a pu l'observer dans plusieurs écoles du réseau, l'école qui prend le virage de l'entrepreneuriat découvrira, au fil des années et des expériences vécues, des bénéfices qui n'étaient pas toujours attendus au départ, même de la part de la direction la plus avisée. L'esprit d'entreprendre s'avère contagieux et se propage à bon nombre de membres du personnel ainsi qu'à plusieurs parents d'élèves. Il s'établit une connivence entre le personnel (enseignant surtout) et les parents qui facilite grandement la gestion courante de l'école, et ce, même autour de sujets litigieux. Lorsque l'école bénéficie d'un préjugé favorable de la part des parents et de la communauté, soit parce qu'elle jouit d'une réputation enviable ou parce que ses succès avec les jeunes sont connus et appréciés, les membres du personnel sont perçus plus positivement. Ils tirent un avantage certain dans la reconnaissance de leur expertise professionnelle, *a priori*, auprès des parents qui ne les connaissent pas encore.

On saisit immédiatement combien cela peut s'avérer utile dans le cas d'un jeune au comportement difficile qui arrive à l'école. Même au quotidien, dans la réalisation des devoirs et des leçons, par exemple, qui s'avère souvent contraignante pour les parents, être appuyé par ces derniers aide considérablement l'enseignant dans la gestion de cette activité.

Mais les bénéfices sont beaucoup plus intéressants encore sur le plan organisationnel dans l'école. Lorsque les enseignants voient le type d'élèves que l'entrepreneuriat contribue à construire, ils acceptent beaucoup plus volontiers de faire autrement, de s'investir davantage, d'établir des collaborations nouvelles avec d'autres membres du personnel et de créer des liens avec le milieu. Invariablement, le climat de l'école en est changé et le développement professionnel concerté devient possible, car l'équipe partage une vision commune du développement qu'elle veut pour ses élèves. En favorisant l'esprit d'entreprendre chez les jeunes, en leur laissant prendre des initiatives, en se donnant le droit à l'erreur, les adultes de l'école sont conquis: ceux qui enseignaient la porte de classe fermée, ceux qui dormaient avec leur convention collective sous l'oreiller, ceux qui avaient un problème pour chaque solution et bien d'autres encore, se trouvent, selon leurs compétences, une place dans l'équipe-école, dans le défi commun de développer des personnes pour l'avenir, au lieu de voir les jeunes comme des entités à remplir de connaissances. Même les contenus disciplinaires seront vus différemment dans l'école qui se donne une approche entrepreneuriale et la continuité dans l'enseignement de ces compétences est examinée, de la maternelle à la sixième année du primaire ou de la première à la cinquième secondaire, car la cohérence des actions avec la visée éducative commune est vite devenue incontournable. Les pratiques courantes de l'école entrepreneuriale incluent la signification des actions, leur réalisme et leur pertinence au regard des besoins perçus dans et autour de l'école. On pose de vrais gestes pour amener de vraies solutions. Toute école ne devrait-elle pas penser ainsi?

Enfin, il se crée un enthousiasme autour de l'école qui rend tous ses intervenants fiers d'y être associés. En voyant des parents de tout le territoire souhaiter que leur enfant fréquente cette institution, en constatant que celle-ci se remplit très vite et que des listes d'attente se dressent, l'équipe-école prend alors conscience avec plus d'acuité de la qualité de ce qu'elle accomplit. Elle se voit maintenant prête pour de nouvelles initiatives: elle a acquis une confiance qui lui permet de relever différents défis reliés aux compétences disciplinaires ou autres.

6. Vers le développement d'une culture entrepreneuriale consciente à l'école québécoise

D'entrée de jeu, il faut préciser que le développement d'une culture entrepreneuriale consciente à l'école, dans les contextes économique, social et environnemental actuels, est une nécessité au Québec. Comme monsieur Réjean Parent, ancien président de la Centrale des syndicats du Québec, nous croyons qu'il est grand temps de parler d'entrepreneuriat à l'école, car une nation qui ne crée pas suffisamment de richesse devra se partager la pauvreté.

Depuis 12 ans, le Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales y travaille sur le terrain en accompagnant les écoles primaires qui désirent établir leur propre culture entrepreneuriale. Il est devenu, en 2012, un réseau du primaire et du secondaire, puisqu'il a été mandaté par quelques ministères du gouvernement québécois pour accompagner dix écoles secondaires dans le cadre de la stratégie québécoise de l'entrepreneuriat. Cependant, le réseau, pourtant de plus en plus reconnu pour son expertise, au Québec et à l'étranger, n'arrivera pas, seul, à porter le message de l'entrepreneuriat scolaire. Alors, quoi faire? L'école, la commission scolaire ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport peuvent apporter leur concours.

L'école peut valoriser les jeunes qui font de l'entrepreneuriat conscient et reconnaître les bonnes pratiques éducatives à valeur entrepreneuriale qui développent le goût d'entreprendre en leur donnant une large diffusion. Elle peut favoriser le réseautage chez les enseignants qui font de l'entrepreneuriat afin de briser leur isolement, de les rassurer et de baliser les actions possibles aux différents niveaux scolaires. Elle peut donner une démarche de marketing éducatif, une sorte de plan de promotion qui met en avant les jeunes et qui crée des événements stratégiques. En ce sens, il est très pertinent de présenter publiquement ou de publier les résultats des projets entrepreneuriaux particulièrement porteurs.

Il est aussi indispensable de reconnaître au quotidien les acteurs de l'entrepreneuriat à l'école, d'impliquer la communauté dans l'école entrepreneuriale et d'établir une collaboration avec des entrepreneurs signifiants pour les jeunes. La commission scolaire peut chercher à maintenir une stabilité des intervenants scolaires dans l'école entrepreneuriale. Elle a un grand avantage à reconnaître le leadership de la direction d'école entrepreneuriale. Elle peut elle

aussi favoriser le réseautage chez les enseignants qui font de l'entrepreneuriat afin de briser leur isolement, de les rassurer et de baliser les actions possibles aux différents niveaux d'âge. Elle encouragera ainsi l'accompagnement des enseignants qui veulent faire de l'entrepreneuriat. Avec l'école, elle pourrait présenter publiquement ou publier les résultats des projets entrepreneuriaux particulièrement porteurs. Enfin, elle pourrait dispenser de la formation aux enseignants en entrepreneuriat.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport peut, lui aussi, présenter publiquement ou publier les résultats des projets entrepreneuriaux particulièrement porteurs. Il peut encourager la recherche rigoureuse en éducation entrepreneuriale. Il pourrait enfin adopter des mesures favorisant l'accompagnement des enseignants qui veulent faire de l'entrepreneuriat.

À RETENIR

L'esprit d'entreprendre s'apprend d'une manière consciente à l'école, dans l'action, à travers la conduite de projets entrepreneuriaux centrés sur la réponse à donner à un besoin, de préférence social ou communautaire, pour autant qu'on ait laissé les jeunes jouer pleinement leur rôle d'initiateurs, de planificateurs, de réalisateurs et de gestionnaires du projet collectif auquel ils contribuent en toute collégialité. On conçoit alors immédiatement le changement nécessaire dans le rôle de l'enseignant, pour la durée du projet; il devient un guide perspicace qui, sans faire étalage de ses connaissances, saura remettre en question avec pertinence les objectifs poursuivis, les moyens retenus, les décisions à prendre dans une perspective d'objectivation constante du projet. On n'est plus en mode de pilotage automatique, car chaque membre de l'équipe-école comprend mieux son rôle, travaille en synergie à l'atteinte de la visée commune de l'école qui se donne ainsi, consciemment, une couleur propre.

Bibliographie

Ruel, C. (2007). Conférence prononcée à l'occasion du Colloque international de Lille sur l'entrepreneuriat/Lille International Forum for Entrepreneurship (LIFE) sous le thème *Apprendre à entreprendre: je commence à quel âge?*, octobre.

Sauvé, P. (2000). « L'appropriation du Programme de formation au cœur des préoccupations », *Virage express*, vol. 2, n° 3, p. 1-3.

LORRAINE CARRIER

*Directrice de l'éducation et de la jeunesse, Conseil québécois
de la coopération et de la mutualité*

JOHANNE LAVOIE

*Coordonnatrice à l'éducation et à la jeunesse, Conseil québécois
de la coopération et de la mutualité*

L'éducation à la coopération au service d'un entrepreneuriat éducatif

*[L]es pieds sur la terre et le regard tourné vers le ciel,
perpétuel aller-retour entre le dessein et le quotidien,
la vision en action est l'apanage
de celui qui sait accrocher sa charrue à une étoile.*

Le Saget, 1998, p. 105

POUR GUIDER LA LECTURE

À l'heure des grands enjeux économiques, sociaux et environnementaux de notre société, l'éducation à la coopération devient une nécessité dans notre quête individuelle et collective d'un monde meilleur. On parle ici d'une éducation d'éveil et de conscientisation à l'humanité qui se trouve en chacun de nous pour répondre à notre besoin d'« inclusivité », de démocratie réelle, de dialogue véritable, d'ouverture et d'interdépendance. Pour le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM), l'éducation à la coopération, qui place la dignité de la personne et de la collectivité au centre de tout projet, permet de faire de l'entrepreneuriat un outil d'éducation.

Dans le présent chapitre, nous vous présentons des éléments de réflexion tirés du livre *Sens et pertinence de la coopération : un défi d'éducation* (Martin, Merrien, Sabourin et Charbonneau, 2012). Il sera question de valeurs, de principes, de pédagogie et d'outils qui devraient permettre à tout projet entrepreneurial d'être éducatif, c'est-à-dire d'être un projet qui ouvre sur la connaissance de soi, le développement d'habiletés entrepreneuriales et qui favorise la réussite éducative et le climat de classe tout en contribuant à l'atteinte d'objectifs pédagogiques. Nous aborderons l'éducation à la coopération autour de trois thèmes portant sur la pédagogie coopérative, l'apprentissage coopératif et complexe, et le projet d'entrepreneuriat collectif.

1. L'éducation à la coopération : de l'idéal à l'action

LES PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE (MARTIN *et al.*, 2012)

- › Interdépendance dans la coresponsabilité.
- › Développement des comportements qui conviennent dans la communication entre les pairs.
- › Responsabilité individuelle planifiée et non arbitraire.
- › Formation de groupes hétérogènes.
- › Réflexion critique sur des aspects ayant trait aux contenus et au processus de coopération. Une planification détaillée de ces principes est essentielle si l'on veut que l'interaction soit efficace à l'apprentissage et à la coopération.

L'actualisation d'un idéal met à rude épreuve toute personne voulant éduquer à la coopération. Alors que l'idéal transporte dans les hautes sphères de l'universel, la concrétisation et son arrimage dans la pratique procèdent d'un passage de la vision à la réalisation. Qu'il soit enseignant, professeur ou formateur, l'éducateur doit se questionner sur son agir et sur son être, c'est-à-dire sur ses propres conceptions pédagogiques et ses valeurs, ainsi que sur les moyens à utiliser pour refléter l'idéal promu dans ses interventions

auprès des apprenants. Il doit également se questionner sur le choix du procédé à utiliser pour concilier l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques dans un domaine donné et la construction des savoirs et des compétences. La pédagogie coopérative s'avère être une réponse appropriée à ce questionnement.

2. Une pédagogie coopérative

Ce courant pédagogique remonte à des temps très anciens et a été influencé par de nombreux penseurs, à diverses époques, tels que John Amos Comenius (1592-1670), John Dewey (1859- 1952), Kurt Lewin (1890-1947) et Célestin Freinet (1896-1966) (Pagé, 1995). Dès le début des années 1970, les premiers modèles organisés de pédagogie coopérative connaissent un essor prometteur sous l'impulsion de nos voisins américains. Depuis vingt-cinq ans, Johnson et Johnson (1989), Slavin (1990), Cohen (1994) et Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia et Howden (1996) font renaître l'intérêt pour ce type de pédagogie (Archambault et Chouinard, 2010). Développée au début des années 1980 aux États-Unis, elle a été importée au Canada et au Québec francophone, puis en Europe francophone dans les années 1990-2000 dans les établissements d'enseignement et les milieux de travail (Sabourin et Lehraus, 2008). La pédagogie coopérative est définie par certains auteurs comme une stratégie pédagogique conduisant à l'apprentissage et au développement de compétences sociales, intellectuelles et cognitives (Cohen, 1994; Pagé, 1995; Presseau, 2004). Elle place l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'éducateur et ses pairs. Plus précisément, elle repose sur les valeurs de la coopération ainsi que sur des principes qui favorisent l'établissement d'un lien social et proposent un mode d'organisation du travail et de fonctionnement en coopération applicable dans différents contextes scolaires, professionnels et de gouvernance, par les jeunes et les adultes.

2.1. Le lien social établi dans la coopération

Quelques mots sur le lien social s'imposent pour mieux comprendre la relation des participants en interaction dans une activité de groupe. Dans une équipe qui coopère, un rapport particulier à l'autre existe; sinon, il est à construire. Le lien social se nourrit de l'interdépendance qu'entretiennent les membres d'une équipe qui interagissent dans la réalisation d'une tâche commune ou d'un but commun.

Cette interdépendance est la réalité qui cimente les membres d'une équipe entre eux dans une double responsabilité: d'une part, celle de comprendre le travail assigné et d'y contribuer et, d'autre part, celle de s'assurer que tous le comprennent aussi et s'emploient à le réaliser. L'interdépendance est positive lorsque les efforts de chaque membre sont requis et indispensables à la réussite du groupe et lorsque tous contribuent à l'effort collectif dans une responsabilité commune (Morissette, 2002). L'interdépendance dans la coresponsabilité est un des principes de la pédagogie coopérative.

Ce lien social d'interdépendance entre les membres d'une équipe est central et représente un caractère novateur dans un système où a souvent prévalu la compétitivité, les uns essayant de surpasser les autres dans une relation négative. Il ne s'agit plus, par ce lien social, de s'ériger en première place, mais plutôt de contribuer à ce que toute l'équipe parvienne à la plus grande réussite. Le premier défi se présente ainsi: comment créer cette interdépendance entre les membres d'une même équipe? D'abord, il est essentiel qu'un but commun rassemble l'effort de tous, autrement il n'y aura pas de coopération. Peuvent se combiner d'autres formes d'interdépendance, par exemple, en partageant des ressources, en jouant des rôles différenciés, en accomplissant une partie distincte du travail qui servira à la réalisation complète d'une production commune, etc. L'aménagement d'un environnement territorial susceptible de favoriser une proximité d'échange et un partage de ressources communes renforce également l'interdépendance dans une équipe. Le projet entrepreneurial offre ces occasions privilégiées d'expérimenter ce lien social d'interdépendance pour contribuer notamment à l'apprentissage du vivre-ensemble tel qu'énoncé dans le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, p. 3).

Dans cette optique, l'éducateur est invité à déléguer momentanément son pouvoir en vue d'inciter les participants à se responsabiliser pour établir des liens sociaux signifiants et constructifs. La délégation de pouvoir est une caractéristique essentielle à la pédagogie coopérative, qui amène l'éducateur à jouer plusieurs rôles, soit ceux d'observateur et de médiateur pendant les séances d'apprentissage et encore d'entraîneur lorsqu'il soutient les participants dans la construction partagée des connaissances exigeant des choix à des moments jugés opportuns.

Quant aux apprenants, c'est par l'interaction avec les autres qu'ils sont invités à entrer en relation afin de s'habiliter ensemble à une nouvelle façon d'apprendre dans l'action, apprendre à faire et

apprendre à être. Travailler avec l'autre, quel qu'il soit, fait appel à la tolérance, au respect et à l'ouverture. La diversité des êtres, l'identité de chacun selon son histoire personnelle, ses compétences ainsi que ses habiletés individuelles, sociales et intellectuelles doivent permettre un élargissement du potentiel commun par le développement de compétences réciproques, dans le partage des ressources pour une réussite optimale. Ce positionnement face à l'altérité entraîne également, du côté de l'individu lui-même, la reconnaissance de son unicité, la construction de son identité, l'affirmation de soi dans sa différence et, enfin, sa compréhension du monde et ses compétences telles que présentées comme des apprentissages fondamentaux et fonctionnels du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Tous ces aspects permettent d'affirmer que la coopération est une réponse identitaire au questionnement que pose l'évolution des personnes et des collectivités. Le lien social entre les membres d'une équipe suppose des compétences relationnelles. Ces dernières peuvent devenir objets d'apprentissage si une éducation préalable ne s'en est pas souciée, soit par l'auto-formation ou la formation, car la qualité des interactions entre les humains en dépend. Ce développement de compétences relationnelles fait partie des principes qui permettent à la coopération de se construire.

Voilà pourquoi nous affirmons que devenir une équipe est le résultat d'un apprentissage et d'un entraînement constants à une discipline, un travail que s'imposent les coéquipiers par une conduite impliquant des savoir-être et des savoir-faire selon des valeurs partagées. Considérer le lien social de coopération qu'entretiennent les membres d'une équipe de travail, c'est prendre conscience que ce n'est pas un lien qui s'établit spontanément, mais selon des conditions. Ce lien social constitue un engagement entre l'éducateur, l'apprenant et ses pairs.

2.2. Le mode d'organisation du travail et du fonctionnement en coopération

Par des façons de faire inhérentes à ses principes, la pédagogie coopérative est utile pour structurer l'organisation du travail et voir au fonctionnement démocratique dans un groupe, un collectif ou une équipe, en classe ou en milieu de travail. Dans ce mode d'organisation, le fonctionnement de groupe est apparenté à celui qu'exige toute démocratie garantissant des droits et libertés individuelles et comportant des devoirs. Les valeurs de liberté, de respect, de

transparence, de loyauté et d'égalité des chances donnent naissance aux normes qui régissent le fonctionnement en coopération. Le Boterf (2001, p. 155-156) décrit ce fonctionnement comme

un ensemble de modalités d'interaction où l'action s'opère dans la combinaison des compétences individuelles des membres de l'équipe en vue d'une performance collective. C'est ainsi que la synergie créée entre les compétences individuelles produit une combinaison dont le tout est supérieur à la somme des parties.

Ce mode d'organisation du travail et de fonctionnement en groupe amène l'individu à développer, avec les autres, son autonomie et sa créativité personnelles et collectives. Il favorise la prise en charge, le dialogue et le discernement.

Essentiellement, ces façons de faire exigent une contribution personnelle de chacun, tout en conservant fidèlement le lien avec les coéquipiers dans les décisions qui sont prises ensemble et dans les réaménagements qui surviennent. D'autres principes sont essentiels : une communication constante entre les membres en vue d'une réflexion critique sur les actions accomplies et les aboutissements ainsi qu'une évaluation de la performance de l'équipe. À cet égard, l'éducateur joue un rôle d'observateur et de médiateur afin d'offrir une rétroaction sur les comportements favorables ou nuisibles à la coopération, et de susciter la discussion autour de la participation requise pour l'avancement du travail, de l'utilité des rôles joués, des contributions particulières et créatives ainsi que des besoins des équipes, en vue d'améliorer le processus.

Dans ce rapport entre les membres d'une équipe tel qu'il est vécu en coopération et quel que soit leur âge, il n'existe pas de hiérarchie mais plutôt un rapport égalitaire entre les personnes. Une délégation de pouvoir est accordée aux membres d'une équipe et ce pouvoir est partagé entre eux selon les rôles joués par chacun et les attentes réciproques, en toute parité entre les participants. La solidarité et la coopération s'appuient sur la reconnaissance de tous les membres comme étant des sujets libres, égaux, partageant des valeurs, des compétences différentes et une identité propre, tout en étant susceptibles d'enrichir l'équipe du fait de leurs différences. Ces dernières ne devraient pas être considérées comme une difficulté, mais plutôt comme une richesse par la complémentarité des ressources qu'elles supposent. Cette hétérogénéité découlant des diverses caractéristiques de genres, d'idéologies, de cultures, de formes d'intelligence, de professions, de compétences, etc., est une composante qu'il convient de considérer dans la formation d'équipes hétérogènes.

Égaux en dignité, nous apprenons ensemble à devenir plus humains, plus conscients d'une commune humanité et devenons plus soucieux de donner à chacun l'égalité des chances dans son devenir personnel.

Le mode d'apprentissage préconisé pour appliquer cette approche notamment dans un projet d'entrepreneuriat est l'apprentissage coopératif et complexe. Coopératif, parce que ce mode d'apprentissage s'inscrit dans le *faire apprendre avec*, et complexe parce qu'il repose sur une compréhension multidimensionnelle et interreliée du monde.

3. L'apprentissage coopératif et complexe

Selon Morissette (2002, p. 22), apprendre correspond essentiellement à « pouvoir donner du sens à une réalité complexe ». Dans cette visée, les travaux de Martine Sabourin ont été déterminants en matière d'apprentissage coopératif et complexe (ACC). En vue d'éduquer à la coopération, l'ACC apparaît être un mode d'apprentissage cohérent puisqu'il favorise la responsabilité collective, la compréhension multidimensionnelle d'une situation ainsi que la richesse de la diversité et des interactions. Des expériences vécues en milieu scolaire ont démontré l'efficacité de cette approche (Sabourin, 2002, 2005). L'ACC s'inscrit dans la pédagogie coopérative et en emprunte les principes et les valeurs. Il convoque l'apprenant à un dialogue constant avec les autres, en vue de donner du sens à des pratiques et des savoirs qui sont présentés et expérimentés au sein de projets entrepreneuriaux, par exemple. Pour réaliser un apprentissage coopératif, les apprenants entrent dans une relation particulière d'interdépendance avec leurs coéquipiers pour *apprendre à être... ensemble*. L'aboutissement et l'atteinte du but commun ne sont plus seulement le lot de quelques individus désireux de performer, mais bien du groupe en interaction coopérative : le but poursuivi est commun et la responsabilité qui en découle est collective.

Cet apprentissage s'effectue dans un contexte qui nécessite une gestion de la complexité, dans des situations où plusieurs avenues, diverses perspectives et différents regards sont requis pour conduire à une réponse satisfaisante. Le but fondamental de la complexité est d'amener la personne, d'une part, à penser par elle-même le monde complexe et interrelié avec toutes ses dimensions et, d'autre part, à inciter l'autre à penser par lui-même dans cette interrelation continue. Il ne s'agit pas de connaître le monde dans toutes ses

parties isolées les unes des autres, mais plutôt de comprendre les liens complexes qui unissent l'ensemble des activités humaines. Cet apprentissage s'éloigne de la connaissance morcelée, segmentaire, unidimensionnelle, pour se tourner vers une connaissance reliée aux multiples dimensions d'une réalité à connaître et à leurs interrelations. C'est de cet apprentissage qu'émerge la créativité, voire la nouveauté et le changement.

Pour ce faire, l'ACC propose de mettre en place des tâches complexes nécessitant des habiletés multiples pour la réalisation d'activités coopératives. Dans ces situations, divers talents, différentes aptitudes, des connaissances variées sont mis à contribution pour accomplir la tâche. « Il s'avère qu'aucun d'entre les membres ne possède toutes ces habiletés ; chacun en possède quelques-unes » (Cohen, 1994, p. 123).

Cette forme d'apprentissage s'inscrit en rupture épistémologique par rapport à un apprentissage plus traditionnel, où les connaissances sont acquises à partir d'une source de savoir représentée par l'expert en référence à une pédagogie frontale. Toutefois, nous découvrons maintenant que les choses que nous devons apprendre à faire avec un certain savoir, c'est en les *faisant* que nous les apprenons. Dans l'apprentissage coopératif et complexe, la connaissance se construit plutôt dans l'interaction et dans l'action avec un ensemble d'intervenants hétérogènes. Le processus actif et constructif du groupe par l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances déjà acquises, par l'organisation constante des connaissances par le conflit cognitif qui émane des représentations de chacun, par les stratégies cognitives et métacognitives qui sont mises en œuvre dans les interactions, caractérise les théories du constructivisme et du socioconstructivisme. À tous ces égards, l'ACC peut donc contribuer à la dimension éducative d'une démarche entrepreneuriale.

L'ACC est balisé de normes qui expriment des attentes envers ceux et celles qui apprennent en coopération. Elles permettent de diminuer l'écart entre les pratiques et l'idéal recherché, donnant ainsi la possibilité de s'en rapprocher de plus en plus. Ces normes rappellent les comportements attendus : sois responsable avec les autres du produit commun, fais preuve d'initiative, demande l'opinion de tes collègues, fais des contributions brèves et sensées qui aident le groupe à avancer, fais en sorte que chacun dans le groupe se sente bien et occupe une place égale à tous les autres (Cohen, 1994). Elles se traduisent également par des invitations à participer :

exprime ton idée, écoute les idées des autres, participe au choix des meilleures idées. Il en résulte une organisation du travail structurée qui la distingue du travail en équipe traditionnelle. Le tableau 5.1 résume en une vision globale cette distinction.

Tableau 5.1.
Distinction entre le travail en équipe traditionnelle
et en équipe coopérative

En équipe traditionnelle	En équipe coopérative
Cadre peu structuré	Cadre structuré avec interactions planifiées
Possibilité d'inégalité de participation	Égalité de la participation
Implication individuelle discutable	Responsabilité individuelle planifiée et bien définie
Lien social arbitraire	Lien social de coopération avec interdépendance positive
Expression d'habiletés spontanées	Pratique d'habiletés enseignées, observées et évaluées
Formation de groupes spontanés	Formation de groupes hétérogènes
But commun atteint en travaillant seul ou avec les autres	But commun atteint en travaillant ensemble
Tâche simple, complexe, exacte et ouverte	Tâche souhaitable: complexe et ouverte

En faisant la promotion d'un apprentissage coopératif et complexe, on invite à s'inscrire dans un paradigme coopératif faisant référence à des valeurs fondamentales de démocratie. Cette invitation porte sur une amélioration du système social existant et peut-être plus encore sur sa transformation sur tous les plans – personnel, communautaire et social – afin de créer un être nouveau et de faire émerger un monde qui n'existe pas encore, sans jamais sacrifier son idéal individuel et collectif. La force de l'équipe peut inspirer un aussi grand idéal et inciter à faire des pas dans une telle voie, car

*le jour où les membres d'une équipe croient qu'ils ont la capacité
de réaliser des objectifs exigeants et le talent pour y parvenir,
l'ascension est foudroyante. Lorsque les membres d'une équipe
désirent et rêvent ensemble, ils font arriver l'impossible.
Et surtout, ils prennent plaisir à le faire (Gendreau, 1998, p. 105).*

En bref, l'ACC n'a pas seulement pour but de faire prendre conscience des valeurs et des principes de la coopération, mais surtout de favoriser une meilleure compréhension de la coopération tout en l'expérimentant pédagogiquement dans le quotidien professionnel de chacun. L'ACC se veut une initiative originale, permettant aux participants de découvrir la coopération, non seulement par la connaissance, mais aussi par l'expérimentation.

4. Le projet d'entrepreneuriat collectif

Le projet d'entrepreneuriat collectif qui repose sur l'apprentissage coopératif et complexe est une réponse à tout projet d'entrepreneuriat qui se veut éducatif, à tous les niveaux d'enseignement. Au-delà de la réponse à un besoin commun, il propose une démarche collective balisée qui donne sens et consistance, d'une part, aux apprentissages des savoir-être, des savoir-faire, des savoir vivre-ensemble et, d'autre part, à l'apport et au rôle essentiel de chacun dans la mise en œuvre et la réussite du projet selon la mission de l'école qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). Concrètement, pour y arriver, ce cheminement éducatif doit prendre appui sur des outils qui offrent des balises telles que celles dictées par l'ACC tout en étant flexibles, adaptés aux clientèles d'âge et aux différents types de projet, mais toujours en cohérence avec les valeurs et les principes de la pédagogie coopérative. Marqué de temps d'introspection, de rétroaction, de questionnement et d'ajustement, ce cheminement éducatif ouvre sur un entrepreneuriat en faveur d'un développement plus durable, plus solidaire, plus équitable au service de l'humain.

C'est sur cette base que le CQCM, avec l'appui de la Fondation pour l'éducation à la coopération et à la mutualité, a réalisé les outils pédagogiques Ensemble vers la réussite et Jeune Coop¹ répondant au Programme de formation de l'école québécoise, tant au primaire (MEQ, 2001) qu'au secondaire (MEQ, 2004; MELS, 2007). Essentiellement, les outils proposent une démarche en trois étapes: un entraînement aux valeurs de la coopération et à l'acquisition d'habiletés pour le travail en équipe coopérative, une initiation à l'entrepreneuriat collectif par la transposition des valeurs dans une activité et, enfin, l'expérimentation de l'entreprise coopérative. Ces outils sont expérimentés et promus depuis 2004 dans les établissements

1 <<http://www.coopquebec.coop/fr/education-et-jeunesse.aspx>>, consulté le 5 avril 2013.

scolaires et dans les milieux par un réseau de 22 agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse dans la mise en œuvre de la Stratégie d'action jeunesse du gouvernement du Québec.

À RETENIR

Dans un contexte d'enseignement / apprentissage, l'apprentissage coopératif et complexe (ACC) place l'apprenant en tant qu'acteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'éducateur et ses pairs. Plus précisément, il repose sur les grandes valeurs de la coopération que sont la solidarité, la démocratie, l'équité, l'égalité, la responsabilité individuelle et collective. Il propose un mode d'organisation du travail et de fonctionnement en coopération qui va permettre l'établissement du lien social et la responsabilité collective, les efforts de chaque membre étant requis et indispensables à la réussite du groupe, ainsi que la compréhension multidimensionnelle d'une situation et de la richesse de la diversité des interactions. Des expériences vécues en milieu scolaire ont démontré l'efficacité de cette approche (Sabourin, 2005).

Depuis 2004, plus de 2 000 projets d'entrepreneuriat collectif jeunesse basés sur cette approche ont été réalisés dans toutes les régions du Québec. Le projet d'entrepreneuriat collectif qui repose sur l'apprentissage coopératif et complexe est une réponse à tout projet d'entrepreneuriat qui se veut éducatif, à tous les niveaux d'enseignement.

Bibliographie

Abrami, P.C., B. Chambers, C. Poulsen, C. De Simone, S. d'Apollonia et J. Howden (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Archambault, J. et R. Chouinard (2010). « Préface », dans Y. Rouiller et J. Howden (dir.), *La pédagogie coopérative*, Montréal, Chenelière Éducation, p. XII.

Cohen, E.G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, La Chenelière.

Conseil québécois de la coopération et de la mutualité – CQCM (2007). *Jeune coop. Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*, Québec, CQCM.

Conseil québécois de la coopération et de la mutualité – CQCM (2008). *Ensemble vers la réussite. Démarche d'initiation à l'entrepreneuriat coopératif*, 2^e éd., Trousse pédagogique, Québec, CQCM.

Conseil québécois de la coopération et de la mutualité – CQCM (2000-2012). *Trousses pédagogiques. Semaine de la relève coopérative*, Québec, CQCM, <<http://www.coopquebec.coop/fr/pourles-enseignants.aspx>>, consulté le 15 février 2012.

Gendreau, S. (1998). *La cité des intelligences*, Montréal/Paris, Éditions Céra, coll. « Rumeurs du futur ».

Johnson, D.W. et R.T. Johnson (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, Interaction Book Company.

Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 80 questions*, Paris, Éditions d'Organisation.

Le Saget, M. (1998). *Le manager intuitif*, Paris, Dunod.

Martin, A., A.-M. Merrien, M. Sabourin et J. Charbonneau (2012). *Sens et pertinence de la coopération: un défi d'éducation*, Montréal, Fides.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise: éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2004). *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.

Pagé, M. (1995). « Apprendre en coopération en milieu hétérogène », dans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethno-culturel: expériences et projets d'intervention*, Québec, IQRC, p. 103-133.

Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière Éducation.

Sabourin, M. (2002). *Projet prometteur. L'expérience de Champlain. Bilan d'une démarche de formation en apprentissage coopératif et en instruction complexe*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec.

Sabourin, M. (2005). *Évaluation d'impact d'un programme de formation universitaire de 2^e cycle visant le changement des pratiques enseignantes en contexte de réforme scolaire*, rapport d'étude présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du diplôme de 3^e cycle de pédagogie de l'enseignement supérieur, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Sabourin, M. et K. Lehraus (2008). «Former des enseignants primaires à une approche coopérative», dans K. Lehraus et Y. Rouiller (dir.), *Vers des apprentissages en coopération: recherches et perspectives*, Berne, Peter Lang, p. 191-220.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

RINO LEVESQUE

*Partenaire en éducation, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
et Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales*

L'École communautaire entrepreneuriale consciente : apprendre autrement et plus globalement par l'entrepreneuriat conscient

POUR GUIDER LA LECTURE

L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC) se veut une philosophie, une manière de voir et de mettre en œuvre l'entrepreneuriat. L'ÉCEC propose la mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative (enseignants, intervenants professionnels et direction) et de partenaires de la communauté autour d'une organisation (programme) spécifique. Elle est orientée vers le développement de l'entrepreneuriat conscient fondé sur des principes, au service du développement de la personne, ici l'élève. Elle se traduit par la mise en place de microentreprises pédagogiques dans lesquelles les élèves sont actifs.

L'ensemble des intervenants du monde de l'éducation cherche des solutions aux nombreux défis auxquels fait face l'école (Jackson et Davis, 2000; Schleicher, 2012), ce qui a comme conséquence que plusieurs personnes s'interrogent sur la qualité du système d'éducation au Québec. Les directions d'école, l'ensemble des membres du système d'éducation et les gens qui éduquent s'entendent pour dire que l'école a besoin d'être mieux comprise, qu'elle doit être plus soutenue et qu'il est impératif qu'elle devienne, sans attendre, une priorité aux yeux de tous. L'idée de base ne serait-elle pas de réapprendre à aimer l'école? À véritablement aimer son école?

Plusieurs éducateurs passionnés ont souvent songé à une école qu'ils auraient aimé fréquenter lorsqu'ils étaient jeunes, une sorte d'école de rêve. Une maison d'éducation où les enfants du primaire, les jeunes du secondaire de même que les adultes du postsecondaire¹ seraient heureux de venir y apprendre, apprendre à s'entreprendre, à entreprendre et à innover (Filion, 2007; Filion et Dolabela, 2007; Filion et Laferté, 2003; Fortin, 2004). Une école humanisée ayant réussi à concevoir un contexte éducatif créateur de sens. Un lieu d'apprentissage où tout un chacun, chaque jour ou presque, ressentirait beaucoup de plaisir parce qu'il serait permis d'y apprendre autrement. Un milieu entreprenant où les enseignants sont d'abord des éducateurs engagés, des personnes de cœur. Un environnement de vie authentique faisant en sorte qu'aucun d'entre eux ne soit seul à porter la lourde responsabilité d'éduquer, d'instruire et de former, avec des éducateurs et des partenaires – parents, amis, grands-parents, entrepreneurs et autres personnes – formant une communauté éducative (Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2011). En somme, une « maison-école », une communauté humaine qui, par

1 On veut dire par *postsecondaire* des écoles spécialisées en entrepreneuriat, des centres d'apprentissage, des centres de formation professionnelle, des cégeps et autres. Pour l'instant, aucune expérience au moyen du modèle de l'École communautaire entrepreneuriale consciente et de l'approche en entrepreneuriat n'a été menée dans les universités, sauf au Complexe scolaire et universitaire de la Cité vie nouvelle à Cotonou, au Bénin.

son dynamisme interrelationnel, contribue de manière considérable à raccrocher les enfants, les jeunes, les adultes, de nombreux partenaires et les éducateurs eux-mêmes à un sens nouveau du projet de leur école.

Le texte qui suit présente en résumé l'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC), sa philosophie et son organisation. Le modèle de pédagogie entrepreneuriale consciente mis de l'avant au sein de l'ÉCEC y est illustré au moyen d'une microentreprise pédagogique réalisée au primaire. Pour terminer, sont exposés quelques exemples sommaires de projets et de microentreprises en entrepreneuriat conscient réalisés au primaire et au secondaire; puis, en conclusion, quelques observations et résultats sont présentés.

1. L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC)

L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC)² vise que chaque enfant, jeune, adulte soit heureux d'apprendre, d'entreprendre et d'innover à l'école. L'une des idées principales qui l'animent repose sur un projet éducatif global faisant apprendre autrement. Par exemple, l'enfant, le jeune ou l'adulte apprend au moyen d'un projet entrepreneurial ou d'une microentreprise des notions de français, d'anglais, de mathématique, de sciences, d'univers social, d'histoire, de géographie et autres, quelles que soient sa différence, ses forces ou ses difficultés (voir le chapitre 8 du présent ouvrage). Ce projet éducatif permet aussi d'apprendre plus globalement (voir les huit composantes philosophiques présentées ci-après au point 1.1 et le profil de sortie³ de l'ÉCEC) et davantage en entrepreneuriat conscient. En ce sens, les enfants / jeunes / adultes sont éduqués et formés à un « entrepreneuriat éthique » (Giacalone

2 La dénomination École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC) fait suite à une proposition en ce sens émise par des éducateurs béninois (africains) en 2007. Jusqu'en 2010, et encore à ce jour, l'appellation la plus connue au Québec, au Nouveau-Brunswick et au Canada était celle de École communautaire entrepreneuriale.

3 Les compétences sont s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation de façon consciente, responsable et autonome; les attitudes sont la fierté identitaire et culturelle, la recherche constante de l'innovation et l'engagement communautaire; les forces sont le diagnostic, le dynamisme et la détermination; les rôles sont initiateur, réalisateur et gestionnaire de projets; les qualités sont la confiance en soi, le respect des autres, l'esprit d'équipe, le sens de l'organisation, la solidarité, le sens des responsabilités, le sens de l'initiative, l'ingéniosité et la créativité, le leadership, la conscience entrepreneuriale, l'apprentissage autonome et l'humanisation.

et Thompson, 2006). Il s'agit là d'un entrepreneuriat qui a comme caractéristiques premières d'être socialement responsable, moral et humaniste. L'Approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APÉEC), une approche intégrée, a justement pour but de contribuer à cet «entrepreneuriat éthique». Cela veut dire, notamment, aider à ce qu'émerge une communauté de personnes compétentes, capables de faire naître une prospérité plus équitable et une plus grande justice sociale pour tous.

L'APÉEC a vu le jour il y a près de 14 ans. La synergie du programme d'ensemble de l'ÉCEC et de l'approche pédagogique (APÉEC) permet aujourd'hui d'apprendre autrement et de façon dynamique en éducation entrepreneuriale consciente.

L'ÉCEC, un système «école-communauté⁴» humaniste, est devenue, pour un nombre croissant d'enseignants-éducateurs, de directions d'école et de personnes intéressées par l'éducation d'ici et d'ailleurs, un rêve partagé qui, aujourd'hui, se transporte dans des écoles de Montréal, du Québec, du Canada et du monde.

1.1. La philosophie

L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC) repose sur une philosophie voulant que l'entrepreneuriat conscient soit au service de huit composantes d'apprentissage, présentées dans le tableau 6.1.

1.2. L'organisation

L'ÉCEC montre par son architecture organisationnelle (Levesque, 2011) et communautarisante⁵ qu'il est tout à fait possible de sortir des sentiers battus sans en affecter pour autant la réussite scolaire des jeunes. Son organisation d'ensemble combinée à l'Approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APÉEC) permettent de faire apprendre différemment les jeunes tout en maintenant, parfois en améliorant, les taux de réussite scolaire (Levesque, 2011).

4 Un système «école-communauté» suppose une relation fortement dynamique à la fois structurée et structurante entre l'école et sa communauté sur les plans philosophique, pédagogique et organisationnel.

5 C'est-à-dire une approche pédagogique et organisationnelle favorisant le mouvement croissant de l'enfant, de l'éducateur et de la direction vers l'environnement de l'école, et sa réciprocité, soit le mouvement des personnes, organisations et entreprises vers l'école.

Tableau 6.1.
Philosophie de l'entrepreneuriat conscient (EC)

EC AU SERVICE DU	
DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNE	DÉVELOPPEMENT À PORTÉE SOCIALE
1. Entreprise de soi (Aubrey, 2000)	6. Besoins de la communauté
2. Esprit d'entreprendre (Léger-Jarniou, 2008; Pepin, 2011a; Surlemont et Kearney, 2009)	7. Développement viable et durable: c'est-à-dire soutenir un nouvel équilibre « société, économie, écologie »
3. Construction identitaire (Gérin-Lajoie, 2006)	8. Mise en pratique d'un entrepreneuriat éthique, socialement responsable et humanisant: c'est-à-dire contribuer à une prospérité équitable et à une plus grande justice sociale pour tous (Gianfaldoni, 2004)
4. Esprit d'entreprise (ici, développé parfois à partir du secondaire) (Johansen, 2010)	
5. Santé globale: celle-ci renvoie au développement équilibré de dix dimensions: physique, affective, mentale, créative, sociale, économique, morale, culturelle, écologique et spirituelle, que partagent tous les êtres humains (Levesque, 2011, p. 10)	

Ce modèle d'éducation entrepreneuriale consciente offre de multiples avenues conduisant de manière simple, souple et progressive à la réalisation d'activités de réflexion en entrepreneuriat conscient, rattachées au développement de la personne et au développement à portée sociale (Deuchar, 2004, 2007). L'ÉCEC favorise donc, grâce à son mode organisé, que soient imaginés et mis de l'avant en continu des projets et des microentreprises pédagogiques (Pepin, 2011b), c'est-à-dire réalisés en salle de classe et qui intègrent des notions liées aux matières scolaires. Certains projets et microentreprises sont dits éducatifs au sens qu'ils se réalisent après les heures de classe dans le cadre d'une programmation à la carte, ou même – c'est le cas d'ÉCEC au primaire – au sein de groupes du service de garde de l'école. Cela suppose que ces projets n'impliquent pas l'intégration de notions scolaires prévues dans les programmes d'études. Comme dans la vraie vie, les actions qui y sont menées créent des contextes fournissant des sujets infinis d'activités de réflexion en entrepreneuriat conscient. Ces objets de réflexion sont liés à des besoins, des défis, des échecs, des stratégies, des solutions novatrices et autres, tous pouvant être abordés en salle de classe (Pepin, 2012). D'ailleurs, soulignons que les trois stratégies

pédagogiques que sont les activités de réflexion, les projets et les microentreprises se déroulent très souvent dans un cours de français, de mathématique, de sciences, de culture religieuse, d'univers social, d'histoire, de géographie ou d'anglais.

1.3. Une équipe mobilisée autour du Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC)

Pour que s'orchestre une pédagogie entrepreneuriale consciente efficace et à long terme dans une ÉCEC, l'équipe-école doit faire corps autour d'une vision partagée (Dupriez, 2003). La philosophie proposée de l'ÉCEC et de l'entrepreneuriat conscient nécessite qu'elle convienne moralement et idéologiquement à une large majorité d'enseignants-éducateurs, et à d'autres intervenants (techniciens en éducation spécialisée, orthopédagogues, psychoéducateurs, partenaires communautaires, etc.) de l'équipe-école. Il est aussi avantageux que quelques partenaires clés de l'environnement de l'école adhèrent et soutiennent le projet d'ensemble. Aussi, pour que s'installe une forte mobilisation, la vision avancée doit être inspirante et porteuse de sens aux yeux d'un grand nombre de personnes qui interviennent dans le projet ou qui le soutiennent.

À la suite de la réussite de cette première étape cruciale de mobilisation, l'équipe-école et la direction conçoivent alors leur Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC). Selon la dynamique des équipes-écoles, du temps investi et des défis particuliers qui peuvent se présenter, environ de 12 à 24 mois suffisent au développement du PAEC. À la fin du processus, quatre à sept volets (ou piliers) représentant chacun un secteur de la vie socioéconomique constitueront les bases fixant et structurant ce qui devient le cœur du projet éducatif ÉCEC. Chacun des piliers aura été jugé prioritaire par l'équipe-école et la direction. Il arrive même que des partenaires clés (p. ex., membres désignés du conseil d'établissement, de la fondation de l'école, de l'organisme de participation des parents, etc.) soient invités à participer aux choix établis.

Le PAEC est conçu de manière à favoriser la diversification économique d'une communauté-région. Les volets qui constituent un PAEC orientent le sens de la pédagogie entrepreneuriale consciente. Six secteurs clés de l'économie guident généralement l'innovation de cette approche pédagogique: environnement, transformation, services, distribution, technologie verte / novatrice, international. Il arrive parfois qu'un de ces secteurs (ou volets) puisse être choisi en

tant que tel comme un des volets du PAEC (p. ex., environnement). Chaque volet retenu vise un secteur de la vie socioéconomique de la communauté immédiate de l'école ou de la communauté-région. La pédagogie entrepreneuriale consciente, au moyen du PAEC, favorise également l'éveil d'une vision entrepreneuriale et l'articulation de solutions novatrices associées aux besoins de la communauté-nation, voire à ceux de la communauté-monde. Différents PAEC ont été conçus dans des ÉCEC au Québec, au Canada et au Bénin. À titre d'exemple, mentionnons celui de l'école Cœur-Vaillant de la ville de Québec, qui a pour nom SAC Entrepreneuriat (**S**port [**s**anté], **A**rts, **C**ulture). Au Nouveau-Brunswick, il y a celui de l'école primaire-secondaire de St. Joseph (maternelle à huitième année) dénommé T.R.A.C.E².S² pour **T**echnologies de l'information et des communications, **R**essources naturelles, **A**rts, **C**ulture / patrimoine, **E**ntrepreneuriat conscient / **E**nvironnement; **S**anté globale de l'enfant / **S**ervices. Le patrimoine, l'environnement et les services constituent des sous-volets socioéconomiques.

2. La pédagogie entrepreneuriale consciente

L'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APÉEC) est innovante, dynamique, faite pour stimuler l'apprenant et le mettre en appétit. L'élévation progressive de la conscience et du sens de la responsabilisation de chacun constitue un élément vraiment central de l'approche. La concrétisation de tels apprentissages d'ordre global, qui s'amorcent dès le plus jeune âge au primaire, se trouve avantagée par un appui constant (selon les besoins) de partenaires de la communauté. Au primaire et au secondaire, les parents sont appelés à y jouer un rôle clé à la maison, alors que certains d'entre eux et d'autres membres de la communauté apporteront un soutien complémentaire durant et après les heures de classe régulière. L'APÉEC cherche à rendre l'enfant / le jeune / l'adulte « conscient » des répercussions de sa façon d'entreprendre sur lui-même, sur les autres et sur la nature. L'entrepreneuriat conscient amène donc à se poser des questions d'ordre éthique⁶. En effet, quel que soit le rôle que l'enfant / le jeune / l'adulte soit appelé à jouer dans son projet et

6 Ici, le mot *éthique* fait référence à une « tendance systématique plaçant la dignité des personnes et le respect de la vie et des équilibres qui y sont indispensables au cœur des décisions que nous prenons et des actions que nous posons ».

les apprentissages scolaires et entrepreneuriaux qu'il y va réaliser, il est graduellement amené à s'interroger sur les conséquences de ses décisions et de ses actions (Vargas, 2000).

Des activités de réflexion, des projets et des microentreprises, guidés par les huit composantes qui sous-tendent la philosophie de l'entrepreneuriat conscient, orientent le développement de l'enfant, du jeune et de l'adulte. Ils permettent également un approfondissement du profil de sortie constitué de cibles éducatives en entrepreneuriat conscient. Ce profil de sortie comprend trois compétences (s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation), trois forces D (diagnostic, dynamisme, détermination), trois attitudes (fierté et identité culturelles, engagement communautaire, recherche constante d'innovation) et douze qualités (confiance en soi, respect des autres, esprit d'équipe, sens de l'organisation, solidarité, sens des responsabilités, sens de l'initiative, ingéniosité / créativité, leadership, conscience entrepreneuriale, apprentissage autonome, humanisation). D'autres recherches proposent d'ailleurs, comme nous le faisons, une liste de caractéristiques entrepreneuriales (Davies, 2002 ; Pelletier, 2005 ; Pilsh et Shimshon, 2007).

Les cibles éducatives entrepreneuriales conscientes du profil de sortie du jeune de l'ÉCEC de même que les huit composantes d'apprentissage philosophiques servent toutes de guides à la pédagogie. Toutefois, aucune ne fait l'objet d'une évaluation explicite. Une bonne maîtrise de l'APÉEC, combinée à sa mise en pratique par une large majorité d'enseignants-éducateurs engagés du primaire au postsecondaire, aide – selon nos observations – à réduire le décrochage, à motiver les enfants et les jeunes et à procurer un solide développement en chacun de la culture entrepreneuriale consciente. Nous anticipons être en mesure d'observer des résultats similaires chez des adultes du postsecondaire. De tels résultats offrent l'espoir de voir apparaître au fils des années des communautés viables, prospères et équitables.

2.1. Être initiateur, réalisateur et gestionnaire de ses projets

La pédagogie entrepreneuriale consciente repose sur la manière de rendre chaque enfant du primaire, chaque jeune du secondaire et chaque adulte du postsecondaire très régulièrement initiateur, réalisateur et gestionnaire de ses projets et microentreprises, mais aussi de ceux auxquels il contribue.

INITIATEUR

Capacité d'imaginer, de voir de nouvelles connexions pour répondre à un besoin, puis de passer à l'action.

Être un entreprenant ou un entrepreneur conscient signifie voir une situation insatisfaisante, cerner un besoin, saisir une opportunité, imaginer une solution et passer à l'action de façon consciente en tenant compte des diverses variables conduisant à un succès. Pour ce faire, l'enfant/le jeune/l'adulte apprend progressivement à se faire confiance, mais aussi à faire confiance aux membres de son équipe de travail. Graduellement, il est amené à observer des situations, à se questionner à leur sujet, à trouver ce qui ne va pas et à expliciter ce qui pourrait être modifié. En entrepreneuriat conscient, on cherche à définir un besoin à partir de la vraie vie, qui conduira à une réponse concrète et utile. Le personnel enseignant-éducateur crée des conditions de réflexion qui permettent des prises de conscience sur des sujets significatifs pour les enfants du primaire, les jeunes du secondaire et les adultes du postsecondaire. Les enfants / les jeunes / les adultes doivent avoir l'espace nécessaire pour exercer leur capacité de prendre des initiatives. L'enfant/le jeune/l'adulte peut jouer le rôle d'initiateur sur le plan :

- › de l'observation en apportant sa perception unique des choses;
- › de nouvelles connexions qu'il établit entre des situations;
- › de la validation d'un besoin en faisant une consultation ou une petite étude de marché;
- › de solutions qu'il peut inventer par rapport au besoin défini;
- › des conséquences que ces solutions auront sur les personnes et la nature;
- › de la prévisualisation des difficultés à relever en cours de route;
- › de la démarche à suivre pour mettre en œuvre la solution;
- › de l'évaluation des résultats et de la démarche utilisée.

Pour amener progressivement les enfants / les jeunes / les adultes à être initiateurs, il importe donc de créer un contexte qui le favorise.

RÉALISATEUR

Capacité d'effectuer de façon efficace et efficiente les tâches à faire pour le succès du projet.

Ce rôle touche à tous les aspects que l'enfant/le jeune/l'adulte doit assumer une fois en action dans le projet. Habituellement, les enfants / les jeunes / l'adulte jouent ce rôle au sein de différents comités ou équipes selon leurs intérêts et chaque équipe assume une partie du travail à faire.

Ce travail doit respecter des critères de qualité, être effectué dans un certain délai et composer avec des situations imprévues. Quel que soit le type d'équipe dont il fait partie, la ponctualité, le souci du travail bien fait, la persévérance, la capacité d'apprendre de nouvelles techniques, la capacité de travailler en équipe de façon efficace, constituent autant de qualités importantes dont l'enfant / le jeune / l'adulte fera l'acquisition dans des situations authentiques. La dimension éthique est toujours présente.

GESTIONNAIRE

Capacité de planifier, d'organiser, de coordonner, de superviser, de prendre des décisions et de gérer les conflits en vue du succès du projet.

Ce rôle est possiblement le plus complexe à apprendre, puis à maîtriser. Il s'agit pourtant d'une compétence très utile dans la vie tant personnelle que professionnelle. Dans le contexte de l'approche en entrepreneuriat conscient, le rôle de l'enfant, du jeune ou de l'adulte gestionnaire fait référence notamment aux habiletés de planification, d'organisation, de coordination, de supervision, de prise de décision et de gestion de conflits. Globalement, l'attitude de gestion recherchée est davantage celle d'une personne réfléchie, attentionnée et préoccupée par l'incidence du mode d'entrepreneuriat de son organisation sur ceux qui apportent leur contribution, sur les autres personnes destinées à en bénéficier et sur l'équilibre «écologie-société-économie». L'éthique en constitue la toile de fond.

Planification:	Habileté à concevoir un ensemble d'opérations et à prévoir les ressources nécessaires pour la réalisation d'un produit, d'un service ou d'un événement en réponse à un besoin spécifique.
Organisation:	Habileté à mettre en œuvre de façon détaillée un plan d'action et à répondre adéquatement aux situations imprévues.
Coordination:	Habileté à assurer l'agencement cohérent et harmonieux des différentes opérations à réaliser pour parvenir au résultat final.
Prise de décision:	Habileté à porter un jugement sur ce qui doit être fait.
Supervision:	Habileté à vérifier le travail effectué par d'autres à partir de certains critères.
Gestion de conflits:	Habileté à résoudre de façon satisfaisante des désaccords entre des personnes.

En jouant ces trois rôles dès son plus jeune âge et pendant plusieurs années, en assumant les responsabilités qui y sont associées, en se posant des questions sur les conséquences de ses décisions et de ses actions, l'enfant / le jeune / l'adulte sera amené à développer l'ensemble des qualités, des forces, des attitudes et des compétences entrepreneuriales conscientes visées par l'APÉEC. Grâce à des expériences d'apprentissage variées et à un appui diligent, il deviendra graduellement capable de mettre en œuvre, de réaliser et de gérer – seul et en collaboration – des projets, petits ou grands, de façon consciente, responsable et autonome⁷. Le défi des enseignants-éducateurs consiste à imaginer et à mettre en œuvre des stratégies en conséquence. Le « projet pédagogique entrepreneurial conscient », la « microentreprise pédagogique entrepreneuriale consciente » tout comme la « microentreprise éducative entrepreneuriale consciente⁸ », issus de besoins réels dans l'école ou dans sa communauté, constituent des exemples pertinents de telles stratégies.

À noter qu'au sein de l'ÉCEC, ces activités d'apprentissage prendront une signification encore plus grande si elles sont rattachées à des volets ou sous-volets du Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC).

2.2. Une formule pédagogique à la carte orientante

L'organisation pédagogique fonctionne souvent selon un système de croisement des niveaux ou de décroisement des classes dans lequel les enfants sont appelés à faire des choix de projets entrepreneuriaux ou de microentreprises pédagogiques. Nous avons nommé ce modèle de programmation à la carte la « formule pédagogique à la carte orientante⁹ » (FPCO). Elle peut être intégrée aux heures

7 Soulignons que l'enfant / le jeune / l'adulte ne joue pas systématiquement les rôles d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire de chacun des projets auxquels il participe. L'important est qu'il puisse jouer ces rôles à différents moments au cours d'une année scolaire, et régulièrement durant son parcours au primaire, puis au secondaire et par la suite dans une institution d'enseignement postsecondaire.

8 La microentreprise « éducative » entrepreneuriale consciente bénéficie d'un accompagnement assuré par un ou des partenaires de la communauté. Par exemple, cet accompagnement pourrait être celui qu'offre une éducatrice du service de garde, d'une garderie communautaire, une éducatrice de la prématernelle ou encore un partenaire dans le cadre d'une option à la carte après les heures de classe.

9 L'APÉEC et la formule pédagogique à la carte orientante rejoignent plusieurs principes présentés dans le document *À chacun son rêve : pour favoriser la réussite* (ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 2002, 54 p.). Elle s'en distingue toutefois par l'idée d'une approche pédagogique organisée autour d'une philosophie de l'éducation entrepreneuriale consciente.

régulières d'enseignement ou déployée après, en soirée et les fins de semaine. Fréquemment, au Québec, elle est mise en œuvre au service de garde (Levesque, 2011). La FPCO fonctionne à partir d'un mécanisme organisationnel et de développement autonome pour chacun des cycles. Toutefois, l'horaire des activités proposées est soumis pour validation finale à l'équipe de gouvernance ÉCEC¹⁰. Celle-ci transmet les propositions approuvées à la direction d'école. Aujourd'hui, des aménagements multiples (Levesque et Boudreau, 2005) prenant appui sur ce modèle de FPCO intégrée en salle de classe se sont structurés dans les ÉCEC du Québec, du Canada et d'ailleurs dans le monde, par exemple au Bénin, en Afrique de l'Ouest (Levesque, 2011).

2.3. Une thématique annuelle

Un thème particulier peut servir de fil conducteur au Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC). Déterminé par l'équipe enseignante et la direction, ce thème, qui peut servir de leitmotiv, est choisi en début d'année scolaire en fonction de l'un ou l'autre des volets du programme pour lequel une attention particulière sera accordée au cours des dix mois scolaires qui suivront. Un nouveau volet est ciblé à tour de rôle jusqu'à une rotation complète des volets du PAEC. Dans certaines ÉCEC, il arrive que ce soit chaque organisation par cycle qui détermine son leitmotiv annuel. De manière générale, l'expérience observée montre que cette manière de faire nourrit le dynamisme, recentre les priorités, mobilise, suscite la créativité pédagogique et permet chaque année un approfondissement de sens lié à l'un des volets du PAEC.

3. Une maison d'édition à l'école

La microentreprise pédagogique explicitée ci-après fut développée en 2005-2006 et est toujours en fonction à ce jour. J'ai eu le privilège d'en superviser le développement en tant que directeur d'école.

10 L'équipe de gouvernance ÉCEC est composée d'enseignants-éducateurs représentant chacun des cycles, ou bien des groupes matières ou encore chacun des niveaux d'une école. Certains membres sont des éducateurs TES (techniciens en éducation spécialisée), d'autres des psychoéducateurs et autres. Au primaire, des éducateurs du service de garde peuvent en faire partie. La direction de même qu'une ou plusieurs personnes de l'équipe de direction en font partie. L'équipe de gouvernance forme le cœur d'une structure d'autonomisation (*empowerment*) vouée au développement du PAEC et de l'ÉCEC dans son ensemble.

En 2005, la rentrée scolaire des enfants est sur le point de survenir dans une école communautaire entrepreneuriale consciente de niveau primaire, l'école Cœur-Vaillant de la ville de Québec. Le Programme d'apprentissage en entrepreneuriat conscient (PAEC) – un programme multivolet – développé au cours des années précédentes porte la dénomination SAC Entrepreneuriat. Mobilisant les équipes d'enseignants de tous les cycles du primaire, l'organisation SAC Entrepreneuriat mise de l'avant à prévu des rencontres regroupant les enseignants-éducateurs de chacun des cycles. Cette communauté de pratique interne, en place pour chacun des cycles, facilite la gestation d'idées faisant naître en continu des activités, des projets et des microentreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient. Elle sert aussi au suivi du projet, à un mode autodéterminé d'évaluation, au renforcement continu des pratiques pédagogiques entrepreneuriales conscientes de même qu'à l'amélioration et à la dynamique du programme *SAC Entrepreneuriat*.

En début de cette année scolaire, plusieurs activités de réflexion, projets et microentreprises sont déjà en cogitation dans la tête des enseignants-éducateurs, des autres éducateurs partenaires (TES, orthopédagogues, éducatrices du service de garde, etc.). L'enthousiasme est généralisé, les idées pleuvent et chacune des rencontres des équipes cycles permet que les uns et les autres exposent leurs idées, qu'ils créent et renforcent leurs divers scénarios d'apprentissage intégrés en entrepreneuriat conscient. Le scénario d'apprentissage intégré est en fait un outil de l'APÉEC. L'APÉEC agit comme guide à la démarche systématique au sein du scénario d'apprentissage intégré. Ce dernier permet qu'en simultanément, il puisse se réaliser des apprentissages associés au contenu scolaire, puis aussi divers apprentissages plus globaux liés aux huit composantes philosophiques et aux éléments du profil de sortie de l'ÉCEC.

3.1. Le démarrage

Près de 40 % des jeunes de l'école primaire Cœur-Vaillant proviennent de l'étranger. Bien entendu, ce contexte favorise le mélange des cultures et des langues. Les divers groupes d'éducateurs (enseignants, éducateurs TES, éducateurs au service de garde) conviennent de l'importance d'un thème rassembleur et porteur de sens dans le cadre du programme *SAC Entrepreneuriat*, un thème ici qui peut répondre à un besoin jugé prioritaire. Dans la présente situation, tous conviennent de « s'unir autour de la langue française en tant que base centrale du volet "Culture" » (Levesque, 2011, p. 17).

L'équipe-école et la direction retiennent donc comme leitmotiv moteur : *La littératie au cœur de la culture*. Plusieurs défis appuient ce choix :

- a) renforcer les apprentissages scolaires et d'autres apprentissages plus globaux se rattachant à la qualité du français parlé, lu et écrit, et à la culture ;
- b) susciter la fierté et l'affirmation identitaires québécoises, quelle que soit son origine ;
- c) apprendre à accueillir et à mieux comprendre la diversité et les différences culturelles en tant que richesse collective – pour l'école, la communauté et le Québec.

Tous les niveaux de l'école et tous les groupes du service de garde acceptent de relever les défis indiqués. Pour ce faire, il est imaginé de s'y prendre autrement et d'oser sortir des sentiers battus. L'entrepreneuriat conscient permet que puisse s'activer une dynamique pédagogique et éducative originale, mais aussi très motivante pour les éducateurs et les enfants (Levesque, 2011).

Le but d'ensemble est ici de faire apprendre à aimer bien lire, bien écrire et bien parler le français au moyen d'un projet signifiant en lecture et en écriture à partir de l'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APÉEC). Les nombreux échanges lors des réunions du personnel et au sein des communautés de pratique qu'est chacune des organisations par cycle aident à générer un éventail d'idées de projets d'innovations entrepreneuriales. Parmi ceux-ci, la création d'une maison d'édition est retenue. Cette maison unique en son genre sera entièrement initiée, réalisée et gérée par les enfants des quatre classes du premier cycle (première et deuxième années). Cette microentreprise pédagogique vise que chaque enfant, assisté par l'éditrice en chef (l'enseignante-éducatrice), devienne auteur, illustrateur, manufacturier, puis assure la publication de son livre et prévoit une stratégie marketing pour son lancement.

3.2. L'enfant INITIATEUR

Au cours de l'automne, à partir de lectures quotidiennes, les enfants du premier cycle sont amenés à se questionner sur l'importance de la lecture et des livres grâce à la pratique d'une pédagogie entrepreneuriale consciente basée sur la littératie (Cardinal, 2005 ; Klein, 2008 ; Masny, 1995 ; Masny et Dufresne, 2007). L'intention éducative, parfaitement claire pour les quatre enseignantes-éducatrices, est

d'accompagner les enfants à être les initiateurs et les créateurs d'une maison d'édition. Mais encore faut-il d'abord que nos jeunes entrepreneurs et entrepreneurs puissent comprendre ce qu'est une maison d'édition ! C'est ainsi qu'est proposé que chacune des classes puisse se rendre dans la communauté de l'école afin de découvrir comment fonctionne une entreprise telle une maison d'édition. À la maison, il leur est demandé de trouver, avec l'aide d'un parent, des noms de maisons d'édition situées à proximité de l'école. En classe, une lettre est écrite par les enfants de l'équipe des communications demandant l'autorisation d'une visite, puis expédiée à la direction d'une maison d'édition. Aussi, des auteurs invités viennent à tour de rôle à l'école afin de partager avec chacune des classes une histoire, puis échanger avec les enfants sur les étapes d'écriture, d'illustration, de relecture et d'impression d'un livre. Graduellement, les enseignantes-éducatrices guident les enfants vers la découverte de ce qu'est un livre, de même que les types de livres que l'on peut retrouver sur le marché. Certains livres exposent des contenus tantôt drôles, tantôt tristes, parfois sérieux, parfois humoristiques. Les enfants expérimentent la lecture, puis ils s'approprient le schéma narratif. Ils apprennent comment est construit un livre : début de l'histoire, problème(s) / défi(s), solution(s) et fin du livre.

Dès la fin septembre, nos petits écrivains en herbe se questionnent, analysent, lisent ou se font lire des histoires, puis conviennent d'un nom pour leur microentreprise. Suivant a) l'animation d'activités de réflexion permettant que soient imaginés plusieurs noms possibles pouvant être attribués à leur microentreprise, b) la réalisation d'un sondage général qu'effectuent les enfants auprès de leurs parents (à qui il est proposé de réfléchir sur le sujet avec leur enfant à la maison, etc.), c) un vote universel (par tous les enfants des quatre classes), il est convenu par les enfants, à la fin janvier, de baptiser leur microentreprise Les Petites plumes inc.¹¹, d'après le carnet d'écriture utilisé en classe, qui a pour nom Carnet plume. Pour un enfant en bas âge, la première communauté, la plus immédiate et la plus importante demeure celle de sa propre classe. Le choix du nom d'une microentreprise pédagogique ou d'un projet entrepreneurial est un élément clé du processus rendant l'enfant initiateur de son projet.

11 La notion « inc. », abréviation d'*incorporation*, est utilisée dans les ÉCEC afin de simuler pédagogiquement une réalité de la « vraie vie ». Nous cherchons par cette stratégie à créer un climat éducatif authentique qui génère en continu chez l'enfant (le jeune ou l'adulte apprenant) de la motivation, grâce au sentiment réel qu'il a de contribuer au développement d'une véritable microentreprise en tant qu'initiateur, réalisateur et gestionnaire de son projet. Sauf exception (parfois au secondaire), aucune microentreprise pédagogique ne fait l'objet d'une réelle incorporation dans les ÉCEC.

Cela aide à la motivation et à certains développements liés au profil de sortie, par exemple renforcer / construire la confiance en soi, l'esprit et la compétence à innover, la fierté et l'affirmation de soi, la construction identitaire et culturelle.

L'enfant initiateur peut devenir à divers moments de la démarche un enfant gestionnaire en fonction du contexte. Cette situation récurrente se manifestera de multiples façons lorsqu'interviennent en boucle les processus de réflexion et d'action, lesquels sont constants dans le cadre du développement de la microentreprise Les Petites plumes inc. Par exemple, on demande aux enfants, vers la mi-janvier, de réfléchir à une éventuelle présentation de leur œuvre littéraire en instance d'écriture. Sur le plan de la démarche d'apprentissage en entrepreneuriat conscient, chacune des propositions émises fait l'objet d'un vote démocratique en salle de classe. Ainsi, tous conviennent d'avoir un premier lancement en avril. Une discussion animée par chacune des enseignantes-éducatrices, faisant découvrir aux enfants l'événement la Semaine SAC Entrepreneuriat à la fin avril, les guide à choisir (« choisir » appartient à la fois aux rôles d'enfant réalisateur et d'enfant gestionnaire) cette même semaine pour réaliser quatre lancements officiels par la maison d'édition. En effet, chacune des classes de première année décide (« décider » est un rôle associé à la fois à l'enfant initiateur et à l'enfant gestionnaire) d'un lancement de sa publication respective le lundi et le mardi de la Semaine SAC Entrepreneuriat. Chacune des classes de deuxième année fera de même le mercredi puis le jeudi de la même semaine. Guidés par leur enseignante-éducatrice, les enfants choisissent l'occasion de la célébration annuelle SAC Entrepreneuriat (le vendredi) pour la réalisation d'un lancement d'envergure en présence des quatre classes participantes, de toute l'école, de nombreux parents, de plusieurs partenaires de la communauté, de divers visiteurs dont certains en provenance d'écoles de la région et du Québec. Tous sont invités pour l'occasion par les enfants de l'équipe des communications (enfant réalisateur).

3.3. L'enfant RÉALISATEUR

Tout au cours de l'automne se font des lectures quotidiennes, puis, en fonction de l'âge des enfants, une, deux ou trois histoires collectives sont réalisées. Chacune des histoires comprend jusqu'à 22, voire 24 illustrations différentes. Ce travail se poursuit après les fêtes, puis s'ajoute la création d'une histoire individuelle. Chacun devient écrivain et auteur de son livre. Les enfants des quatre classes

de cinquième et sixième années sont jumelés aux plus jeunes. Les plus vieux ont pour rôle de lire des histoires aux plus jeunes et de les accompagner dans l'écriture et l'illustration de leur livre. Voici le résumé des étapes de réalisation s'échelonnant de la mi-janvier à la fin mars :

- › Il y a d'abord la rédaction du brouillon du livre, qui découle de l'inspiration survenue à la suite des lectures réalisées à l'automne.
- › En « dyade » (enfant de cinquième ou sixième année avec un enfant de première ou deuxième année) : une lecture est faite à un autre enfant de la classe afin de valider, de peaufiner et de mettre au point son histoire. Deux autres enfants ont aussi comme tâche de lire l'histoire de l'enfant, puis de faire des commentaires. Il s'agit là d'une situation réelle qui se produit dans la vraie vie d'un auteur. Cette étape permet de vérifier ce qui manque, ce qui n'est pas compris et de relever les erreurs.
- › Une révision, des modifications et autres ajustements se font en présence de l'éditrice en chef (enseignante-éducatrice), d'abord avec un enfant seul, puis collectivement en salle de classe à partir d'une présentation sur un grand écran. Chacune des étapes permet d'améliorer le contenu, de corriger les fautes et d'obtenir les commentaires des autres enfants de la classe.
- › Accompagné par un enfant de cinquième ou sixième année, un enfant rédige une notice biographique d'un autre enfant-auteur de la classe. Après vérification, chaque enfant-auteur collera cette notice en quatrième de couverture de son livre.
- › Chaque enfant-auteur (accompagné par un plus vieux) met au propre son histoire à l'ordinateur.
- › Chaque enfant-auteur (accompagné par un plus vieux) réalise au brouillon une illustration pour chacune des pages de son livre.
- › Les illustrations sont perfectionnées puis collées sur chacune des pages appropriées du livre. La page couverture, tout comme chacune des pages, est illustrée, permettant ainsi de compléter le texte. Cette partie est réalisée avec l'appui d'une enseignante-éducatrice d'art plastique.
- › Une révision additionnelle est effectuée par l'éditrice en chef.
- › Un montage est réalisé avec la reliure, ce qui devient le livre. Le livre est numérisé, puis reproduit plusieurs fois avec le photocopieur. L'enfant est assisté de l'enseignante-éducatrice pour la réalisation de cette partie.
- › L'activité se poursuit avec la publication du livre.

Au total, 20 minutes de lecture et 30 minutes d'écriture sont investies chaque jour par l'enfant grâce à ce projet entre le début novembre et la fin mars.

3.4. L'équipe matériel et technique

Chacune des classes nomme des enfants qui composeront l'équipe matériel et technique et qui auront la tâche d'accompagner l'enseignante-éducatrice afin de définir tous les besoins facilitant l'organisation du travail au sein de la microentreprise. D'abord, ils réfléchissent au matériel qui pourrait être nécessaire, puis aux endroits dans l'école où il est possible de trouver ce matériel. Ils énumèrent les besoins suivants: crayons à dessin, crayons de couleur, colle, papier recyclé (fourni par Pulperie inc., une autre microentreprise dans l'école), papier ordinaire, livres jeunesse, cahier personnel, ordinateur, photocopieur, numériseur et autres. Puis, l'animation de l'enseignante-éducatrice permet de nommer les locaux pouvant servir de lieux importants pour la production: local d'entrepreneuriat conscient (un local multifonctionnel), local d'informatique, bibliothèque, local de la microentreprise Pulperie inc. Les membres de l'équipe matériel et technique, accompagnés d'une éducatrice TES partenaire, circulent dans l'école afin de repérer les lieux et de les inspecter. Leur travail ne s'arrête pas là: durant tout le projet, ils sont chargés de voir aux divers besoins en matériel qui pourraient survenir. L'enseignante-éducatrice agit comme conseillère auprès de l'équipe responsable du matériel et de la technique pour cette tâche.

3.5. La stratégie marketing

Au début avril, les enfants élaborent leur stratégie marketing, qui se veut à la fois simple et efficace. La microentreprise Les Petites plumes inc. se dote d'un plan de lancement et des comités d'enfants sont constitués à cette fin. Certains ont la responsabilité de la publicité, alors que d'autres voient à l'organisation du lancement des livres publiés et, en même temps, de celui de la nouvelle maison d'édition de l'école, Les Petites plumes inc. Plusieurs comités sont ainsi mis sur pied afin d'assurer le succès du lancement officiel. Le comité marketing est très important, il comprend quatre sous-comités (un pour chaque classe):

- › quatre équipes à la décoration;
- › quatre équipes aux invitations destinées aux parents et à la communauté;

- › quatre équipes au développement de signets originaux (en partenariat avec un fournisseur de la communauté-école, Pulperie inc., géré par des enfants de troisième et sixième années);
- › quatre équipes responsables du présentoir.

3.6. L'enfant GESTIONNAIRE

Il faut d'abord mentionner qu'à de multiples occasions, le rôle de l'enfant gestionnaire se trouve intégré aux rôles de l'enfant initiateur ou de l'enfant réalisateur. L'enfant gestionnaire assume donc souvent l'un et l'autre rôle en même temps. Les actes de planifier, d'organiser, de coordonner, de prendre des décisions, de superviser et de gérer des conflits et autres, constituent tous des moyens éducatifs qui s'intègrent à la pédagogie entrepreneuriale consciente voulant rendre, le plus souvent possible, l'enfant gestionnaire de ses projets. L'équipe d'enfants gestionnaires sélectionnés par les divers comités est chargée de coordonner les opérations qu'exécutent:

- › le comité de lancement expérimental, qui voit à la planification, à l'organisation et à la gestion d'un premier lancement en classe au début d'avril;
- › le second comité de lancement expérimental, qui voit à la planification, à l'organisation et à la gestion de lancements par chacune des quatre classes (successivement, chaque classe fait un lancement le lundi, le mardi, le mercredi et le jeudi de la Semaine SAC Entrepreneuriat);
- › le comité de lancement officiel, qui voit à la planification, à l'organisation et à la gestion du lancement le jour de la Célébration SAC Entrepreneuriat (vendredi);
- › le comité marketing, qui assure la gestion de ses quatre sous-comités, chacun ayant à prendre des décisions et à assurer la coordination de multiples travaux faisant connaître au public l'événement du lancement de la maison d'édition Les Petits plumes inc. et de quelques publications vedettes;
- › le comité des communications, qui comprend trois sous-comités (journalistes, photographes, caméramans);
- › le comité d'accueil, qui coordonne toutes les activités d'accueil incluant la gestion du sous-comité aux jus, café et divers produits santé offerts;

- › le comité de lecture, qui voit à ce que des lectures – trois histoires sélectionnées – soient réalisées lors de chacun des lancements réalisés lors de la Semaine SAC Entrepreneuriat.

Chacun des comités nomme, de façon autonome, un élève à la vice-présidence et un au secrétariat qui auront pour tâche d'assurer la bonne marche de leur comité. Les sous-comités sont composés d'un directeur, d'un secrétaire et de deux à cinq enfants administrateurs. Enfin, il est important de mentionner qu'aucun comité de finance ou de comptabilité n'a été créé pour cette microentreprise. Dans les faits, 80 à 85 % (Pepin, Levesque, Lang et Deveau, à paraître) des microentreprises en entrepreneuriat conscient au niveau des ÉCEC n'ont pas recours à une activité nécessitant la manipulation d'argent par les enfants du primaire. Au secondaire, on estime à environ 50 % les microentreprises pédagogiques qui ont recours à l'argent.

Les enfants occupent donc ces postes de responsabilité sous la supervision de l'enseignante-éducatrice. Ils ont l'occasion de procéder à l'analyse de besoins précis, à l'appréciation de situations problématiques et à la résolution, à quelques reprises, de conflits particuliers. Ils font des recommandations à leur équipe ou parfois même à la direction de l'école (souvent selon un mode planifié par l'enseignante auprès de la direction) pour parvenir aux meilleures solutions possible. Il faut aussi savoir que les postes ont été attribués aux enfants à la suite de leur demande d'emploi pour un tel comité ou un sous-comité. Chaque candidat prépare sa lettre de demande d'emploi, incluant quelques notes faisant valoir ses qualités personnelles. Chacun doit par la suite justifier sa candidature en adressant quelques mots à sa classe pour expliquer pourquoi il se propose pour un poste particulier. L'enseignante-éducatrice détermine le choix de l'enfant retenu (s'il y a plus d'un candidat) en fonction de deux critères: la qualité des arguments avancés et le degré de détermination manifestée à occuper le poste en question.

L'expérience pédagogique en entrepreneuriat conscient d'une maison d'édition fut par la suite reprise dans quelques écoles communautaires entrepreneuriales (ÉCE) acadiennes au Nouveau-Brunswick. Par exemple, l'ÉCE primaire-secondaire (maternelle à 12^e année) de Nguac, située dans le nord-est de la province, a développé, à partir du même concept de base, Crayon magique inc. (2008 à aujourd'hui). Comme autre exemple, mentionnons la microentreprise pédagogique Studio Copaincami inc. (2011 à aujourd'hui) de l'ÉCE Camille-Vautour (maternelle à 8^e année) du District scolaire francophone Sud située dans le sud-est du Nouveau-Brunswick. L'une des particularités importantes des microentreprises pédagogiques développées

dans les ÉCE néo-brunswickoises est leur étroite association avec leur communauté environnante. Les petits livres écrits, illustrés et produits par les enfants-auteurs vont jusqu'à être réellement édités par une authentique maison d'édition locale. Une démarche entre les enfants-auteurs et la maison d'édition de leur communauté est organisée et soutenue. Ici, les rôles d'enfant initiateur, réalisateur et gestionnaire permettent de réaliser d'autres apprentissages reliés cette fois-ci directement à un contexte de la « vraie vie ».

NOTRE COMMUNAUTÉ. UNE MULTITUDE DE PROJETS À SAINT-ANTOINE



Manon Roy Richardson, enseignante de 2^e année, et Jessica, présidente du Studio Copaincami
Source : Marc-Samuel Larocque, *L'Étoile*, 2012.

Marc-Samuel Larocque, *L'Étoile*

L'école entrepreneuriale Camille-Vautour fourmille de projets par et pour les jeunes. Cette année, toutes les classes, de la maternelle à la 8^e année, ont préparé des projets entrepreneuriaux où ce sont les jeunes qui sont aux commandes. Un de ces projets est le Studio Copaincami, qui s'affaire à créer des livres de niveau A, c'est-à-dire des livres pour les enfants qui apprennent à lire.

L'initiative du Studio Copaincami a débuté en 2011, alors que Manon Roy Richardson, qui enseignait la 1^{re} année, a décidé de lancer cette microentreprise avec ses élèves. Au courant de l'année, ils ont produit six livres, avec l'aide des élèves de la maternelle qui ont participé au projet en tant que sous-traitants.

L'enseignante a décidé de suivre ses élèves en 2^e année et de continuer l'aventure Copaincami. L'enseignante explique qu'en donnant le « pouvoir » aux jeunes, ces derniers se sentent plus interpellés et, par le fait même, performant mieux et sont plus disciplinés.

« Si tu laisses le pouvoir aux jeunes, ils peuvent faire absolument tout. Ça développe leur confiance. En plus, lorsque tu leur donnes le pouvoir, ils gèrent eux-mêmes les problèmes de discipline. Tu as ainsi moins de problèmes en salle de classe, car ils veulent que ça fonctionne. Ça leur tient à cœur. On peut aussi voir que leur maturité est beaucoup plus développée comparativement à des jeunes de leur âge. »

Jessica, élève de 2^e année et présidente du Studio Copaincami, explique que de gérer une microentreprise en classe n'est pas toujours facile.

« Des fois ç'a été un peu difficile, mais j'ai aimé ça », explique-t-elle.

La jeune présidente explique avoir mis la main à la pâte, comme tous ses collègues de classe afin de rendre le projet possible. *« J'ai aimé de pouvoir dessiner. À part les deux livres des maternelles, c'est nous qui avons fait les dessins pour les livres. »*

L'initiative du Studio Copaincami se poursuit cette année, alors que les élèves sont en train de produire une autre série de livres de niveau A. La troisième phase du projet vise à créer des livres sous le thème de l'Acadie, probablement de niveau C, soutient l'enseignante. Ils espèrent que les livres seront prêts pour le Congrès mondial acadien de 2014.

4. Quelques exemples sommaires de projets et microentreprises d'entrepreneuriat conscient réalisés dans différentes ÉCEC

Cultivons des jeunes pousses inc. (maternelle et primaire): un centre horticole où des plantes sont données aux parents et aux partenaires de la communauté. Ici, des notions de sciences et de français sont apprises au moyen de l'APÉEC. Il s'agit d'une microentreprise d'entrepreneuriat conscient au service des besoins communautaires.

Crusine Interculturelle inc. (fin primaire, secondaire): un restaurant de cuisine et d'alimentation santé permettant de cuisiner sans cuisson (*crusiner*¹²). C'est là une microentreprise où sont intégrées, entre autres, des notions de sciences, de français, d'univers social (histoire, géographie) et de mathématique. Cette microentreprise d'entrepreneuriat conscient est au service d'une culture de la santé.

Pulperie inc. (primaire, secondaire): une usine de transformation du papier au moyen de laquelle le papier est recyclé et transformé en des produits dérivés. Des notions de comptabilité, de mathématique, de français et de sciences, de même que d'autres associées au « commerce électronique » sont au nombre des apprentissages réalisés. Cette microentreprise d'entrepreneuriat environnemental est au service du développement durable: récupérer, recycler, réinventer, réparer.

Bureau en petit inc. (primaire, pourrait être mis sur pied au secondaire): un magasin de fournitures scolaires intégrant par exemple des notions de mathématique, de comptabilité, de même que les concepts d'étude de marché et de marketing. C'est une microentreprise d'entrepreneuriat conscient liée au monde des affaires: les enfants/jeunes ont l'occasion de répondre aux besoins des autres enfants dans l'école et ils sont conscientisés à l'environnement commercial de la vie urbaine.

Coffre à jouets inc. (primaire): une joujouthèque au service d'une « collectivité d'enfants moins favorisés ». Certains apprentissages ont trait à la mathématique, à des méthodes de recyclage de jouets d'occasion, au mode de gestion d'un système de prêts, au catalogage informatique (code barres, etc.) et à l'organisation entrepreneuriale. Cette microentreprise d'entrepreneuriat communautaire (solidarité) est au service d'une plus grande justice entre tous et d'une équité socialement acceptable.

Mini-musée de quartier (primaire, secondaire): un musée portant sur la vie d'autrefois du quartier de l'école intégrant des notions d'univers social (histoire) et de français, de même que le concept d'étude de marché et celui du marketing. Ce projet d'entrepreneuriat communautaire permet de faire découvrir les richesses de sa communauté, de construire la fierté de soi, culturelle et identitaire.

12 Dans la microentreprise Crusine Interculturelle inc., les jeunes apprennent à cuisiner sans cuisson; les enseignants ont donc inventé l'expression *crusiner*, laquelle est toujours employée à ce jour dans la microentreprise.

Fromagerie inc. (fin primaire, secondaire): une microentreprise de distribution de fromage conscientisant à l'importance du terroir québécois, intégrant l'apprentissage de notions de sciences. D'autres apprentissages plus globaux concernent les concepts de transformation, de production et de marketing. Cette microentreprise d'entrepreneuriat conscient liée au terroir québécois contribue à une culture de la santé, à un meilleur bien-être en communauté et au développement viable en achetant localement.

Café équitable inc. (primaire, secondaire): une microentreprise internationale faisant apprendre et comprendre le processus de la culture du café au Mexique et de son mode de transformation dans les pays de l'hémisphère Sud. D'autres apprentissages concernent l'organisation et la gestion entrepreneuriales d'une PME de même que des éléments d'éducation liés à la notion de commerce équitable. Des apprentissages scolaires liés aux sciences, à la géographie et à l'histoire (région de Pueblo au Mexique) de même qu'au français et à d'autres apprentissages reliés aux technologies de l'information et de la communication (TIC), sont réalisés. Cette microentreprise d'entrepreneuriat vouée à la conscientisation citoyenne et mondiale est au service d'une plus grande équité Nord-Sud, d'une plus grande justice entre les peuples et d'une responsabilisation universelle.

Désert fleuri (primaire, secondaire): un collectif de projets et de microentreprises d'une école (pouvant inclure d'autres ÉCEC partenaires) appuyant le reboisement en Côte d'Ivoire (d'autres pays pourraient profiter du même projet) à proximité des maisons de deux villages. Un projet-école d'entrepreneuriat conscient qui favorise l'accès à l'école pour les jeunes filles ivoiriennes, car elles ont pour tâche d'aller chercher le bois situé de plus en plus loin de leur maison¹³. Des projets entrepreneuriaux et des microentreprises pédagogiques variés favorisent de multiples apprentissages scolaires de disciplines diverses. Des notions de solidarité, d'humanisation et de conscience citoyenne s'installent dans les classes de l'ÉCEC. Peu à peu, de nouveaux comportements prennent forme, dont l'apparition d'une attitude louable chez plusieurs, celle d'une recherche constante d'innovation en matière de justice universelle. Ces

13 Le temps pour se rendre ramasser le bois et en revenir, combiné à la fatigue cumulée, empêchent les jeunes filles d'avoir plein accès à l'école. L'argent recueilli de ventes multiples lié à l'action entrepreneuriale consciente aide au reboisement. Plusieurs autres projets entrepreneuriaux conscients réalisés à l'école ont favorisé l'élévation des consciences, celles de jeunes, d'éducateurs, de parents et de partenaires, en regard du droit de chacun et chacune à l'éducation, quels que soient son sexe, sa différence, sa race, sa culture, sa religion ou ses difficultés personnelles.

projets et microentreprises d'entrepreneuriat conscient, à la fois humanistes et humanisants, éduquent et forment à entreprendre et à innover au service des plus démunis.

Conclusion

L'École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC) permet que les enfants, les jeunes et les adultes, par l'entrepreneuriat conscient, puissent apprendre autrement et plus globalement. Bien que l'on reconnaisse la nécessité de conduire des recherches plus systématiques sur l'ÉCEC (Pepin *et al.*, à paraître), quelques observations réalisées au cours des quatorze dernières années sur l'ÉCEC méritent d'être notées :

- a) une forte mobilisation dans le temps de l'équipe-école, de partenaires de la communauté et de la direction autour d'un projet dont ils partagent moralement le sens philosophique et éducatif;
- b) une solide organisation à un projet éducatif durable fruit de l'*empowerment*¹⁴ du milieu;
- c) des orientations claires permettant de guider le déploiement de l'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat (APÉEC) sous forme d'activités de réflexion, de projets et de microentreprises.

Parmi d'autres observations constatées en lien aux apprentissages globaux qu'acquiert l'enfant et le jeune (et possiblement l'adulte) dans le cadre de l'ÉCEC, il y a :

- a) l'établissement d'un lien étroit et affectif entre la personne (enfant, jeune, adulte) et sa communauté;
- b) une meilleure vision des besoins et la découverte de la riche diversité présente dans son milieu de vie;
- c) une compréhension approfondie des liens d'interdépendance à l'intérieur d'une même communauté, puis entre sa communauté, la communauté-région, la nation et le monde;
- d) un regard mieux construit sur la diversification socioéconomique dans un milieu communautaire donné et sur la manière d'y contribuer.

14 Terme anglais signifiant « une forte autonomisation du milieu, de sa prise en charge et de la responsabilisation de son devenir éducatif, pédagogique et organisationnel ».

Quel que soit son âge, l'enfant ou le jeune disposera ainsi, pense-t-on, de compétences lui permettant d'agir de façon favorable pour un développement viable et durable des communautés.

De nombreux partenaires (parents, grands-parents, entrepreneurs, etc.) soutiennent que l'École communautaire entrepreneuriale consciente est un lieu éducatif et un milieu de vie qu'ils auraient voulu fréquenter lorsqu'ils étaient petits. D'autres vont jusqu'à dire qu'ils ressentent même le désir de retourner sur les bancs de l'école.

Des enseignants, des partenaires et des directions d'école communautaire entrepreneuriale rapportent que les jeunes se sentent plus motivés à venir apprendre. En apprenant à découvrir différemment et à se découvrir, grâce à la multiplicité des activités éducatives communautarissantes, le jeune s'épanouit. Il reconnaît ses talents et ses passions, ce qui lui redonne le goût de venir apprendre à l'école, le rend fier de lui et plus conscient de sa valeur en tant que personne. Il arrive ainsi à mieux percevoir sa capacité à apporter une contribution valable, la sienne.

Un des résultats significatifs notés (Levesque, 2011) est le fait que les enseignants et les directions d'école se disent heureux de venir œuvrer dans leur école. Beaucoup montrent avec grand enthousiasme leur fierté, leur désir de poursuivre.

De nombreux enfants du primaire et de jeunes du secondaire font jaillir de leur sourire un sentiment de bien-être; cela évoque qu'ils sont heureux de venir apprendre, s'entreprendre, entreprendre et innover à l'école. Beaucoup révèlent avec joie et fierté aimer leur école et leur directeur, leurs enseignants, leurs éducateurs, bref tous les partenaires de la communauté éducative qui viennent leur prêter main-forte à de nombreuses occasions.

Et si on apprenait tout simplement à aimer son école ?

À RETENIR

Nous venons de le voir, chaque jeune est invité, au sein de l'ÉCEC, à apprendre: 1) à se faire confiance; 2) à graduellement oser prendre des risques mesurés; 3) à innover dans des contextes variés et complexes; et 4) à devenir plus entreprenant et innovant dans tous les aspects de sa vie, et ce, dans chaque communauté. L'approche d'ensemble conduit à l'espoir de voir apparaître un nombre accru d'entrepreneurs conscients encore plus ingénieux.

Bibliographie

Aubrey, B. (2000). *L'entreprise de soi*, Paris, Flammarion.

Bélanger, N., P. Dalley, L. Dionne et G. Beaulieu (2011). « Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 37, p. 375-402.

Cardinal, G. (2005). « Autour de la littératie, des concepts à circonscrire », essai théorique produit dans le cadre d'activités de recherche pour le Groupe Rédiger, dans *Un pas de plus vers la formation communautaire et familiale en Nouvelle-Écosse*, Équipe d'alphabétisation-Nouvelle-Écosse, <<http://www.bdaa.ca/eane/pubs/raport03/page06.htm>>, consulté le 5 avril 2013.

Davies, H. (2002). *A Review of Enterprise and the Economy in Education*, Norwich, Her Majesty's Stationery Office.

Deuchar, R. (2004). « Changing paradigms – The potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: Illustrations from a Scottish perspective », *Oxford Review of Education*, vol. 30, n° 2, p. 223-239.

Deuchar, R. (2007). *Citizenship, Enterprise and Learning. Harmonising Competing Educational Agendas*, Trent, Trentham Books.

Dupriez, V. (2003). « De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements », *Cahier de recherche du GIRSEF*, vol. 23, <<https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/023cahier.pdf>>, consulté le 10 avril 2013.

Filion, L.J. (2007). *Pour une vision inspirante en milieu scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses Inter Universitaires.

Filion, L.J. et F. Dolabela (2007). « The making of a revolution in Brazil: The introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education », dans A. Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 2, Northampton (MA), Edward Elgar Publishing, p. 13-37.

Filion, L.J. et S. Laferté (2003). *Carte routière pour un Québec entrepreneurial*, Montréal, École des Hautes Études Commerciales.

Fortin, P.-A. (2004). *La culture entrepreneuriale. Un antidote à la pauvreté*, Montréal, Transcontinental.

Gérin-Lajoie, D. (2006). « Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire », *Éducation et francophonie*, vol. 34, n° 1, p. 162-176.

Giacalone, R.A. et K.R. Thompson (2006). «Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview», *Academy of Management Learning and Education*, vol. 5, n° 3, p. 266-277.

Gianfaldoni, P. (2004). «Utilité sociale versus utilité économique. L'entrepreneuriat en économie solidaire», *Écologie et politique*, vol. 28, p. 93-103.

Jackson, A.W. et G.A. Davis (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21st Century*, <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED448910&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED448910>, consulté le 8 février 2013.

Johansen, V. (2010). «Entrepreneurship education and entrepreneurial activity», *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 9, n° 1, p. 74-85.

Klein, P. (2008). «La littératie dans toutes les disciplines», *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, monographie n° 13, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Secrétariat de la littératie et de la numératie, <www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/contentLiteracy.pdf>, consulté le 8 juillet 2013.

Léger-Jarniou, C. (2008). «Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Théorie(s) et pratique(s)», *Revue française de gestion*, vol. 185, n° 5, p. 161-174.

Levesque, R. (2011). *École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable*, Cahier de recherche 2011-03, Montréal, École des Hautes Études Commerciales.

Levesque, R. et R. Boudreau (2005). *L'école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable*, mémoire soumis dans le cadre de la consultation Stratégie d'action 2005-2008, Québec.

Masny, D. (1995). «Le développement de la littératie chez les jeunes enfants», *Interaction*, vol. 6, n° 1, <<http://www.cccf-fcsge.ca/docs/cccf/00000206.htm>>, consulté en janvier 2013.

Masny, D. et T. Dufresne (2007). «Lire au 21^e siècle: la perspective des littératies multiples», dans A.-M. Dionne et M.J. Berger (dir.), *Les littératies: perspectives linguistique, familiale et culturelle*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 209-224; aussi disponible en ligne, <http://www.litteratiesmultiples-multipleliteracies.ca/dmasny/masny_dufresne_2007_fr.pdf>, consulté le 10 avril 2013.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *À chacun son rêve: pour favoriser la réussite*, Québec, gouvernement du Québec.

Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*, publication n° 17-3784, Québec, gouvernement du Québec.

Pepin, M. (2011a). « L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire: gros plan sur la micro-entreprise scolaire », *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, vol. 34, n° 3, p. 280-300.

Pepin, M. (2011b). « L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il ? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education*, vol. 46, n° 2, p. 303-326.

Pepin, M. (2012). « Enterprise education: A Deweyan perspective », *Education + Training*, vol. 54, n°s 8 et 9, p. 801-812.

Pepin, M., R. Levesque, M. Lang et K. Deveau (à paraître). « Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente », *Revue du Nouvel Ontario*.

Pilsh, T. et B. Shimshon (2007). *Enterprise for all*, Londres, The Smith Institute.

Schleicher, A. (2012) (dir.). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the World*, OECD Publishing.

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

Vargas, C.M. (2000). « Community development and micro-enterprises: Fostering sustainable development », *Sustainable Development*, vol. 8, p. 11-26.

STÉPHANIE MAHEU LATENDRESSE

Enseignante, Commission scolaire des Samares

LUC PRUD'HOMME

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

GHISLAIN SAMSON

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

AVEC LA COLLABORATION DE DOMINIQUE SOUCY

*Assistante de recherche, Laboratoire international de recherche
sur l'inclusion scolaire¹*

1 <<http://www.lisis.ca>>, consulté le 4 juillet 2013.

Le projet entrepreneurial : une approche pédagogique contribuant à la prise en compte de la diversité en classe

*Avoir un projet motive, rend heureux d'apprendre,
d'inventer, de partager, tout en favorisant le développement
de différentes facettes de sa personnalité.*

Capra et Arpin, 2001, p. 3

POUR GUIDER LA LECTURE

Le texte illustre les liens de parenté qui se dégagent entre la pédagogie de projet d'une enseignante et une pédagogie du projet entrepreneurial. Nous insistons d'abord sur le sens accordé au projet entrepreneurial par des élèves du primaire rencontrés au cours d'entrevues de groupe (Maheu Latendresse, 2012) dans leur établissement scolaire, et sur la force de cette approche unificatrice pour effectuer un travail de différenciation pédagogique et pour faire œuvre d'éducation en fonction des finalités d'une école contemporaine.

Nous rapportons également le sens accordé au projet entrepreneurial par des élèves du primaire rencontrés au cours d'entrevues de groupe (Samson et Prud'homme, 2012-2014) dans leur établissement scolaire. Ces données, issues d'un projet de recherche en cours, proviennent d'élèves fréquentant une école à vocation entrepreneuriale.

Voilà l'esprit dans lequel nous situons notre chapitre. En effet, nous proposons d'explorer et de comprendre en quoi les pédagogies de projet (entrepreneuriales ou non) offrent un contexte d'enseignement innovateur, intégrateur et motivant, laissant à l'enseignant la place nécessaire pour mettre en œuvre des actions et stratégies lui permettant de répondre à la diversité manifestée par ses élèves.

Depuis toujours, l'être humain conçoit et réalise des projets. Pensons à Léonard de Vinci et à son projet de faire voler l'être humain ou encore à celui des Américains de marcher sur la Lune. Peu importe sa nature, un projet oblige à créer et à se dépasser. Du plus simple au plus complexe, réalisé seul ou en petits groupes, il est généralement associé aux actions posées avec l'intention d'atteindre un but (Legendre, 2005). En éducation, des pédagogues d'ici et d'ailleurs se sont inspirés de cette notion de projet pour diversifier le travail d'enseignement. Dans les faits, strictement au Québec, près d'une dizaine de modèles de pédagogies de projet se sont précisés au cours des dernières décennies (Guay, 2002). Plus récemment, le projet entrepreneurial est venu s'inscrire à la suite de ces différents modèles en y précisant le sens d'un *esprit d'entreprendre* à développer et des valeurs à explorer de manière explicite avec les élèves (voir p. ex. Surlemont et Kearney, 2009). D'abord conçu dans une logique marchande (*business education*), il s'est précisé rapidement vers une visée beaucoup plus près du développement de l'autodétermination de la personne. En effet, le projet entrepreneurial veut offrir un contexte où l'élève apprend et expérimente le sens de l'initiative et des responsabilités, le leadership, l'interdépendance positive et la créativité. Ce travail s'effectue dans la perspective de développer son autodétermination, comprise en termes « d'habiletés et d'attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie et effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Wehmeyer et Lachapelle, 2006, p. 69). En ce sens, selon nous, le projet entrepreneurial s'inscrit parfaitement dans la grande famille des pédagogies de projet, où l'élève est invité à s'engager dans un parcours rigoureux constitué de plusieurs étapes incontournables lui permettant ultimement d'atteindre son but d'apprentissage.

À ce sujet, dans la diversité des modèles précurseurs des pédagogies de projet (voir p. ex. Angers et Bouchard, 1984; Capra et Arpin, 2001; Francœur-Bellavance, 1995), Legendre (2005) retrace quatre grandes phases communes: une phase de définition, de planification, de réalisation et de communication. Le tableau 7.1 présente une description ainsi que les buts poursuivis par chacune de ces phases et les situe dans le contexte précis du projet entrepreneurial.

Tableau 7.1.
Quatre phases communes aux pédagogies de projet
dans un contexte de projet entrepreneurial

Phases	Compréhension des buts et description des phases d'un projet entrepreneurial
1. Définition	L'enseignant et les élèves font le choix d'une thématique et déterminent un but collectif à atteindre. L'élaboration d'un produit, la création d'un événement ou une offre de service sont des exemples de projet entrepreneurial. Ce but détermine le champ d'études qui sera couvert par la démarche.
2. Planification	L'enseignant et les élèves précisent leur but en ciblant les objets d'apprentissage à explorer. Selon les intérêts particuliers des élèves, des équipes se forment au sein du groupe-classe et les rôles et responsabilités sont répartis au sein de celles-ci. Un inventaire des ressources matérielles et humaines est effectué en fonction du but à atteindre des équipes nouvellement formées.
3. Réalisation	Les équipes organisent leur échéancier de réalisation. La collecte des données est centrale dans cette phase et nécessaire pour atteindre leur but; elle s'effectue et se précise constamment en fonction des découvertes effectuées par les équipes.
4. Communication et évaluation	Les élèves construisent et présentent une réalisation concrète qui rend compte de ce que l'équipe a appris et compris. En guise de conclusion, l'enseignant objective la démarche relative aux apprentissages afin de fixer des défis et des points à améliorer pour le prochain projet.

Source: Legendre, 2005, p. 1019.

Des écrits dédiés au projet entrepreneurial évoquent des bénéfices importants au regard du développement global de l'élève engagé dans ce type de démarche (Surlemont et Kearney, 2009). En effet, lorsque le projet est exploité de manière à favoriser le développement d'un esprit d'entreprendre, s'articule avec des exigences méthodologiques indispensables à son efficacité et poursuit des objectifs d'apprentissage, il semble accroître le sens des contenus figurant dans les programmes d'études.

Or, à ce jour, le projet comme outil pédagogique, qu'il soit entrepreneurial ou non, semble peu exploité dans nos établissements scolaires. Dans les faits, «au Québec, la pédagogie de projet est principalement utilisée dans les écoles alternatives» (Lafortune, 2008, p. 16). Pour leur part, les enseignants des écoles primaires dites ordinaires «déplorent souvent le manque de clarté du discours au sujet de cette approche» (Hasni, Bousadra et Dumais, 2011, p. 15).

De manière plus précise, ils évoquent de nombreux obstacles pouvant nuire à une articulation réelle en classe, notamment, la difficulté à rendre la démarche profitable sur le plan des apprentissages pour tous les élèves.

En nous appuyant sur ce qui a été à la source de nos travaux de recherche respectifs (Maheu Latendresse, 2012; Samson et Prud'homme, 2012-2014), nous proposons dans ce chapitre d'explorer concrètement comment des protagonistes d'une situation d'apprentissage (enseignant et élèves) abordent la grande famille des pédagogies de projet. Dans un premier temps, nous présentons le travail d'une enseignante québécoise reconnue pour sa mise en œuvre du projet en classe depuis plus de 15 ans. Sans pouvoir ici rapporter tous les résultats de cette étude de cas (pour l'ensemble des résultats, voir Maheu Latendresse, 2012), nous nous attardons au travail qu'elle fait précisément pour prendre en compte la diversité dans sa classe. Également, bien que cette enseignante n'associe pas sa pratique au projet entrepreneurial en tant que tel, nous avons revisité les données recueillies en fonction des particularités conceptuelles de ce type de projet. Cette démarche nous permet d'illustrer concrètement les liens de parenté qui se dégagent entre la pédagogie de projet de cette enseignante (Capra et Arpin, 2001) et une pédagogie du projet entrepreneurial.

Dans un deuxième temps, nous rapportons le sens accordé au projet entrepreneurial par des élèves du primaire rencontrés au cours d'entrevues de groupe dans leur établissement scolaire. Ces données, issues d'un projet de recherche en cours (Samson et Prud'homme, 2012-2014), proviennent d'élèves de 7 à 12 ans fréquentant une école à vocation entrepreneuriale reconnue en ce sens depuis plus de quatre ans.

Enfin, en conclusion, nous revenons sur la force de cette approche unificatrice pour effectuer un travail de différenciation pédagogique, d'une part, et pour faire œuvre d'éducation en fonction des finalités d'une école du xxi^e siècle, d'autre part.

1. Le cas d'une enseignante du primaire reconnue pour son expertise en pédagogie de projet

Cette étude de cas (Maheu Latendresse, 2012) documente et analyse les actions d'une enseignante lors de la mise en œuvre des différentes phases d'un projet. De manière plus précise, la collecte des données s'échelonne sur trois mois et est soutenue par différents outils: neuf séances d'environ trois heures d'observation en classe, quatre entretiens, des documents ainsi que des images recueillies lors de la mise en œuvre du projet en classe.

1.1. Présentation de l'enseignante

Josée² enseigne en troisième année du primaire dans une école québécoise et cumule près de 29 années d'expérience au primaire. Au moment de la recherche, cette enseignante est titulaire d'un groupe de 21 élèves âgés de 8 à 9 ans, dont certains manifestent des différences plus marquées: trouble envahissant du développement, trouble de déficit d'attention avec hyperactivité, déficience légère. Josée est reconnue pour son expertise du projet par ses collègues, la direction d'école, des conseillers pédagogiques de deux commissions scolaires québécoises distinctes et des auteurs ayant publié sur ces pédagogies. Quand elle est questionnée au sujet de cette expertise, Josée l'attribue, d'une part, à sa participation à de nombreuses formations professionnelles³ et, d'autre part, à «son goût du projet»! Sans faire référence explicitement à l'esprit d'entreprendre, elle considère que les projets font partie intégrante de sa vie sur le plan tant personnel que professionnel et l'illustre en évoquant différentes situations où elle s'engage vers un but de façon autodéterminée. De surcroît, elle précise rapidement que ce sont principalement ses prises de conscience au regard de la différence en classe qui l'ont amenée à considérer le projet dans sa pratique: «J'ai commencé à adopter le projet, parce que je cherchais des moyens pour respecter mes [élèves] forts et mes faibles.»

² L'usage d'un pseudonyme est exploité tout au long du chapitre.

³ Elle évoque, entre autres, des formations en lien avec l'apprentissage en coopération, la pédagogie de projet, les intelligences multiples, la programmation neurolinguistique, les technologies de l'information et des communications, l'enseignement stratégique, la gestion mentale, l'évaluation, les sciences et la formation des enseignants.

1.2. La prise en compte de l'hétérogénéité dans le cadre d'une pédagogie de projet

Totalement convaincue que tous les élèves peuvent réussir, Josée emploie le projet comme un moyen pour différencier ses interventions, donner du sens aux apprentissages et guider l'élève dans son « projet de réussite ». Bien qu'elle soutienne qu'il n'est pas facile de faire du projet, cette enseignante considère que les impondérables qui se présentent, entre autres lorsqu'elle doit répondre aux besoins différents des élèves, sont des défis à relever (et non des obstacles⁴) pour lesquels elle doit inévitablement « se mettre elle-même en projet » afin de trouver des pistes de solutions. Cette façon de concevoir signifie que « la personne [enseignante] est en action : les ressources motivationnelles sont suffisamment grandes, les objectifs sont fixés et les démarches sélectionnées sont mises en œuvre dans le but d'atteindre les objectifs escomptés » (Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin, 2002b, p. 270), une manifestation d'attitudes et d'habiletés indissociables à notre avis de celles qui sont valorisées pour les élèves dans une visée entrepreneuriale.

Par ailleurs, cette conception peut être considérée comme une prémisse à la mise en œuvre efficace de cinq actions repérées dans la pratique particulière de Josée et qui semblent lui permettre de prendre en compte la diversité des élèves : 1) préparer l'élève et mettre en place la démarche en projet de manière progressive ; 2) intégrer l'enseignement explicite par les minileçons ; 3) connaître le profil de tous les élèves ; 4) favoriser l'alternance simultanée (Barth, 2004) ; ainsi que 5) favoriser et créer une communauté d'apprenants en misant sur l'intelligence collective / l'interdépendance.

1.2.1. *La première action : préparer l'élève et mettre en place la démarche en projet de manière progressive*

Josée évoque qu'il est courant qu'un élève ne soit pas habitué à sa démarche d'enseignement innovante où beaucoup d'espace est accordé au travail en collaboration et à l'autonomie⁵. De ce fait, afin d'augmenter le sentiment de sécurité, la confiance et l'estime de soi de certains, notamment ceux présentant des difficultés, cette enseignante invite progressivement sa classe à se familiariser avec ce nouveau contexte d'apprentissage.

4 À l'instar de ce qui a été constaté dans certains résultats de recherche recensés (Hertzog, 2007 ; Mitchell, Foulger, Wetzel et Rathkey, 2009), Josée n'emploie en aucun temps le terme *obstacle* lors des entretiens et des observations effectuées sur la mise en œuvre de sa pédagogie de projet.

5 Le travail en collaboration et l'autonomie sont deux valeurs explicites devant orienter la planification du projet entrepreneurial.

Dans les faits, les premiers mois de l'année scolaire permettent à Josée d'instaurer des mises en place qui peuvent se traduire par de « petites pratiques » en lien avec diverses stratégies et compétences qui sont mobilisées dans la réalisation d'un projet (p. ex., formuler des questions ouvertes, procéder à l'autocorrection d'un texte, travailler les stratégies de lecture, se familiariser avec des ouvrages informatifs, rechercher une information dans un livre et sur le Web, etc.).

Une fois ces mises en place établies, l'enseignante engage les élèves dans la réalisation de projet. Encore une fois, tout se fait de manière progressive. En effet, pendant les deux premiers mois de l'année scolaire, Josée met en œuvre des projets de manière collective, c'est-à-dire qu'elle modélise, explique en détail et anime / accompagne chacune des étapes avec le groupe. À la suite de cela, elle invite les élèves à se placer en petits sous-groupes d'intérêt et à réaliser de nouveaux projets en offrant un degré d'autonomie de plus en plus grand, selon les étapes et les besoins qui se manifestent. Cette exploration de l'autonomie se fait de manière graduelle alors que les pairs et l'enseignante demeurent présents pour se soutenir et s'outiller mutuellement. Il est observé que pour certains présentant d'importantes difficultés, le guidage offert peut être assez directif. Finalement, vers la fin de l'année scolaire, une fois la démarche vécue et comprise par la majorité, cette enseignante propose à l'élève de réaliser un projet individuel de manière quasi autonome.

Sans cette préparation continue et progressive, Josée indique qu'il n'est pas possible de faire de projet puisque l'élève n'a pas les préalables nécessaires pour mener à terme une réalisation et risque de se décourager, voire de se trouver en situation d'échec. Cette idée de présenter la démarche d'une manière fractionnée dans la visée de préparer et de guider sa réalisation semble s'apparenter aux principes sous-jacents à l'enseignement explicite tels que la psychologie cognitive les définit (Tardif, 1992).

1.2.2. *La deuxième action : intégrer l'enseignement explicite par des « minileçons »*

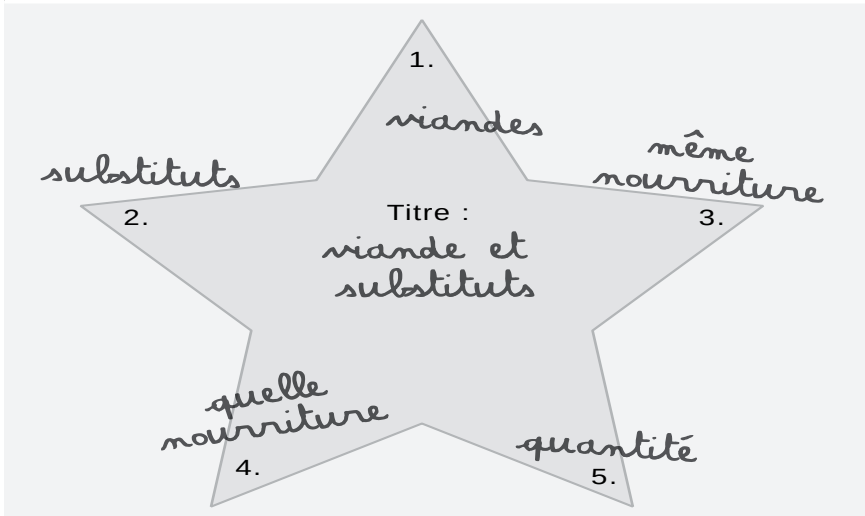
Selon Boyer (1993), l'enseignement explicite est un modèle d'intervention qui cherche à rendre visibles auprès des élèves les procédures sous-jacentes à une habileté à exercer. Dans le cadre de cette recherche, la « minileçon » est un moyen évoqué par Josée pour actualiser ce travail. Concrètement, elle propose à l'élève des temps d'arrêt tout au long d'un projet afin de soutenir le développement des

compétences, des stratégies et des savoirs prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Lorsqu'elle juge qu'un savoir absent peut nuire à l'atteinte des buts d'apprentissage fixés par certains élèves, elle réagit en explorant avec le groupe le sens de cet objet d'apprentissage et les stratégies pouvant soutenir son exploitation.

Josée amorce généralement une minileçon en modélisant et en pensant à voix haute (métacognition), offrant ainsi un exemple concret de la manière dont le penseur expérimenté s'y prend pour réaliser la tâche. De cette manière, Josée « extériorise un processus abstrait et invisible et le rend concret et accessible » (Barth, 2004, p. 161). Cette démarche rejoint l'enseignement explicite en ce sens où les rétroactions et le modelage (démontrer la démarche à suivre pour mener à la réussite) sont très présents. Toutefois, comme l'illustre l'exemple 1, ces étapes semblent encore plus riches puisqu'elles se font dans un contexte signifiant, à la fois pour l'enseignante et pour les pairs. En favorisant ainsi un contexte de coréflexion et de coapprentissage, Josée agit comme un médiateur et un guide envers l'élève et, simultanément, cherche à offrir des expériences concrètes d'apprentissage réflexif et coopératif, des éléments figurant parmi les piliers d'une pédagogie entreprenante (Surlemont et Kearney, 2009).

EXEMPLE 1

Une minileçon animée à l'étape de la précision du sujet de recherche :
globaliser les idées



Josée interpelle le groupe, car elle s'aperçoit que plusieurs éprouvent des difficultés à compléter un réseau de concepts qu'elle nomme « l'étoile ». Les élèves doivent écrire un mot clé sur chaque branche d'une étoile afin d'enrichir leur vision du sujet de leur projet. Plusieurs élèves écrivent des phrases plutôt que des mots clés, alors que Josée veut les aider à se donner une image globale de leur thématique. De plus, l'exploitation des mots clés soutient le travail avec les moteurs de recherche sur le Web.

L'enseignante prend d'abord quelques minutes pour rappeler le but de la tâche en effectuant des liens avec d'anciens projets vécus. Également, elle demande à quelques élèves ayant compris la tâche d'expliquer et de présenter leur étoile aux autres (partage collectif des stratégies) en prenant soin de reformuler une synthèse des éléments importants qui se dégagent.

Josée : *On essaie d'écrire un mot, un mot global. Comme Florence, elle a écrit « légumes ». Elle n'a pas écrit « quelle sorte de légumes ? » Elle va écrire des questions après, à partir de ces mots. Elle a mis un mot qui va l'aider à préciser ses questions. L'idée de l'étoile est d'écrire un mot qui va t'aider plus tard à préciser quoi et où chercher.*

Au final, l'enseignante modélise clairement la démarche en dessinant un exemple d'étoile au tableau où elle précise cinq mots en fonction d'un thème travaillé antérieurement. Comme suite à cela, elle demande aux élèves s'ils se sentent capables de réaliser la tâche et poursuit son travail de soutien en offrant des rétroactions sous forme de question à certains.

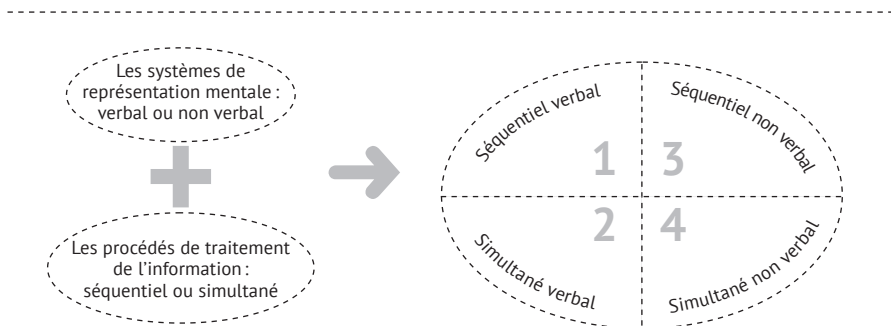
En complément, Josée pense que pour différencier ses interventions et augmenter le sentiment de réussite de l'élève dans le cadre d'une minileçon, l'enseignant doit préalablement connaître le profil social, affectif et cognitif de chacun. Les éléments qu'elle exploite en lien avec le fonctionnement cognitif de l'élève sont ciblés et nous verrons comment cette connaissance préalable est exploitée par Josée afin d'aider l'élève à « prendre plus de responsabilité et de contrôle dans le processus d'apprentissage » (Surlemont et Kearney, 2009, p. 43), un autre pilier des pédagogies entreprenantes.

1.2.3. La troisième action : connaître le profil cognitif de tous les élèves

Tout au long de l'année scolaire, Josée met en place divers contextes lui permettant d'effectuer de nombreuses observations sur le fonctionnement cognitif de l'élève. De manière plus précise, en s'inspirant de ses formations (en gestion mentale) ainsi que de ses

lectures (Bédard, Gagnon, Lacroix et Pellerin, 2002a, 2002b, 2002c), cette enseignante cherche à découvrir comment chaque élève se représente et traite l'information qu'il reçoit, afin de déterminer son style d'apprentissage dominant. Comme l'illustre la figure 7.1, un style d'apprentissage résulte de la combinaison de deux facteurs chez l'apprenant, à savoir les systèmes de représentation mentale et les procédés de traitement de l'information.

Figure 7.1.
Les styles d'apprentissage selon Bédard et al. (2002)



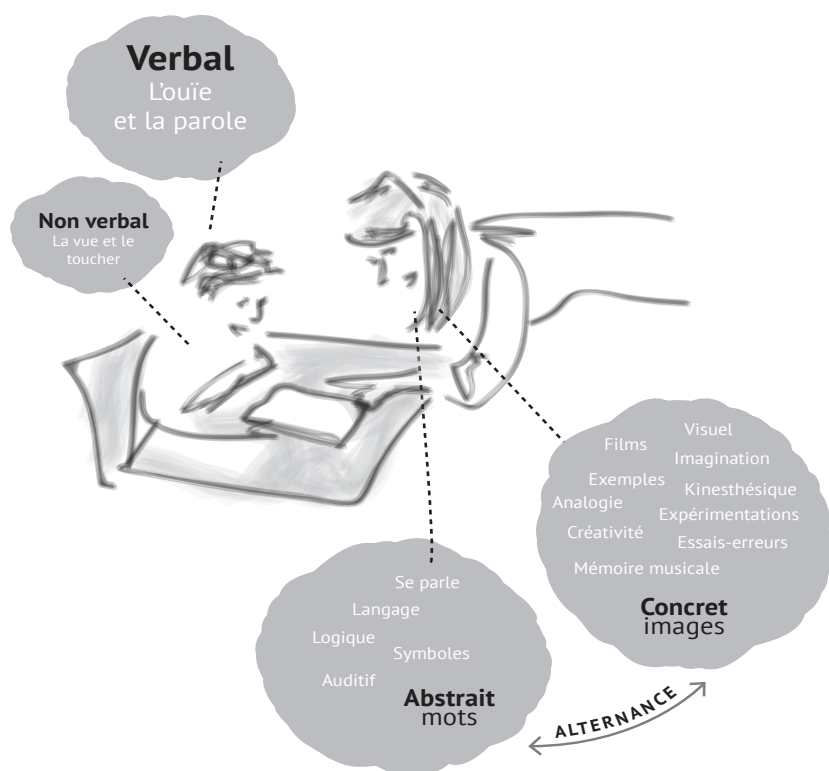
Source: Inspiré de Bédard et al., 2002a.

À ce sujet, Josée déclare que plusieurs indices lui permettent de repérer où se situe un apprenant. En précisant qu'elle ne cherche pas à catégoriser un élève dans un seul style, mais bien à s'outiller pour mieux intervenir, Josée ajoute qu'en observant l'attitude globale d'un élève en classe ou encore la manière dont il pose les questions, répond ou effectue une tâche, elle recueille suffisamment d'informations pour diriger différemment une tâche en fonction de son style d'apprentissage, de ses intérêts, de ses forces et de ses faiblesses tout en tenant compte du contexte et de la tâche demandée.

En classe, il est observé que Josée porte une attention particulière au fait d'aider l'élève rencontrant des difficultés à comprendre son fonctionnement cognitif. D'une manière plus précise, cette enseignante exploite le *dialogue pédagogique* afin d'amener l'élève à prendre conscience et à verbaliser les moyens d'apprentissage qu'il utilise pour accomplir une tâche (comment il s'y prend pour apprendre) et à repérer la porte d'entrée par laquelle il aborde le traitement et la représentation de l'information. La figure 7.2 s'inspire

des travaux de Bédard *et al.*, (2002a, 2002b, 2002c) et illustre le système de représentations mentales auquel se réfère constamment Josée lorsqu'elle s'entretient avec un élève ou questionne le groupe au cours des périodes d'objectivation ou encore des périodes de *debriefing*⁶.

Figure 7.2.
Système de représentations mentales chez l'apprenant



Source: Inspiré de Bédard *et al.*, 2002a.

6 En présentant l'apprentissage réflexif comme l'un des piliers des pédagogies entrepreneuriales, Surléont et Kearney (2009) traitent d'un processus de *debriefing* sur lequel il est important de capitaliser pour soutenir le développement des valeurs entrepreneuriales. Nous retrouvons cette insistance dans les écrits et les récits associés aux pédagogies de projet plus générales (p. ex., Capra et Arpin, 2001; Francœur-Bellavance, 1995; Prud'homme, 2010).

Cet élément nous sert de point d'ancrage pour rendre compte de la quatrième action que Josée privilégie pour soutenir l'élève dans son unicité : l'alternance simultanée (Barth, 2004).

1.2.4. *La quatrième action : favoriser l'alternance simultanée (Barth, 2004)*

La pédagogie de projet de Josée offre la flexibilité nécessaire pour mettre en place des dispositifs lui permettant d'alterner ses interventions entre les deux systèmes de représentation mentale de l'information (élément représenté par la flèche dans la figure 7.2). De manière plus précise, d'une part, elle expose une notion abstraite ou une théorie afin de rejoindre l'élève qui a une dominance dans le registre verbal et, d'autre part, elle exploite le registre non verbal en situant le contenu dans un espace concret où il y a une réalisation de tâches et de la manipulation.

EXEMPLE 2

L'alternance simultanée

Dans le cadre du projet sur l'alimentation, Josée décide de travailler les notions de français en lien avec l'accord au pluriel. Pour débiter, elle explique les règles de grammaire telles qu'elles sont présentées dans un livre de références de troisième année (verbal).

Par la suite, accompagnés par leur enseignante, les élèves construisent un référentiel des règles d'accord au pluriel en exploitant des exemples tirés des recherches d'information sur le thème du projet : l'alimentation. Afin de faciliter l'étude, certains ont transcrit ce référentiel à l'ordinateur (non verbal) afin de l'afficher en classe, tandis que d'autres élèves sont devenus des « experts du pluriel ». Leur tâche est de vérifier les accords dans les travaux de leurs camarades, notamment lors de la création de cartes de la Saint-Valentin et dans leurs écrits en lien avec le projet (non verbal).

Oscillant ainsi entre l'abstrait et le concret / le verbal et le non verbal, Josée cherche à soutenir le transfert des apprentissages en leur donnant du sens et de la pertinence. Dit autrement, lorsqu'elle enseigne, cette enseignante veut s'assurer de toucher les deux registres afin que la majorité soit interpellée, comprise et motivée. Également, elle veut conscientiser l'élève au fait que chacun possède son propre mode de fonctionnement cognitif et que ces différences

peuvent être des forces, desquelles peuvent tirer profit les autres au cours des interactions et des échanges favorisés particulièrement lors des périodes d'objectivation et de *debriefing*.

1.2.5. *La cinquième action : favoriser le développement d'une communauté d'apprenants en misant sur l'intelligence collective et l'interdépendance positive*

De manière générale, le cadre axé sur la collaboration qui est proposé par les pédagogies de projet et reconnu comme un pilier des pédagogies entreprenantes offre un contexte de sensibilisation aux différences permettant à l'élève de vivre des situations et des expériences où ces dernières sont perçues comme des outils et des ressources permettant au groupe d'atteindre un objectif.

Il est observé que Josée renforce cette idée que les différences ne sont plus des manifestations de problèmes ou d'obstacles, mais des atouts à l'apprentissage. Cela peut se traduire concrètement par le fait qu'elle : 1) invite l'élève à comprendre que ses pairs peuvent l'aider à la construction de nouvelles connaissances ; 2) favorise l'acceptation de soi et des autres ; et 3) enseigne à apprécier la valeur ajoutée des différences au sein d'un groupe et, par extension, au sein d'une communauté (différences sur les plans du style et des rythmes d'apprentissage, des habiletés physiques, langagières, comportementales, de la culture ou autres). Pour reprendre Putna (cité dans St-Laurent, 2002, p. 41), elle conçoit que « le groupe le plus faible que l'on puisse trouver est celui où tous les membres sont pareils, pensent de la même façon, ont les mêmes forces et faiblesses ». Valorisant les forces de chacun, Josée invite ainsi les élèves à se sentir mutuellement responsables de la réussite des projets d'équipe. Afin de solidifier ce sentiment, il est observé que Josée questionne l'élève vivant la démarche avec facilité afin de partager ses moyens et d'outiller ceux qui éprouvent des difficultés.

En exploitant le questionnaire dirigé vers le groupe, elle demande à tous les élèves de s'engager et de fournir les efforts nécessaires au bon déroulement de la démarche et aux apprentissages de chacun. Ainsi, la coopération, l'interdépendance et l'intercompréhension sont plus valorisées, au détriment de la compétition et de la performance. Josée permet aux élèves de comprendre qu'ils « ne vont pas à l'école pour devenir les meilleurs, mais pour apprendre à vivre avec les autres » (Petrella, cité dans Denoncourt, 2004, p. 67).

EXEMPLE 3

Le partage de stratégies afin d'aider Charles à l'étape de la collecte des données

Charles raconte que lorsqu'il cherchait dans les moteurs de recherche des informations lui permettant de répondre à ses questions en lien avec l'origine des pommes (le sujet qu'il a retenu pour son projet), il ne trouvait que des sites de jeux en lien avec les pommes.

Josée: *Est-ce qu'il y a d'autres personnes à qui c'est déjà arrivé de ne pas trouver de réponse, par exemple dans le dernier projet ?*

Claude: *Oui, moi !*

Josée: *Ah oui, je me rappelle qu'au dernier projet ça avait été très long. Qu'est-ce que tu avais fait ?*

Claude: *J'ai relu plusieurs fois.*

Josée [s'adresse à Charles]: *Est-ce que tu penses que tu peux faire ça ? Parce que tu m'as dit: « j'ai envie de changer de thème, ça me tente pu ! » Est-ce qu'on se décourage tout de suite ?*

Charles: *Non, mais j'avais juste des sites de jeux.*

Josée: *Est-ce qu'il y a des mots que tu aurais pu écrire à côté de pommes ?*

Charles: *Origine.*

Josée: *Connais-tu d'autres mots ?*

Steve: *La culture.*

Josée [s'adresse à Charles]: *As-tu essayé ce mot ?*

Charles: *Non.*

Zakary: *Moi j'ai écrit « culture du » mais et ça a marché.*

William: *Alors, il peut écrire « culture de la pomme ».*

Josée: *Charles, écris ces mots dans ton cahier: « l'origine et la culture ». Des fois, il faut changer de mot et on trouve des informations !*

En somme, rappelons que la prise en compte des besoins variés des élèves serait pour les praticiens un obstacle lié à la mise en œuvre des pédagogies de projet. Toutefois, l'étude de cas présentée révèle que ces contextes, qu'ils s'inscrivent explicitement ou non dans une visée entreprenante, peuvent offrir toute la flexibilité et

la souplesse⁷ que requièrent les actions d'une différenciation pédagogique pour mieux travailler dans un groupe où l'on retrouve des élèves présentant des profils divergents (Prud'homme et Bergeron, 2012; Tomlinson, 1999). Plus précisément, cinq actions principales observées dans la pratique de Josée et dérivant de ces principes ont été présentées et discutées. De surcroît, cette étude réalisée dans le cadre d'un projet de maîtrise suppose que l'acceptation de la différence peut conduire une enseignante à revoir sa pratique et ses croyances initiales, au profit d'une approche plus adaptée aux besoins des apprenants et non orientée uniquement sur les contraintes ministérielles. *« Le projet c'est un plus [visiblement fière et émue]. Si tu regardes dans les recommandations du TED [faisant référence au plan d'intervention de cet élève], il n'est pas supposé de dire ça ou de faire ça [exploiter des mots de vocabulaire aussi riches et faire une présentation seul devant le groupe]. Tout le travail qui a été fait depuis le début du projet [avec lui], c'est wow! »*

2. Discussion sur la pratique de cette enseignante

De manière générale, les résultats présentent la mise en œuvre d'une pédagogie de projet qui s'apparente étroitement à une pratique inclusive et différenciée (Prud'homme, 2010). En effet, Josée varie le contenu, le degré de directivité, la complexité des tâches, le rythme et le style d'apprentissage en fonction des besoins qui se manifestent; il s'agit d'objets de différenciation pédagogique⁸ largement reconnus par les auteurs du champ (Caron, 2008; Kahn, 2010; Prud'homme, 2004, 2010; Prud'homme et Bergeron, 2012; Tomlinson, 1999). En

7 Par définition, le projet réunit un groupe d'individus dans la poursuite d'un but commun établi en fonction d'un thème général. Les sous-thèmes de travail qui en découlent interpellent des démarches de traitement de l'information, des savoir-faire, des savoir-agir et des connaissances variés. Quoique tout le groupe travaille dans une même direction, la démarche est suffisamment souple pour permettre à l'élève de faire des choix et des allers et retours dans les quatre phases en fonction de ses intérêts, de ses forces et de ses besoins plus spécifiques. En d'autres termes, chaque élève peut opter pour une porte d'entrée différente et, par conséquent, cela amène l'enseignant à s'adapter à la situation en proposant différentes approches et stratégies d'enseignement.

8 « La différenciation peut se définir comme une façon de penser l'enseignement selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension. [...] Elle concerne donc à la fois: la conception des situations collectives d'apprentissage; les ajustements pour répondre à certains besoins spécifiques et les interventions liées à la gestion d'un environnement dans lequel les manifestations de la diversité [ou de l'unicité] sont légitimes » (Prud'homme et Bergeron, 2012, p. 12).

d'autres termes, cette enseignante joue sur le degré de directivité de ses interventions, particulièrement au cours du travail en sous-groupes, et adapte la tâche et les attentes selon les difficultés qui se manifestent. Également, elle diversifie ses façons d'enseigner, de manière à opter, selon la situation, pour celle qui lui semble la plus propice dans la visée d'aider un élève ou un groupe d'élèves à progresser vers l'atteinte d'un but d'apprentissage.

Cet aspect corrobore les propos de certains auteurs qui prétendent que le cadre intégrateur et la souplesse proposés par les pédagogies de projet permettent d'y incorporer différentes approches et stratégies d'enseignement (Capra et Arpin, 2001; Proulx, 2004; Prud'homme, 2010; Raby, 2007). Pour Proulx (2004, p. 28), «l'apprentissage par projet est porteur de grands espoirs en pédagogie. Mais son efficacité est en grande partie tributaire de son arrimage réussi avec d'autres formules pour compléter et enrichir à la fois la formation globale de l'apprenant».

Cela étant dit, Josée maintient que la collaboration avec les pairs ainsi que la maîtrise des éléments du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) sont des préalables qui facilitent la mise en œuvre d'une pédagogie de projet différenciée et inclusive. Dans ce cas, il est proposé que l'enseignante doit «manifester un haut degré d'expertise pour établir les liens entre les disciplines et créer un environnement pédagogique maximaliste extrêmement intégrateur» (Tardif, 1992, p. 116).

À ce propos, il semble intéressant de considérer que l'impopularité du projet auprès des enseignants dits «réguliers» pourrait s'expliquer en partie par cet aspect⁹. En effet, les difficultés rencontrées ou non lors de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet peuvent être liées à cette habileté particulière que possèdent certains enseignants à jongler avec différents outils pédagogiques afin de soutenir l'apprentissage pour tous dans une même séquence d'enseignement.

Enfin, nous constatons que la pédagogie de projet telle que mise en œuvre par Josée s'appuie sur des savoir-être et des savoir-faire qui s'associent aux pédagogies entreprenantes. Conséquemment, nous pouvons penser que les distinctions entre ces deux approches ne sont peut-être pas aussi profondes qu'on pourrait le laisser croire; nous préférons pour l'instant concevoir la pédagogie du projet

9 L'enseignement concerne aussi les idées, les idéaux, les valeurs et les croyances au regard de l'apprentissage et de la formation des jeunes.

entrepreneurial comme un cadre de référence accentuant plus clairement des finalités citoyennes et contemporaines d'un projet d'éducation soucieux de favoriser une plus grande participation de chacun des individus qui composent une communauté. L'esprit d'entreprendre, quoique jamais nommé aussi clairement dans les textes portant sur les pédagogies de projet plus générales, demeure une visée de formation pour les élèves lorsqu'un enseignant choisit d'exploiter rigoureusement une démarche pédagogique en projet, quelle qu'elle soit. Apprendre à faire des choix, à se donner une démarche de recherche, à recueillir, traiter et analyser de l'information, à explorer des pistes de résolution de problèmes, à exploiter l'interdépendance vers la réalisation d'un but, à mener à terme une démarche et à en faire une analyse prospective nous semblent des objets d'apprentissage incontournables face aux défis que nous proposent les nouvelles réalités planétaires (en l'occurrence, les enjeux liés à la prolifération de l'information et à la mondialisation, à la surconsommation et à l'environnement).

En fait, nous voyons la pertinence d'explorer les liens possibles entre la timidité avec laquelle les pédagogies de projet sont exploitées et cet esprit d'entreprendre que manifestent ou non les enseignants du primaire. En nous inspirant des piliers d'une pédagogie entreprenante tels que formulés par Surlemont et Kearney (2009), nous émettons l'hypothèse qu'un enseignant manifestant l'esprit d'entreprendre a possiblement plus de facilité à s'engager dans la mise en œuvre d'une perspective pédagogique facilitant le développement d'attitudes et d'habiletés entrepreneuriales. Cet enseignant, comme Josée, 1) se conçoit comme le premier acteur de son développement personnel et professionnel (développement responsabilisant); 2) comprend et valorise la mise en pratique et l'expérience pour améliorer son enseignement (développement «en direct»); 3) conçoit sa responsabilité continue d'apprendre aux autres et avec les autres (développement coopératif); et finalement, 4) accorde une importance au processus de réflexion ou de *debriefing* sur ses expériences en classe (développement réflexif).

Dans la perspective de poursuivre nos recherches sur les apports plus spécifiques du projet entrepreneurial auprès des élèves, incluant ceux qui éprouvent des difficultés à l'école, un projet de recherche en cours étudie actuellement l'intégration de l'entrepreneuriat en classe et les perceptions des élèves face à ces activités (Samson et Prud'homme, 2012-2014). Quoique les résultats soient encore

préliminaires, il ressort des groupes de discussion conduits auprès de 32 jeunes (âgés de 7 à 12 ans) que l'activité entrepreneuriale peut contribuer à augmenter la motivation face à la fréquentation scolaire.

3. Quelques propos d'élèves du primaire sur leurs expériences entrepreneuriales

En 2008, une école publique québécoise en région se donne la vocation « d'école entrepreneuriale » dans la visée de diversifier les tâches scolaires pour mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves. Progressivement, les acteurs de l'école s'approprient une compréhension rapprochée du « projet entrepreneurial », l'exploitant dans un premier temps en contexte parascolaire (p. ex., les brigades¹⁰) pour ensuite l'intégrer en classe comme outil d'enseignement. Quatre ans plus tard, notre équipe de recherche rencontre en groupes de discussion 32 élèves de la deuxième à la sixième année du primaire afin d'explorer le sens qu'ils attribuent à ces activités. Le travail d'analyse est toujours en cours et le devis de recherche prévoit d'autres rencontres au cours des années scolaires 2012-2013 ainsi que 2013-2014. Cependant, il nous semble pertinent de rapporter, dans le cadre de ce chapitre, des résultats préliminaires.

Globalement, les propos des élèves sont associés à des projets entrepreneuriaux vécus au cours de l'année scolaire 2011-2012, notamment la réalisation d'une comédie musicale, la production d'un journal étudiant, les services de trois brigades scolaires distinctes et celui d'un comité sur l'intimidation à l'école. Quand nous leur demandons d'expliquer ce qu'est une activité ou un projet entrepreneurial, les élèves sont peu loquaces; il demeure difficile pour eux de conceptualiser autour de l'approche; les plus vieux évoquent qu'il s'agit d'activités différentes qui leur permettent d'apprendre à être autonomes, créatifs et à jouer un rôle de leader. D'autres les associent à des tâches qui les rendent « *comme curieux* », tandis que les plus jeunes traitent beaucoup plus des services dont ils bénéficient à la récréation grâce aux « brigades » de l'école. Cependant, lorsqu'ils racontent leur expérience concrète, ils deviennent plus

10 Trois brigades ont vu le jour depuis l'adhésion de l'équipe-école à l'orientation entrepreneuriale. Globalement, face à des problèmes soulevés par les élèves et les enseignants, trois comités d'élèves intéressés se sont formés pour offrir des services visant à résoudre les problèmes de la surconsommation (la brigade verte), ceux liés aux conflits dans la cour (la brigade jaune) et ceux liés aux problèmes d'accidents ou de blessures mineures dans la cour d'école (la brigade rouge).

volubiles. Au regard de la comédie musicale, Mireille (6^e année) affirme qu'il s'agit d'une des raisons principales qui fait qu'elle aime aller à l'école. « *Ça fait que je me dis, ah ! Aujourd'hui c'est du théâtre ! [...] Je trouvais que les gens étaient plus souriants. On dirait que tout le monde était plus joyeux et content. L'ambiance était le fun !* » Dans le même sens, Joëlle (6^e année) relève que le fait d'avoir à mémoriser des textes l'aide à retenir l'orthographe de certains mots qu'elle écrit apparemment sans faute maintenant, tient-elle à préciser. Joëlle est une élève qui éprouve habituellement des difficultés à s'extérioriser ; or, l'équipe de recherche n'a pas perçu cette difficulté lors des entretiens. Pour sa part, Antoine (4^e année) soutient que la production du journal scolaire l'aide sur le plan de l'écriture, la matière qu'il juge la plus difficile pour lui. Dans un autre ordre d'idées, Annie et Clément (5^e année) s'entendent sur le fait que les projets permettent souvent d'apprendre autre chose que ce qu'ils associent aux apprentissages plus scolaires (« *les matières* ») et constatent que l'entrepreneuriat leur apprend la persévérance : « *Il faut s'rendre au bout, sans abandonner !* », disent-ils en parlant de la publication du journal et de la comédie musicale. Alors qu'Annie est reconnue comme une élève manifestant un trouble de la lecture et de l'écriture inquiétant selon l'orthopédagogue, Clément est un élève atteint d'un trouble envahissant du développement.

En somme, ces premières impressions incitent à poursuivre les recherches auprès de tous les élèves vivant des expériences de pédagogies de projet en classe. En considérant les intentions poursuivies et les actions mises en œuvre par Josée dans sa pratique, les bénéfices pour l'élève évoqués dans les écrits et les finalités associées aux pédagogies entreprenantes, il nous apparaît judicieux d'observer comment les premiers concernés apprennent et comprennent l'expérience scolaire à travers ces approches. Plus précisément, il nous semble important d'observer le cheminement d'élèves manifestant des besoins particuliers en classe face à l'expérience entreprenante ; alors que plusieurs mesures éducatives exploitées au Québec auprès de ces élèves tendent à limiter leur pouvoir d'action, les pédagogies de projet et entreprenantes offrent un contexte autrement différent, où ils pourraient développer une certaine autonomisation (*empowerment*) qui semble faire défaut chez les jeunes pris en charge par différents services de remédiation tout au long de leur scolarité.

Conclusion

Alors que la clientèle se diversifie, l'enseignement « uniforme » demeure actuellement la pratique la plus courante dans plusieurs systèmes d'éducation. Malgré les apports de la recherche en éducation et l'appel de précurseurs à un « éloge de la différence » (Jacquard, 1978) ou à contrer une « indifférence à la différence » (Bourdieu, 1966), l'école continue d'affronter les défis actuels avec les outils et les représentations d'hier. Dans le même sens, malgré plus de 45 000 écrits scientifiques et professionnels sur la réussite scolaire publiés au cours des dix dernières années, les taux d'échec et de décrochage peinent à diminuer.

Dans un tel contexte, il nous semble essentiel d'explorer de nouvelles façons de faire l'école pour lutter contre l'échec certes, mais aussi pour mieux préparer les jeunes à faire face aux défis qui les attendent.

En ce sens, les pédagogies de projet, largement documentées dans les écrits professionnels et explorées par la recherche interprétative, semblent offrir une nouvelle conception des situations d'enseignement / apprentissage rejoignant un plus grand nombre d'élèves, y compris ceux qui éprouvent des difficultés avec les tâches scolaires traditionnelles. Certes, ces approches diffèrent considérablement d'une communication de contenus à faire apprendre et d'exercices à compléter dans un cahier ; elles proposent des défis professionnels que relèvent certains enseignants, même si leur perspective d'enseignement s'inscrit en contrepoint de celle de la majorité de leurs collègues, ce qui est notamment le cas de Josée (Maheu Latendresse, 2012). Pour l'instant, nous observons dans la pratique de ces enseignants particuliers certaines caractéristiques communes associées au travail d'un agent de changement : rigueur, délinquance créative, ouverture, collaboration, confrontation, étonnement, connaissance de soi et humilité. Encore une fois, il nous semble difficile d'ignorer les relations entre ces caractéristiques et un certain « esprit d'entreprendre » ! Plus encore, ces enseignants reconnaissent explicitement l'apport d'une démarche de développement professionnel continue et font référence à des lectures lorsqu'ils rendent compte de leur pratique. Or, à l'ère des tablettes électroniques, d'un accès à l'information quasi illimité, d'une mondialisation de plus en plus affirmée, est-ce que l'enseignement n'aurait pas avantage à exploiter des situations où l'élève apprend le sens de l'initiative, la créativité, le leadership, le travail d'équipe et une certaine détermination ?

Le projet entrepreneurial vise précisément à créer cet environnement propice en classe au développement de ces valeurs chez nos jeunes d'aujourd'hui, nos citoyens de demain.

À RETENIR

La pédagogie de projet s'inscrit dans la grande famille des approches pédagogiques contemporaines et ouvertes où l'élève est l'acteur principal. Des liens importants sont tissés ici entre l'apprentissage par projet (APP) et un projet entrepreneurial. Dans les deux cas, la diversité des élèves est vue comme une force vive à exploiter et non comme une contrainte.

- › Cinq actions peuvent permettre à l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves dans le contexte des pédagogies de projet: 1) préparer l'élève et mettre en place la démarche en projet de manière progressive; 2) intégrer l'enseignement explicite par les mini-leçons; 3) connaître le profil de tous les élèves; 4) favoriser l'alternance simultanée; et 5) favoriser et créer une communauté d'apprenants en misant sur l'intelligence collective / l'interdépendance.
- › Le soutien et la collaboration avec les pairs ainsi qu'une maîtrise des éléments du Programme de formation de l'école québécoise semblent des atouts à la mise en œuvre d'une pédagogie de projet différenciée et inclusive.
- › Les élèves engagés dans un contexte de pédagogie de projet entrepreneurial soulèvent des bénéfices notamment en lien avec le développement et l'apprentissage de leur autonomie, de leur créativité et de leur rôle de leader. De plus, certains soulignent l'ambiance agréable ainsi que leur motivation et leur curiosité croissantes à l'égard des projets.

Bibliographie

Angers, P. et C. Bouchard (1984). *L'activité éducative, une théorie, une pratique: la mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Bellarmin.

Barth, B.M. (2004). *Le savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*, Paris, Retz.

Bédard, J.L., C. Gagnon, L. Lacroix et F. Pellerin (2002a). *Les styles d'apprentissage: comprendre qui je suis*, Québec, Psychocognition BGIP.

Bédard, J.L., C. Gagnon, L. Lacroix et F. Pellerin (2002b). *Les opérations mentales: comprendre pourquoi et comment je fonctionne*, Québec, Psychocognition BGIP.

Bédard, J.L., C. Gagnon, L. Lacroix et F. Pellerin (2002c). *L'intervention psychosociale: comprendre comment j'exerce le rôle de médiateur*, Québec, Psychocognition BGIP.

Bourdieu, P. (1966). « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 1, p. 325-347.

Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor.

Capra, L. et L. Arpin (2001). *L'apprentissage par projet*, Montréal, Chenelière / McGraw-Hill.

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien: cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*, Montréal, Chenelière.

Denoncourt, F. (2004). « La force du rêve », *Guide ressources*, juillet-août, p. 66-68.

Francœur-Bellavance, S. (1995). *Le travail en projet: une stratégie pédagogique transdisciplinaire*, Montréal, Intégra.

Gauthier, C. et M. Dembelé (2004). « Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation », *Revue des résultats de recherche. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005*, p. 1-45.

Gauthier, C., M. Mellouki, D. Simard, S. Bissonnette et M. Richard (2005). « Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche », *Les Cahiers du débat*, p. 1-45.

Grangeat, M. (2001). « Lev S. Vygotsky (1896-1934). L'apprentissage par le groupe », dans J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Éduquer et former*, Auxerre Cedex, Sciences humaines éditions, p. 103-108.

Guay, M.H. (2002). « La pédagogie de projet au Québec: une pratique pédagogique aux multiples visages », *Québec français*, vol. 126, p. 60-63.

Hasni, A., F. Bousadra et N. Dumais (2011). « Enseignement par projets et apprentissages disciplinaires. Le cas des sciences et de la technologie », *Vie pédagogique*, vol. 14, p. 7-28.

Hertzog, N.B. (2007). « Transporting Pedagogy: Implementing the Project Approach in two First-Grade Classrooms », *Journal of Advanced Academics*, vol. 18, p. 530-564.

Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence: la génétique et les hommes*, Paris, Seuil.

Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Bruxelles, De Boeck.

Lafortune, L. (2008). *La pédagogie du projet et le développement de compétences transversales*, <http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip/imprimersans.php3?id_article=68&nom_site=MathVIP&url_site=http://spip.cslaval.qc.ca/mathvip>, consulté le 5 avril 2013.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e éd., Montréal, Guérin.

Maheu Latendresse, S. (2012). *Le cas d'une enseignante québécoise reconnue pour son expertise en pédagogie de projet: regard qualitatif sur sa pratique en classe du primaire*, mémoire de maîtrise inédit, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise (éd. rév.)*, Québec, gouvernement du Québec.

Mitchell, S., T.S. Foulger, K. Wetzel et C. Rathkey (2009). «The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind», *Early Childhood Research and Practice*, vol. 36, p. 339-346.

Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Prud'homme, L. (2004). «La différenciation pédagogique dans le modèle de l'enseignement stratégique», dans A. Presseau (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*, Montréal, Chenelière/McGraw Hill, p. 187-213.

Prud'homme, L. (2010). «Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique», dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 399-424.

Prud'homme, L. et G. Bergeron (2012). «Au-delà de la communication des contenus: une vision plus flexible de l'enseignement», *Prismes*, vol. 17, p. 12-13.

Raby, C. (2007). «Apprentissages par projets», dans C. Raby et S. Fiola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: de la pratique à la théorie*, Anjou, CEC, p. 40-66.

Samson, G. et L. Prud'homme (2012-2014). *Une école mobilisée autour de la pédagogie entrepreneuriale et ses effets sur la réussite des élèves*, recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

St-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque en difficulté au primaire*, Québec, Gaëtan Morin.

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

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Québec, Les Éditions Logiques.

Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*, Alexandria, ASCD.

Wehmeyer, M.L. et Y. Lachapelle (2006). «Autodétermination, proposition d'un modèle conceptuel fonctionnel», dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle, savoirs et perspectives d'action*, Québec, Presses Inter Universitaires, p. 69-76.

MATTHIAS PEPIN

Doctorant, Université Laval

Les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire au primaire et au secondaire

POUR GUIDER LA LECTURE

Depuis la réforme du système éducatif au tournant du *xxi^e* siècle, l'entrepreneuriat fait partie du Programme de formation de l'école québécoise, dans lequel il s'inscrit à titre de domaine général de formation.

En 2004, la volonté politique de développer l'entrepreneuriat en milieu scolaire s'est également vue renforcée par la création du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse.

Ce que l'on cherche à développer à travers l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation demeure largement ambigu dans de nombreux discours, qu'ils émanent des instances politiques ou des acteurs de terrain.

On verra qu'il est possible de distinguer trois grandes familles d'éducation entrepreneuriale, assorties de finalités éducatives distinctes, à savoir l'éducation à l'entrepreneuriat, *pour* l'entrepreneuriat et *par* l'entrepreneuriat.

Ce chapitre se consacre à l'éducation par l'entrepreneuriat, qui privilégie le développement d'individus entreprenants dans la vie en général (plutôt que de futurs entrepreneurs). Il illustre comment les élèves apprennent lorsqu'on leur fait vivre un processus entrepreneurial en salle de classe.

Depuis plusieurs années, et particulièrement depuis qu'il a fait son entrée dans le Programme de formation de l'école québécoise en 2001, l'entrepreneuriat scolaire fait l'objet d'une attention soutenue, principalement sur les plans politique et scolaire. Ainsi, les instances gouvernementales québécoises – ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et Secrétariat à la jeunesse (SAJ) en tête – multiplient-elles les incitatifs au développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire. Depuis lors, les écoles, prenant la balle au bond, mettent en place concrètement en leurs murs une série d'activités dédiées à l'entrepreneuriat. Néanmoins, l'entrepreneuriat scolaire a jusqu'à présent surtout bénéficié d'une aura promotionnelle. En effet, les discours qui l'entourent, se voulant avant tout attrayants et mobilisateurs (Champy-Remoussenard, 2012), encouragent son implantation dans les écoles, sans, bien souvent, aborder la question de sa pertinence éducative dès les premiers stades de la scolarisation des élèves. Dans ce chapitre, je présente des outils théoriques qui posent les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire aux niveaux primaire et secondaire.

Je dégage d'abord les grandes tendances qui entourent le champ de l'entrepreneuriat scolaire en discriminant trois grandes familles d'éducation entrepreneuriale, elles-mêmes reliées à des finalités éducatives distinctes. Je m'attarde ensuite à la troisième famille présentée, à savoir l'«éducation par l'entrepreneuriat», qui privilégie le développement d'individus entreprenants dans la vie en général. Je propose une définition de ce que veut dire être entreprenant ainsi qu'un modèle d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. J'illustre enfin ce modèle à l'aide d'exemples concrets issus de ma recherche doctorale en cours, portant sur la création et la mise en place d'un magasin scolaire avec un groupe d'élèves de deuxième année du primaire dans une école publique de la région de Québec. Dans ce petit magasin, les élèves vendent du matériel scolaire au reste de l'école, durant les récréations. Dans l'ensemble, les réflexions proposées visent à replacer à l'avant-plan des discussions la pertinence éducative de l'entrepreneuriat scolaire, en montrant les apprentissages susceptibles d'être réalisés par les élèves lorsqu'ils

vivent un processus entrepreneurial en classe. Ces développements permettront, c'est là le souhait qui est formulé, de guider les enseignants dans leur implantation de l'entrepreneuriat à l'école.

1. Le champ de l'entrepreneuriat scolaire: les tendances

La voie la plus indiquée pour s'intéresser à l'entrepreneuriat scolaire consiste sans aucun doute à se pencher sur l'idée même d'entrepreneuriat. Sans entrer dans le détail des débats académiques qui entourent la polysémie de la notion d'entrepreneuriat (Verstraete et Fayolle, 2005), on peut globalement discriminer deux grandes dimensions qui lui sont associées. D'une part, on retrouve une dimension spécifique et économique – qui est aussi la plus connue – où l'on parle d'entreprendre (ou d'esprit d'entreprise) dans le sens de créer une entreprise, de l'emploi, de la valeur (marchande) ou encore de l'innovation. D'autre part, on retrouve une dimension large et processuelle où l'on parle davantage de s'entreprendre (ou d'esprit d'entreprendre) dans le sens de concevoir et de réaliser des projets de natures diverses et dans de multiples domaines d'activités (Breen, 2004; Deuchar, 2007; Gibb, 1993; Hitty, 2002).

Traduite en termes de formation des élèves, la finalité éducative associée à la première dimension reste de former de futurs entrepreneurs; volonté à laquelle on peut assimiler deux grandes familles d'éducation entrepreneuriale, à savoir l'éducation à l'entrepreneuriat et l'éducation *pour* l'entrepreneuriat. Dans la première famille, l'éducation à l'entrepreneuriat¹ (*education about enterprise* ou *entrepreneurship education*), l'entrepreneuriat est considéré comme un objet d'apprentissage en soi assorti d'un ensemble de savoirs à maîtriser par les élèves, dans le but qu'ils comprennent mieux de quoi il retourne lorsqu'il est question d'entrepreneuriat. À titre d'illustration, si d'aucuns se servaient du magasin scolaire dans cette perspective, ils en profiteraient pour faire apprendre aux élèves des notions en lien avec l'entrepreneuriat pris comme objet d'étude, en travaillant, pour ne donner qu'un exemple commun, autour des notions d'offre et de demande.

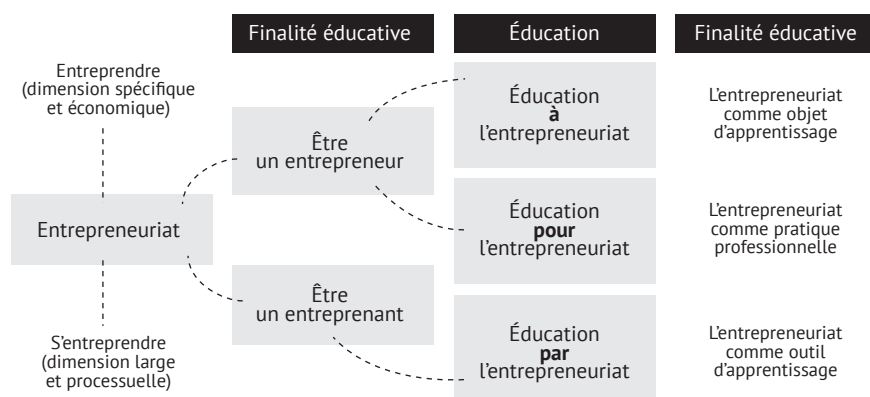
1 Il ne faut pas confondre ce que j'appelle ici l'éducation à l'entrepreneuriat, en référence à la dénomination anglophone *education about enterprise* dans un sens spécifique où l'entrepreneuriat est considéré comme un objet d'apprentissage, et ce que Champy-Remoussenard (2012) appelle l'éducation à l'entrepreneuriat, dans un sens plus large relié au champ des « éducation à » (à l'environnement, au développement durable, à la citoyenneté, aux médias, etc.).

Dans la deuxième famille, l'éducation pour l'entrepreneuriat (*education for enterprise* ou *small business education*), l'entrepreneuriat est considéré comme une pratique professionnelle à laquelle initier les élèves, en développant chez eux un ensemble de compétences en lien avec la création et la gestion d'entreprises, dans l'espoir qu'ils considèrent l'entrepreneuriat comme une voie potentielle de carrière à explorer. On se trouve dans cette famille d'éducation entrepreneuriale lorsqu'on assimile l'entrepreneuriat à une démarche d'orientation scolaire et professionnelle, comme c'est souvent le cas au Québec (Beulac, 2011; MELS, 2007). À titre d'illustration, si d'aucuns se servaient du magasin scolaire dans cette perspective, ils en profiteraient pour développer chez les élèves des « savoir-faire » jugés essentiels à l'activité d'entrepreneur, comme la réalisation d'une étude de marché ou l'élaboration d'un plan d'affaires (Carrier, 2007). Ces deux familles d'éducation entrepreneuriale, qui sont la plupart du temps intrinsèquement liées, se retrouvent essentiellement dans des programmes consacrés à l'entrepreneuriat, à la fin du secondaire et au postsecondaire. On justifie généralement la promotion de la dimension spécifique et économique de l'entrepreneuriat qui soutient les deux familles mentionnées par le manque d'entrepreneurs dans nos sociétés, qui entraîne une perte sur le plan du développement socioéconomique.

La finalité éducative associée à la seconde dimension de l'entrepreneuriat – large et processuelle – consiste, pour sa part, à développer des individus plus entreprenants dans la vie en général. S'y raccroche une troisième famille d'éducation entrepreneuriale, à savoir l'éducation par l'entrepreneuriat (*education through enterprise* ou *enterprise education*), où l'entrepreneuriat est considéré comme un outil – plutôt qu'un objet – d'apprentissage. Nous verrons, plus loin, le sens que prend l'apprentissage des élèves lorsqu'on se sert du magasin scolaire dans cette perspective. Cette vision de l'éducation entrepreneuriale, qui se retrouve davantage aux niveaux primaire et secondaire, se veut générique ou transversale, dans la mesure où les projets élaborés font appel à des savoirs disciplinaires variés. Nombre d'auteurs ont montré que la dimension large et processuelle de l'entrepreneuriat s'inscrit mieux que la dimension spécifique et économique dans les valeurs et missions de l'école au primaire et au secondaire (Jones et Iredale, 2010; Leffler, 2009; Surlemont et Kearney, 2009). C'est sur elle que j'insisterai dans la suite du texte.

La figure 8.1 schématise les distinctions qui viennent d'être exposées. Ces distinctions laissent bien voir la nécessité de discriminer de quoi il est question lorsqu'on parle d'entrepreneuriat scolaire, étant donné les familles d'éducation entrepreneuriale fort différentes qu'il est possible de distinguer. Néanmoins, si l'on sait (plus ou moins bien) définir aujourd'hui qui sont les entrepreneurs et surtout ce qu'ils font (Vérin, 1982), on ne peut pas en dire autant des personnes entreprenantes (Caird, 1990). En effet, l'idée d'être entreprenant ou de s'entreprendre dans la vie en général, c'est-à-dire en dehors du contexte circonscrit de l'entreprise, n'a pas historiquement constitué un objet d'étude privilégié par la recherche. Autrement dit, ce à quoi on initie concrètement les élèves lorsqu'on se rattache à une dimension large et processuelle de l'entrepreneuriat demeure une question encore largement ouverte (Cummins et Dallat, 2004). La section suivante propose une piste pour dépasser ce constat.

Figure 8.1.
Le champ de l'entrepreneuriat scolaire



2. Éduquer par l'entrepreneuriat : quelques fondements théoriques

On a vu, dans la section précédente, qu'il existe une option conceptuelle au sein de laquelle l'entrepreneuriat est considéré, dans sa dimension large et processuelle, comme un outil d'apprentissage et

où la finalité éducative consiste à former des individus plus entreprenants, plutôt que de futurs entrepreneurs². Néanmoins, comme cela a été brièvement relevé, l'idée même d'être entreprenant est encore relativement floue, ce qui apparaît problématique dans la mesure où cette notion constitue le cœur de l'éducation par l'entrepreneuriat. Dans cette section, je présente la définition de s'entreprendre que j'ai construite dans le cadre de mon doctorat et le modèle d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire qui lui est associé. Notons que l'objectif est ici de rendre ces éléments intelligibles en vue de les illustrer, non pas de présenter dans le détail les considérations théoriques sur lesquelles ils reposent, ce qui a été fait ailleurs (Pepin, 2012).

2.1. S'entreprendre en termes processuels

La plupart des auteurs qui ont cherché à définir ce que veut dire s'entreprendre l'ont fait en puisant aux profils d'entrepreneurs produits par la recherche en entrepreneuriat (Filion, 1997). Des listes de caractéristiques « entrepreneuriales » qu'il conviendrait de développer chez les élèves ont ainsi été dressées, comprenant notamment la disposition positive envers le changement, la tolérance au risque, le leadership, le sens des responsabilités ou encore l'esprit d'initiative (Davies, 2002 ; Pelletier, 2005 ; Pilsh et Shimshon, 2007). J'ai montré ailleurs que cette manière de procéder présente plusieurs problèmes d'un point de vue éducatif. Notamment, ces listes de caractéristiques ne rendent pas compte de la dimension processuelle de s'entreprendre. Par ailleurs, disposer de telles listes de caractéristiques ne garantit en rien qu'on sache comment les développer chez les élèves (Pepin, 2012). Pour dépasser les limites de cette approche, je propose une nouvelle définition de l'idée d'être entreprenant qui rend mieux compte de sa dimension processuelle. Celle-ci s'appuie sur la philosophie de l'expérience du philosophe et pédagogue américain John Dewey (1859-1952), dont on retient souvent la célèbre formule *learning by doing* associée à sa vision de l'apprentissage expérientiel.

Le choix de puiser à la philosophie de l'expérience de John Dewey découle en grande partie du présupposé selon lequel s'entreprendre est intimement lié à l'action. La manière la plus évidente d'en prendre conscience est de se tourner vers les pratiques pédagogiques associées à l'éducation entrepreneuriale, à savoir ce que l'on peut appeler

2 On peut constater la relation équivoque qui unit l'entrepreneur et l'entreprenant. Ainsi, on peut sûrement dire qu'un entrepreneur est entreprenant, pourtant tous les individus entreprenants ne sont pas pour autant des entrepreneurs.

les activités entrepreneuriales, qui englobent les microentreprises scolaires et les projets entrepreneuriaux (Pepin, 2011b). En dépit de leurs différences notables, le point commun de toutes les activités entrepreneuriales est précisément que les élèves sont amenés à faire quelque chose de concret, c'est-à-dire que l'action – l'agir, le faire – est mise à l'avant-plan des pratiques. À ce titre, on peut montrer que les activités entrepreneuriales sont fortement en lien avec la manière selon laquelle Dewey (1990) envisage l'organisation concrète de l'éducation, à travers ce qu'il appelle les « occupations³ ».

Pour Dewey, les occupations sont des activités sociales introduites en classe qui comportent deux avantages. D'abord, elles représentent quelque chose à faire et ne sont pas des études au sens traditionnel du terme. C'est en cela qu'on parle d'apprentissage expérientiel, dans la mesure où les élèves sont amenés à apprendre en faisant⁴. Ensuite, elles permettent de symboliser des situations sociales et d'assurer une continuité expérientielle entre ce que les élèves vivent en dehors de l'école et en salle de classe. Les activités entrepreneuriales et les occupations sont semblables en ce qu'elles partagent cette même double caractéristique d'être, d'une part, orientées vers quelque chose à faire et, d'autre part, intimement liées et tournées vers la société. Et ceci est d'autant plus vrai que, du moins dans plusieurs guides pédagogiques produits au Québec, les activités entrepreneuriales en milieu scolaire doivent partir d'un besoin décelé dans la communauté en vue d'y répondre par la création d'un bien, d'un service ou d'un événement (Pelletier, 2005).

Les liens relevés entre activités entrepreneuriales et occupations permettent de tirer leçon de la manière selon laquelle Dewey (1990, 1938) conçoit l'apprentissage expérientiel. À ce titre, ce qu'il nous apprend de plus fondamental est que si l'expérience est effectivement source d'apprentissage, l'action pour l'action n'est pas l'expérience. Pour lui, l'expérience comporte simultanément une dimension active – on agit – et une dimension passive – on subit les conséquences de nos actions. Dès lors, il faut chercher à minimiser

3 Le terme *occupation*, en français, présente une connotation quelque peu négative : il ne s'agit en rien, nous dit Dewey (1990), de faire passer le temps aux élèves, de se servir des occupations comme d'agréables diversions.

4 Pour ne donner qu'un exemple, dans l'« école laboratoire » que Dewey a mise en place entre 1896 et 1904 (The laboratory school of the University of Chicago), les élèves sont amenés à jardiner, l'objectif pédagogique étant, à travers cette activité, de les initier à la biologie ou encore au rôle de l'agriculture dans la société (Mayhew et Edwards, 1965). Ainsi, pour Dewey (1990), la valeur des occupations ne réside pas tant dans ce qu'il y a à faire ; les occupations doivent plutôt être subordonnées à l'éducation, de sorte qu'une activité ayant une origine et une utilisation sociales conduit progressivement à la compréhension des principes scientifiques qui la sous-tendent.

les éventuelles conséquences négatives de nos actions présentes en les maîtrisant au mieux. Pour ce faire, Dewey insiste sur l'importance de la réflexion à toutes les étapes de l'action. Partant de ces prémisses, on peut avancer une définition processuelle de s'entreprendre. S'entreprendre, c'est se fixer des objectifs d'action et les mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné. La suite de cette section vise à étayer cette définition en vue de proposer un modèle d'apprendre à s'entreprendre.

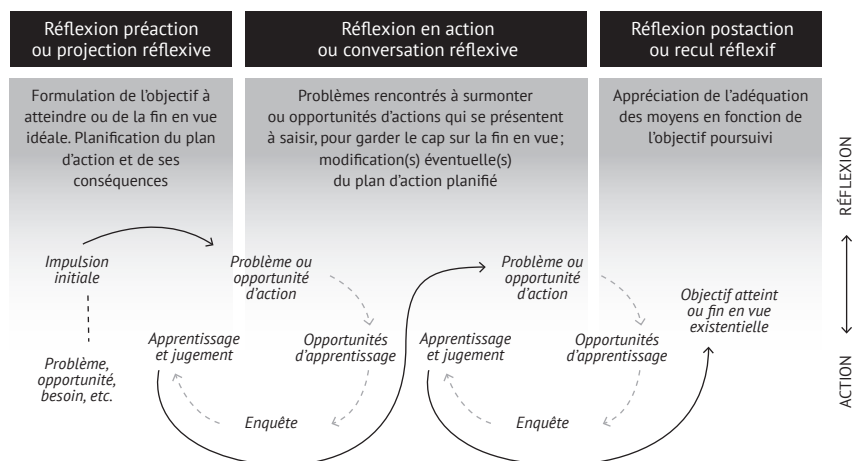
2.2. Apprendre à s'entreprendre, apprendre en s'entreprenant

Si l'on décortique la définition de s'entreprendre qui a été avancée, la première partie implique de se fixer des objectifs d'action. Ces derniers – que Dewey appelle des fins en vue – dérivent toujours d'une impulsion (un problème, une opportunité, un besoin, etc.) qui se convertit en désir de faire quelque chose. La formulation d'objectifs induit également de concevoir un plan d'action pour atteindre les objectifs planifiés. Pour Dewey (1990), l'expérience intelligente implique une pause avant la phase d'action proprement dite. Cette réflexion préaction permet l'énonciation d'objectifs à viser, d'une ligne directrice à suivre de même que l'analyse des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs planifiés. Partant de là, on comprend mieux que s'entreprendre, ce n'est pas seulement agir, mais c'est aussi bien réfléchir avant d'agir. On peut aussi en déduire que la qualité de s'entreprendre dépendra de la qualité de la réflexion qui précède l'action.

Après s'être fixé des objectifs d'action, il va falloir les mettre à l'épreuve de l'expérience, sans quoi ces objectifs resteraient à l'état de conjectures et l'on ne pourrait plus parler de s'entreprendre. Dans la mise en œuvre du plan d'action, des obstacles surgiront nécessairement, aussi rigoureuse qu'ait été l'étape de planification initiale. Autrement dit, en agissant, des problèmes et des opportunités d'action se présenteront inévitablement, lesquels devront être dépassés pour garder le cap sur les objectifs planifiés. À ce titre, Dewey nous enseigne qu'il faut prendre le temps de ménager des pauses dans le courant même de l'action, pour analyser les obstacles qui surviennent et apprendre à leur endroit en vue de les dépasser de la manière la plus efficace qui soit. La mise en œuvre concrète du plan d'action nécessitera donc de réfléchir en action pour, d'une part, dépasser les obstacles qui se présentent et, d'autre part, réajuster continuellement le plan d'action en fonction des contraintes rencontrées.

Finalement, une fois les objectifs atteints au terme du processus, Dewey met également de l'avant l'importance de clore l'action à travers une réflexion postaction. Celle-ci portera sur l'adéquation des moyens adoptés par rapport aux objectifs, ainsi que sur les apprentissages réalisés en fonction des obstacles surmontés. La figure 8.2 illustre les développements de cette section (pour plus de détails, voir Pepin, 2012). La partie inférieure modélise la définition de s'entreprendre qui a été proposée, à savoir se fixer des objectifs d'action et les mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné. Elle laisse également voir que s'entreprendre implique d'apprendre en s'entreprenant, c'est-à-dire d'acquérir des savoirs en fonction des obstacles rencontrés. La partie supérieure touche pour sa part la dimension réflexive du processus entrepreneurial. Elle montre la nécessité et le sens de la réflexivité aux différentes étapes de l'expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe⁵.

Figure 8.2.
Modèle d'apprendre à s'entreprendre



5 Sur le plan pratique, on ne peut évidemment pas s'attendre à un même niveau de réflexivité selon qu'on travaille avec des jeunes enfants ou des adolescents, par exemple. Néanmoins, tous les élèves sont capables de réfléchir à ce qu'ils vivent, si on leur en donne l'occasion. Ainsi, le modèle proposé est assez souple pour être adapté à différents niveaux scolaires.

3. Éduquer par l'entrepreneuriat : quelques éléments pratiques

Dans la section précédente, j'ai présenté succinctement une manière possible de conceptualiser les idées de s'entreprendre et d'apprendre à s'entreprendre. Les développements proposés montrent, d'une part, que s'entreprendre est intrinsèquement relié à l'action et, d'autre part, qu'apprendre à s'entreprendre induit un aller-retour constant entre l'action et la réflexion sur l'action. Pour opérationnaliser le modèle avancé, deux dispositifs pédagogiques peuvent être mis en place en parallèle pour soutenir respectivement les dimensions active et réflexive du processus entrepreneurial, à savoir une activité entrepreneuriale et un conseil d'élèves. C'est ce qui est présenté dans cette dernière section, dont l'objectif est d'illustrer le modèle qui vient d'être présenté, avec à l'appui des exemples issus de ma recherche doctorale.

3.1. L'opérationnalisation du modèle d'apprendre à s'entreprendre

Les activités entrepreneuriales, dont il a déjà été question plus haut et qui sont très présentes dans les écoles québécoises, représentent le dispositif pédagogique qui soutient la dimension active du modèle proposé. En milieu scolaire, il n'est pas rare qu'on s'en tienne à cette seule dimension active – l'action pour l'action – sans utiliser ce qui se passe concrètement dans l'activité entrepreneuriale comme levier pour faire apprendre les élèves. Dans le cadre de ma recherche doctorale, l'activité entrepreneuriale prend la forme d'un magasin scolaire, initié et géré par l'ensemble des élèves d'une classe de deuxième année du primaire (7-8 ans). En quelques mots, dans ce magasin, les élèves vendent du matériel scolaire au reste de l'école, durant les récréations du matin et de l'après-midi (deux fois quinze minutes). Tous les élèves de la classe jouent le rôle de vendeur en alternance, par paires. Les élèves sont toujours accompagnés de deux « grands » de 5^e ou de 6^e année, appelés les gérants, dont le rôle est de superviser les plus jeunes dans leurs calculs. En dehors de la vente elle-même qui prend place pendant les récréations, toutes les activités en lien avec le magasin se déroulent en classe, durant le temps scolaire.

De manière générale, le magasin scolaire sert avant tout de prétexte à l'enseignante pour organiser une activité pédagogique signifiante au cours de laquelle les élèves sont amenés à calculer.

En effet, chaque vente est une petite situation problème en soi, où les élèves doivent faire des additions pour calculer le total des achats d'un « client » et des soustractions pour rendre la monnaie. Dans le même temps, le magasin scolaire vise également à initier les élèves à la manipulation de la monnaie (notons qu'aucun produit vendu ne dépasse un dollar) et à la valeur de l'argent. À ce titre, avant d'ouvrir le magasin, de nombreuses activités ont été organisées en classe par l'enseignante, afin de familiariser les élèves avec les différentes pièces de monnaie et leur valeur. Par exemple, durant la routine du matin, les élèves ajoutent une pièce d'un cent à leur compte des jours d'école; le but du jeu étant d'avoir toujours le moins de pièces possible. Ainsi, au cinquième jour d'école, les cinq pièces d'un cent sont remplacées par une pièce de cinq cents. Au dixième jour d'école, trois possibilités s'offrent aux élèves, soit une pièce de cinq cents plus cinq pièces d'un cent, deux pièces de cinq cents ou une pièce de dix cents. Selon les règles du jeu, la dernière option est la bonne. À travers cette activité, les élèves sont initiés de façon ludique à la valeur des pièces de monnaie, de même qu'à la décomposition des nombres.

Comme on le voit déjà, l'enseignante s'appuie sur le magasin scolaire pour faire apprendre les élèves. Ici, elle anticipe principalement ce que les élèves doivent maîtriser pour pouvoir ouvrir le magasin. Dans le cadre de mon doctorat, qui suit un devis de recherche collaborative (Desgagné, 1997), l'enseignante et moi avons par ailleurs accolé un conseil d'élèves au magasin scolaire. Ce conseil d'élèves n'a pas pour fonction, comme on a souvent l'habitude de le faire, de gérer les conflits dans la classe ni de construire la loi du groupe dans une perspective de « vivre ensemble » (Haeberli, 2005). Le conseil d'élèves est ici plutôt un lieu de discussion et de participation démocratiques qui vise à soutenir réflexivement ce qui se vit dans le magasin scolaire, dans une perspective d'« apprendre ensemble ». Autrement dit, le conseil d'élèves sert à prendre des décisions collégiales qui orientent l'organisation du magasin scolaire. De ce fait, la fonction du conseil d'élèves évolue en même temps que le magasin: 1) au début du projet, les discussions sont orientées vers sa planification (réflexion préaction); 2) en cours de projet, les discussions tournent davantage autour des problèmes qui surviennent et des moyens à prendre pour les surmonter (réflexion en action); et 3) à la fin du projet, les discussions visent à faire le bilan de ce qui a été réalisé par rapport à ce qui était planifié (réflexion postaction).

3.2. Une illustration

Pour clore cette réflexion, je présente quelques exemples issus de ma collecte de données, lesquels me permettront d'illustrer en partie les aspects théoriques développés. L'espace disponible ne me permettant pas d'être exhaustif, j'insisterai particulièrement sur le processus par lequel les élèves sont passés et montrerai comment et dans quel sens ils apprennent à travers celui-ci. Notons que ma collecte de données s'est étalée sur une année scolaire. Du mois d'octobre au mois de décembre 2012, les 20 élèves et l'enseignante ont été rencontrés environ une à deux fois par semaine. Quelque 20 rencontres de planification d'une heure en moyenne avec l'enseignante et 35 rencontres d'une heure en moyenne avec l'ensemble du groupe-classe ont ainsi été organisées. Le magasin a été officiellement ouvert en début d'année 2013. Ceci étant dit, intéressons-nous aux premiers moments du magasin scolaire, c'est-à-dire à l'impulsion initiale qui a conduit les élèves à se mettre en projet.

Pourquoi les élèves et leur enseignante ont-ils décidé de lancer un magasin scolaire dans l'école ? En début d'année scolaire, il manquait régulièrement du matériel scolaire à plusieurs élèves de la classe; leur enseignante devait constamment prêter une gomme à effacer à l'un, des ciseaux à l'autre, un taille-crayons à un autre encore. Partant de cette situation anodine, l'enseignante et moi avons animé une discussion en conseil d'élèves dans le but de trouver une solution à ce problème de matériel récurrent. Plusieurs idées ont été avancées, dont un système d'échange entre élèves, un marché aux puces tenu une seule fois et un magasin scolaire où les élèves pourraient venir acheter le matériel dont ils auraient besoin. Chacune des idées a été analysée. Il est d'abord apparu dans les discussions que s'il pouvait manquer du matériel aux élèves de notre classe, cela devait également arriver aux élèves des autres classes, voire aux enseignants et à la direction de l'école. La première idée – le système d'échange – est apparue trop aléatoire à mettre en œuvre, surtout que les élèves voulaient pallier le manque de matériel au niveau de l'école entière et non plus seulement au niveau de la classe. La deuxième idée – à savoir le marché aux puces – semblait prometteuse, mais ne répondait que temporairement au problème. La troisième idée – portant sur le magasin – allait demander beaucoup de travail, mais permettrait néanmoins de régler le problème sur le long terme tout en faisant bénéficier du projet à tous les élèves de l'école. Elle obtint finalement le plus de votes: les élèves allaient ouvrir un magasin de fournitures scolaires, pour l'ensemble de l'école.

Qu'avons-nous fait? D'une part, les élèves ont analysé leur environnement afin de recenser un problème concret à leur portée et sur lequel ils allaient pouvoir agir. D'autre part, l'enseignante et moi avons ménagé une pause avant que les élèves se mettent en action afin de réfléchir avec eux à ce qu'il était possible de faire pour pallier le problème relevé. En soi, il n'y a rien de révolutionnaire dans cette idée d'ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans une école; plusieurs établissements scolaires disposent déjà de ce genre de projet en leurs murs. Par contre, l'originalité du projet réside dans le fait que les élèves, qui n'ont que 7 ans rappelons-le, ont effectivement commencé à s'entreprendre. Ainsi sont-ils partis d'un problème, certes simple mais qui les concernait réellement, pour générer un ensemble d'idées qui ont été analysées en vue d'éliminer des propositions concurrentes, pour finalement en retenir une et se fixer un objectif d'action, à savoir lancer un magasin où tout un chacun dans l'école pourrait venir se procurer des fournitures scolaires. Autrement dit, les élèves ont appris à mener à terme une bonne activité de pensée. Le rôle des adultes – l'enseignante et moi-même en tant que chercheur – a consisté à organiser un espace de discussion et à guider les élèves dans leur analyse des tenants et aboutissants des diverses propositions. En d'autres termes, nous avons soutenu l'activité réflexive des élèves dans l'élaboration d'un objectif commun, c'est-à-dire aussi dans la définition de ce qui allait progressivement devenir leur projet de classe.

L'un des premiers problèmes soulevés par les élèves, une fois l'idée du magasin adoptée, a été de se demander s'il était acceptable d'apporter de l'argent à l'école. Si les élèves voulaient vendre des fournitures scolaires, il faudrait bien, en effet, que leurs clients potentiels, c'est-à-dire les autres élèves de l'école et tous les intervenants adultes, aient de quoi payer leurs achats. Une façon simple et rapide de régler le problème pour l'enseignante aurait été de s'informer elle-même de ce point auprès de la direction. Mais aurait-elle alors permis aux élèves d'être les acteurs de leur projet? Une discussion de classe a donc été conduite pour trouver une solution à l'obstacle rencontré. À nouveau, plusieurs idées ont été soulevées et il a finalement été décidé d'écrire une lettre au directeur pour lui expliquer le projet et le problème anticipé. La lettre a été formulée en grand groupe, recopiée par chacun et apportée en personne au directeur. Ce dernier a ensuite été formellement invité à intervenir dans le conseil d'élèves pour aider les élèves à résoudre leur problème. Lors de sa visite, la lettre lui a été lue par une élève désignée par ses pairs et le directeur a animé une discussion autour

de la possibilité d'apporter de l'argent à l'école. Il en a également profité pour discuter avec les élèves des problèmes qui pourraient survenir si de trop grosses sommes d'argent étaient amenées à l'école (perte, vol).

Qu'avons-nous fait? Au lieu de régler le problème à la place des élèves, l'obstacle a été transformé en occasion d'apprendre. Autrement dit, les élèves ont été conduits à enquêter sur l'obstacle qui se présentait à eux. Le français a été intégré à travers l'écriture d'une lettre en bonne et due forme (ce qui a par ailleurs nécessité de clarifier ce que les élèves voulaient faire plus exactement dans le magasin). La rencontre avec le directeur a, en outre, pris la forme d'une discussion éthique autour des problèmes possibles liés à l'argent. Cette discussion a d'ailleurs été réinvestie, plus tard, et a conduit à créer une règle du magasin qui stipule qu'on ne peut pas acheter pour plus de cinq dollars. À un autre niveau d'analyse, les élèves ont vu leur rapport à l'autorité se modifier: d'une personne que l'on rencontre uniquement quand il y a un problème, le directeur est devenu un interlocuteur et même un allié dans la conduite du projet. On constate également, et c'est là un point essentiel, qu'il y a un lien étroit entre le magasin scolaire et ce qui est discuté dans le conseil d'élèves. Autrement dit, les discussions en conseil ne sont pas déconnectées de l'expérience vécue par les élèves dans la planification du magasin.

Plus tard dans le processus, la question de la forme que prendrait le magasin scolaire a été soulevée. Une nouvelle discussion a permis de mettre de l'avant qu'un chariot serait le meilleur moyen pour présenter les fournitures scolaires aux « clients ». Il a alors fallu déterminer ses dimensions pour fournir un plan au menuisier de l'école. L'apprentissage des unités de mesure conventionnelles en mathématique est justement inscrit au Programme pour le premier cycle du primaire (première et deuxième années). Au lieu d'être introduites de manière abstraite, l'enseignante et moi avons donc imaginé une situation-problème où les élèves devaient, en petits groupes, déterminer les mesures exactes de la surface qui servirait de comptoir sur le chariot, en plaçant concrètement tous les éléments qui devraient s'y trouver (la caisse et les items à vendre). Dans le même sens, au moment de faire la publicité du magasin dans l'école, un conseil d'élèves a été tenu sur la place de la publicité dans la société. Les élèves ont ensuite créé des affiches originales pour annoncer l'ouverture du magasin. Le programme d'arts plastiques du premier cycle invite d'ailleurs à créer des affiches où les élèves doivent « vendre » leur livre préféré. Cette activité a été mise en lien

avec la réalité du magasin scolaire et les affiches ont ainsi pu être évaluées en fonction des critères du programme, tout en proposant une activité signifiante aux élèves en lien avec leur projet.

Jusqu'à présent, la question du gain d'argent reste encore ouverte. Le sujet a néanmoins déjà été abordé plusieurs fois. Certains élèves se sont ainsi demandé ce qu'ils feraient avec l'argent, s'ils faisaient un profit. Il a été proposé qu'une personne tirée au sort dans la classe garde l'argent pour elle... ce à quoi d'autres élèves ont répliqué que ce ne serait pas juste puisque tout le monde fait des efforts pour créer le magasin. L'idée de garder l'argent pour acheter quelque chose à la classe a également été soulevée. Mais des élèves ont objecté que ce ne serait pas juste parce que l'argent gagné viendrait des autres élèves de l'école, grâce à leurs achats, et qu'ils n'auraient rien en retour. D'autres élèves encore ont mentionné que le but n'était pas de faire du profit, mais bien de fournir un service⁶. N'ayant pas encore tranché la question, il a pour le moment été décidé en conseil d'élèves que les fournitures scolaires seraient vendues au prix coûtant, c'est-à-dire sans faire de profit.

Évidemment, ce ne sont là que quelques exemples, présentés succinctement et issus d'une analyse encore préliminaire de mes données de recherche, mais ils illustrent néanmoins la théorie qui a été présentée plus tôt dans le texte. On voit bien comment l'activité entrepreneuriale sert de soutien à l'action (on fait concrètement quelque chose) et, dans le même temps, comment les problèmes qui se présentent dans l'expérience sont récupérés pour devenir des occasions de discussion, de réflexion et d'apprentissage. Ce qui se dégage jusqu'ici, c'est que l'apprentissage prend trois orientations majeures, la première étant liée à la dimension active du processus entrepreneurial, là où les deux dernières sont associées à sa dimension réflexive. Premièrement, les obstacles qui se présentent sont analysés par l'enseignante, qui détermine les apprentissages que les élèves pourraient faire, et ce, en fonction des exigences du programme. C'est le cas lorsqu'on intègre le français pour écrire la lettre au directeur, les mathématiques pour la valeur de la monnaie, les calculs dans le magasin et pour déterminer les mesures du comptoir du chariot ou encore les arts plastiques pour créer des affiches

6 Dewey (1990, p. 267) remarque «[qu']une récompense en argent est aussi un résultat de l'action, bien qu'elle n'en soit pas le mobile principal, ce fait peut fort bien accroître la signification de ces occupations». Pour Dewey, le résultat est un effet de l'action, là où la fin est l'accomplissement d'un processus de transformation et de réalisation. Dit autrement, le gain d'argent ne doit pas constituer la raison centrale pour s'entreprendre; le gain d'argent peut être un résultat de l'action, non sa fin.

publicitaires. Deuxièmement, les élèves sont initiés à la conduite d'un projet d'envergure, soit ici la création et la gestion d'un magasin scolaire, dont l'aspect le plus important et qui est soutenu par le conseil d'élèves est l'exercice d'une bonne activité de pensée. Ainsi les élèves génèrent-ils des idées, les analysent et optent pour la meilleure en fonction des données dont ils disposent. C'est le cas lorsque les élèves choisissent de faire un magasin, d'écrire une lettre au directeur ou de privilégier un chariot pour vendre les fournitures scolaires. Troisièmement, les élèves sont conscientisés, en fonction de leurs capacités cognitives, aux aspects moraux touchés par le projet. C'est le cas lorsqu'on discute avec le directeur des dangers liés au fait d'apporter de l'argent à l'école, quand on réfléchit à la place de la publicité dans la société ou encore à la possibilité de réaliser un gain d'argent grâce à nos ventes.

Conclusion

Jusqu'à présent, au Québec, la question des retombées de l'entrepreneuriat scolaire dont ce livre est l'objet a principalement été abordée en termes de motivation scolaire et de développement de caractéristiques « entrepreneuriales » chez les élèves (Concours québécois en entrepreneuriat, 2011 ; Gasse et Guénin-Paracini, 2007 ; Lapointe, Labrie et Laberge, 2010). À l'évidence, les élèves engagés dans une activité entrepreneuriale sont généralement motivés par l'activité qu'on leur propose de vivre⁷ et certains élèves développent effectivement une ou plusieurs des caractéristiques « entrepreneuriales » qu'on a choisi de cibler. Cependant, il me semble que la richesse de l'éducation par l'entrepreneuriat permet d'aller plus loin que ces constats.

Dans ce chapitre, j'ai proposé un modèle de ce que signifie apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire, qui se rattache à une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat. Ce modèle, associé à l'« éducation par l'entrepreneuriat », permet d'aborder la question des retombées de l'entrepreneuriat scolaire en mettant de l'avant

7 Il me semble cependant quelque peu hâtif de tirer une conclusion linéaire entre le plaisir des jeunes à vivre une activité entrepreneuriale et la persévérance scolaire, comme on a parfois tendance à le faire. À mon sens, c'est précisément parce que les élèves font quelque chose dans leur activité entrepreneuriale qu'ils sont plus motivés et, partant, peut-être plus persévérants vis-à-vis de l'école et des autres tâches scolaires. On peut ainsi se demander si ce n'est pas plutôt la voie expérientielle retenue que l'entrepreneuriat scolaire proprement dit qui favorise la persévérance scolaire.

comment les élèves apprennent à travers une expérience entrepreneuriale en classe, dans un aller-retour constant entre l'action et la réflexion sur l'action. Cet apprentissage prend de multiples formes, à savoir l'inclusion des savoirs scolaires prévus au programme, l'acquisition de bonnes habitudes de pensée et l'initiation aux aspects moraux et éthiques touchés par le projet. À n'en pas douter, la mise en pratique des idées avancées appelle une grande ouverture d'esprit de la part de l'enseignant qui guide les élèves et accueille leurs idées au fur et à mesure de l'activité, de même qu'une importante souplesse pour s'adapter dans le courant même du projet et transformer les obstacles rencontrés par les élèves en occasions de discussion, de réflexion et d'apprentissage. Néanmoins, cette manière de penser l'entrepreneuriat scolaire permet surtout de remettre à l'avant-plan tout son potentiel éducatif.

À RETENIR

- › Il existe différentes familles d'éducation entrepreneuriale, assorties de finalités éducatives distinctes. On parle d'éducation à l'entrepreneuriat, *pour* l'entrepreneuriat et *par* l'entrepreneuriat.
- › Éduquer par l'entrepreneuriat, c'est chercher à former des individus plus entreprenants dans la vie en général (plutôt que de futurs entrepreneurs).
- › En se basant sur la philosophie de l'expérience de John Dewey, on peut définir *s'entreprendre* comme « l'idée de se fixer des objectifs d'action à mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné ».
- › Apprendre à s'entreprendre implique un aller-retour constant entre l'action et la réflexion. On peut relever trois grandes phases liées à une expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe : se fixer un ou des objectifs à viser ainsi qu'un plan d'action pour y parvenir (réflexion préaction), mettre le plan d'action en œuvre et composer avec le contexte pour garder le cap sur les objectifs (réflexion en action), et jeter un regard rétrospectif sur l'ensemble du processus par rapport aux objectifs atteints (réflexion postaction).
- › Au point de vue pédagogique, la dimension active de l'expérience entrepreneuriale est soutenue par une activité entrepreneuriale que l'on peut assimiler à ce que Dewey appelle l'« occupation », tandis que la dimension réflexive s'appuie sur le conseil d'élèves, les deux dispositifs étant intrinsèquement liés.

- › Apprendre à s'entreprendre implique également d'apprendre en s'entreprenant, ce qui veut dire de faire en sorte que les élèves acquièrent des savoirs scolaires en vivant leur expérience entrepreneuriale, et ce, en fonction du projet planifié et des obstacles qui surviennent.

Bibliographie

Beaulac, L.-A. (2011). *Les finalités éducatives du Programme Sensibilisation à l'entrepreneuriat: une analyse de contenu*, mémoire de maîtrise inédit, Montréal, Université McGill.

Breen, J.P. (2004). « Enterprise, entrepreneurship and small business: Where are the boundaries? », *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, vol. 1, n^{os} 1-2, p. 21-34.

Caird, S. (1990). « What does it mean to be enterprising? », *British Journal of Management*, vol. 1, n^o 3, p. 137-145.

Carrier, C. (2007). « Strategies for teaching entrepreneurship: What else beyond lectures, case studies and business plans? », dans A. Fayolle (dir.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, vol. 1, Northampton (MA), Edward Elgar Publishing, p. 143-159.

Champy-Remoussenard, P. (2012). « L'éducation à l'entrepreneuriat: enjeux, statut, perspectives », *Spirale – Revue de recherches en éducation*, vol. 50, p. 39-51.

Concours québécois en entrepreneuriat (2011). *Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé, dans le cadre du projet Valoris*, Québec, <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/historique-references>>, consulté le 5 avril 2013.

Cummins, B.J. et J.-P. Dallat (2004). « Helping teachers to make sense of how enterprise and entrepreneurship may be defined », *Citizenship, Social and Economics Education*, vol. 6, n^o 2, p. 88-100.

Davies, H. (2002). *A Review of Enterprise and the Economy in Education*, Norwich, Her Majesty's Stationery Office.

Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n^o 2, p. 371-393.

Deuchar, R. (2007). *Citizenship, Enterprise and Learning. Harmonising Competing Educational Agendas*, Trent, Trentham Books.

Dewey, J. (1990 [1916]). *Démocratie et éducation*, traduit par G. Deledalle, Paris, Armand Colin.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, MacMillan.

Filion, L.J. (1997). « Le champ de l'entrepreneuriat: historique, évolution, tendances », *Revue internationale PME*, vol. 10, n° 2, p. 130-172.

Gasse, Y. et T. Guénin-Paracini (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat: analyse des activités réalisées à la Commission scolaire de La Capitale*, Québec, Université Laval, Centre d'entrepreneuriat et de PME.

Gibb, A.A. (1993). « The enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals », *International Small Business Journal*, vol. 11, n° 3, p. 11-34.

Haerberli, P. (2005). « Le conseil de classe: de la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens », *Thématique*, vol. 13, p. 41-69.

Hitty, U. (dir.) (2002). *State-of-Art of Enterprise Education in Europe – Results from the Entreduproject*, Turku, Small Business Institute, Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business Administration.

Jones, B. et N. Iredale (2010). « Enterprise education as pedagogy », *Education + Training*, vol. 52, n° 1, p. 7-19.

Kearney, P. (2010). *Enterprising Ways to Teach and Learn. Principles and Practice*, Tasmania, Enterprise Design Associates Pty Ltd.

Lapointe, C., D. Labrie et J. Laberge (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes: l'expérience québécoise*, Québec, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Leffler, E. (2009). « The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena », *European Educational Research Journal*, vol. 8, n° 1, p. 104-116.

Mayhew, K.C. et A.C. Edwards (1965). *The Dewey School*, New York, Atheling.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). «Sensibilisation à l'entrepreneuriat», dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, publication n° 2007-06-00282, Québec, gouvernement du Québec, <www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/08-00857_SensibilisationEntrepreneuriat.pdf>, consulté le 8 juillet 2013.

Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale – Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://www.inforoutefpt.org/mse/documents/guidemesure_fr_compl.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Pepin, M. (2011a). «L'entrepreneuriat en milieu scolaire: de quoi s'agit-il?», *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, p. 303-326.

Pepin, M. (2011b). «L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire: gros plan sur la microentreprise scolaire», *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 3, p. 280-300.

Pepin, M. (2012). «Enterprise education: A Deweyan perspective», *Education + Training*, vol. 54, n°s 8-9, p. 801-812.

Pilsh, T. et B. Shimshon (2007). *Enterprise for All*, Londres, The Smith Institute.

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

Vérin, H. (1982). *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*, Paris, Presses universitaires de France.

Verstraete, T. et A. Fayolle (2005). «Paradigmes et entrepreneuriat», *Revue de l'entrepreneuriat*, vol. 4, n° 1, p. 33-52.

L'entrepreneuriat au postsecondaire

RAYMOND-ROBERT TREMBLAY

Directeur général, Cégep de Trois-Rivières

L'entrepreneuriat éducatif au collégial

POUR GUIDER LA LECTURE

Les cégeps sont un ordre d'enseignement particulier au Québec, qui conjuguent la formation technique et la formation préuniversitaire, tant pour les jeunes issus du secondaire que pour les adultes de tous âges. De plus, les cégeps assument des missions complémentaires, dont le développement régional. Le mouvement entrepreneurial au cégep prend la forme de clubs entrepreneuriaux étudiants, d'enseignement explicite, notamment sous la forme de cours complémentaires offerts à tous, et de programmes de démarrage et de transfert d'entreprises. La réflexion doit aller plus loin dans la perspective de renforcer le rôle communautaire des collèges et de lutter contre le décrochage scolaire.

L'approche entrepreneuriale dans les écoles primaires et secondaires est fréquemment évoquée. Pourtant, des milliers d'étudiants poursuivent leurs études à l'ordre collégial. Les 175 000 étudiants du secteur régulier collégial ont-ils encore l'occasion de développer leurs compétences entrepreneuriales ? Et que dire des 25 000 étudiants adultes qui fréquentent les services de la formation continue ?

1. Pourquoi stimuler l'entrepreneuriat au collégial ?

Les raisons pour lesquelles l'entrepreneuriat éducatif est de plus en plus présent à l'ordre collégial sont extrinsèques et intrinsèques. Les raisons extrinsèques renvoient au début des années 2000, lorsque le besoin de stimuler l'entrepreneuriat a été ciblé comme une clé du développement économique régional et national. Le contexte de mondialisation a créé une situation de compétition intense où l'innovation est un enjeu crucial pour se démarquer. En outre, plusieurs industries traditionnelles ont diminué considérablement leurs activités au Québec (Tousignant, 2012), quelquefois afin de déménager la production dans des pays émergents, exportant ainsi les emplois et le savoir-faire. Le besoin d'initiatives entrepreneuriales se fait sentir pour ces deux raisons : innover pour nous démarquer et créer des emplois.

Paul-Arthur Fortin (2010), fondateur de la Fondation de l'entrepreneurship, avance que l'on a oublié quelques évidences, dont celles-ci :

- › L'entreprise crée la richesse et l'emploi ;
- › L'entrepreneur crée l'entreprise ;
- › Le potentiel entrepreneurial pour créer les entreprises nécessaires et garantir un développement durable existe dans nos milieux.

On pourrait reprendre cette dernière proposition en écrivant que le potentiel entrepreneurial pour créer les entreprises nécessaires et garantir un développement durable existe dans nos établissements scolaires et nos cégeps, car rares aujourd'hui seront les

entrepreneurs qui se lancent sans aucune qualification professionnelle. De nombreux techniciens, artistes et mêmes universitaires ne trouveront pas de travail dans leur région à moins de le créer!

Les raisons intrinsèques sont de l'ordre des attitudes repérées dans la société québécoise: les modèles éminents d'Alphonse Desjardins et d'Armand Bombardier n'ont plus le même éclat que durant la Révolution tranquille. De fait, peu de jeunes connaissent leur histoire et de manière générale, l'éducation économique et financière fait défaut dans nos établissements scolaires. Par ailleurs, certains courants politiques véhiculent une conception très négative de l'entrepreneuriat, l'associant d'emblée à un capitalisme insensible aux besoins de la population. Ainsi s'exprime Natacha Jean, présidente et directrice générale du Concours québécois en entrepreneuriat (citée dans Sabourin, 2012, p. 25): «Dites "entrepreneuriat" au Québec et la plupart des gens entendent "capitalisme sauvage".»

De plus, la conception selon laquelle l'avenir du jeune diplômé se trouve au sein de grandes entreprises, de sociétés d'État ou des gouvernements est très répandue. Pourtant, nos grandes entreprises sont nées de l'initiative d'un ou de quelques-uns, visionnaires et entreprenants. Avec le salariat, l'entrepreneuriat doit redevenir une voie légitime et valorisée pour les jeunes diplômés. Mais pour y arriver, il faut développer les compétences entrepreneuriales des étudiants, leur permettre de se mettre en mouvement. Ainsi, les jeunes pourront développer leurs passions et leurs compétences.

Comment l'ordre collégial assume-t-il sa part de cet objectif éducatif important pour l'avenir de notre société?

2. Les formes de l'intervention entrepreneuriale

Afin de bien saisir le sens de l'intervention du collégial pour stimuler l'innovation entrepreneuriale, considérons la définition de l'entrepreneuriat proposée par Howard Stevenson, de la Harvard Business School (citée dans Adams, 2012, p. 7): «L'entrepreneuriat est la poursuite d'opportunités sans égard pour les ressources existantes.» Simple, cette définition a pour avantage d'attirer notre attention sur la part de rêve que comporte tout projet entrepreneurial.

Les gens qui s'engagent dans un projet entrepreneurial poursuivent des objectifs personnels tels que ceux-ci: suivre ses propres aspirations et assumer des risques, avoir une carrière intéressante et

devenir un leader, être son propre patron et obtenir une souplesse dans l'horaire de travail, poursuivre une vision originale et éviter la routine, exprimer une passion et faire une différence dans la société, innover et assurer son avenir financier. Ce sont des aspirations semblables qui stimuleront les jeunes, et les moins jeunes, à entreprendre.

Ainsi témoigne Marianne Mathis, une jeune entrepreneure qui a fait ses premières armes en participant à la création d'un commerce équitable au cégep de Trois-Rivières, L'Arôma, et qui est maintenant propriétaire de sa propre entreprise, la Société Géograph inc. (citée dans Max-Gessler, 2012, p. 14):

Avant l'Arôma, je n'aurais jamais imaginé me lancer en affaires. J'étais très impliquée sur des comités au secondaire, mais au Cégep, on avait beaucoup plus de responsabilités. C'est une opportunité qui devrait être offerte à tous. Et plus on est initié tôt, plus on est outillé pour que notre entreprise marche plus tard.

Afin de développer l'esprit d'entreprendre sous toutes ses formes, les cégeps prennent différents moyens qui visent soit les activités parascolaires, les activités scolaires ou la formation des adultes et les services aux entreprises.

2.1. Les clubs entrepreneurs

La première forme d'encouragement à l'entrepreneuriat relève généralement des services aux étudiants et prend la forme d'activités parascolaires et notamment la création de clubs entrepreneurs. Un club entrepreneur est un regroupement autonome d'étudiants, appuyé par un technicien, un professeur ou un professionnel, qui poursuit un projet entrepreneurial. Qu'est-ce qu'un projet entrepreneurial? Selon le Concours québécois en entrepreneuriat (2012),

[le] projet entrepreneurial a pour but de répondre à un besoin réel d'un public cible ou d'apporter une solution concrète à une problématique vécue par le milieu par la création d'un produit, d'un service ou d'un événement novateur. À toutes les étapes, ce sont les élèves ou les étudiants qui sont au cœur du projet, tant au niveau de la prise de décision qu'au niveau de la réalisation des tâches, ce qui leur permet de développer des valeurs entrepreneuriales, par exemple la persévérance, le sens des responsabilités, la direction, l'autonomie, l'esprit d'équipe ou le sens de l'organisation.

L'Association des clubs d'entrepreneurs étudiants (ACEE) est constituée de 46 clubs actifs et solidement implantés dans plusieurs régions du Québec, dont 35 clubs d'entrepreneurs étudiants dans les cégeps. Les clubs d'entrepreneurs étudiants proposent un environnement dynamique axé sur la culture de l'entrepreneuriat grâce à de nombreuses activités, à des échanges d'informations et à l'établissement de nouveaux contacts (ACEE, 2012).

Selon Stéphanie Blais (citée dans Tremblay, Arcand, Blais et Rivard, 2012, p. 24-25), les objectifs des clubs entrepreneurs étudiants consistent à :

- › Éveiller et sensibiliser les étudiants à l'entrepreneuriat.
- › Favoriser la création et la pérennité de clubs entrepreneurs étudiants.
- › Encourager la participation au Concours québécois en entrepreneuriat.
- › Organiser un « happening entrepreneurial ».
- › Établir des partenariats avec les enseignants et les coordonnateurs de programmes d'études.
- › Décerner des mentions d'engagement étudiant.
- › Réaliser des projets mobilisateurs.

Chaque club entrepreneur est un regroupement d'étudiants, généralement d'un même domaine d'étude, qui organise ou participe à au moins deux activités à caractère entrepreneurial par année. Les exemples sont nombreux dans le réseau collégial, en voici trois : le Projet Sac à Dos est un projet du Club d'entrepreneurs étudiants du Cégep de Rimouski. Il vise à amasser des fonds afin de redistribuer des fournitures scolaires à des élèves du primaire dans le besoin (Club d'entrepreneurs étudiants du Cégep de Rimouski, 2013). Pour leur part, les étudiants en communication du Cégep Marie-Victorin ont mis sur pied une entreprise nommée les Productions d'en face. En collaboration avec le Centre entrepreneurial Marie-Victorin (Cémavic), ce projet entrepreneurial leur permet de développer la créativité et le sens des responsabilités d'étudiants en communication. Les Productions d'en face se spécialisent dans la vidéo sur le Web¹. Enfin, l'Art Série est une microentreprise récemment lancée au Cégep de Trois-Rivières. Ce nouvel atelier d'estampe permet à six étudiants

1 <http://www.productionsdenface.com/?page_id=2>, consulté le 5 avril 2013.

de créer des œuvres par la technique de la sérigraphie sur t-shirts. Ils offrent aussi la création de logos et de dessins personnalisés aux membres de la communauté collégiale (Arcand, 2012).

Comme on peut le constater, l'esprit d'initiative et la créativité sont à l'honneur dans les clubs entrepreneurs étudiants. À l'occasion de ces activités, les apprentis entrepreneurs s'initient aux arcanes de l'entrepreneuriat: définir un besoin, offrir un produit ou un service, faire de la promotion, s'organiser en équipe, tenir un inventaire, fixer des prix, vendre, faire preuve d'initiative et de leadership, etc.

2.2. L'enseignement explicite des compétences entrepreneuriales

Bien que l'entrepreneuriat collégial repose sur une démarche autonome des étudiants, il fait aussi l'objet d'un enseignement explicite. Bien entendu, cet enseignement fait partie de programmes comme Gestion de commerce, avec des compétences à développer telles que traiter l'information de marketing et de gestion, contribuer à un projet de commercialisation et réaliser le marchandisage, vendre des produits et services, et gérer du personnel.

Cependant, il serait inexact de croire que les compétences entrepreneuriales concernent seulement les programmes de techniques administratives. Elles sont pertinentes dans tous les programmes de techniques physiques, humaines ou reliées aux arts et à la santé, et même dans plusieurs programmes préuniversitaires. Dans le cadre de son enseignement en techniques administratives, Maxime Arcand (dans Tremblay *et al.*, 2012, p. 21-22) en définit les principaux objectifs:

- › Reconnaître le profil et le caractère d'un entrepreneur.
- › Évaluer son potentiel entrepreneurial.
- › Reconnaître l'impact socioéconomique de l'entrepreneuriat.
- › Identifier des opportunités d'affaires.
- › Clarifier son propre concept d'affaires.
- › Choisir la forme juridique de l'entreprise.
- › Bâtir un plan d'affaires.
- › Réaliser une courte étude de marché.
- › Évaluer la faisabilité technique et financière du projet.
- › Préparer les états financiers prévisionnels.
- › Inculquer aux jeunes une vision du monde des affaires!

À titre d'exemple, dans un nouveau cours complémentaire, qui sera offert pour la première fois au cégep de Trois-Rivières à compter de l'hiver 2013, voici quelques compétences qui y seront développées :

- › Identifier des opportunités d'affaires et les traduire en offre de produits / services (concept) permettant de répondre aux besoins de différents segments de marché;
- › Bâtir un plan d'affaires;
- › Réaliser une courte étude de marché;
- › Évaluer la faisabilité technique et financière du projet entrepreneurial (Cégep de Trois-Rivières, Département des techniques administratives, 2012, p. 1).

On voit immédiatement la pertinence d'un tel cours, en complément de la formation spécifique des étudiants de plusieurs programmes différents qui seront réunis par ce même intérêt pour la réalité entrepreneuriale.

D'ailleurs, plusieurs ressources didactiques sont disponibles pour les enseignants et leurs étudiants, sur le site de l'inforoute de la formation professionnelle et technique (Inforoute FPT, 2006). On y trouve un guide pédagogique, diverses activités pédagogiques et un projet de formation générale complémentaire en entrepreneuriat. À titre d'exemple, la figure 9.1 décrit le processus d'appropriation du profil entrepreneurial.

Ce schéma décrit le cheminement d'une activité didactique ayant pour objectif d'amener les étudiants à découvrir leur propre profil entrepreneurial. Après la lecture d'un texte portant sur les principales caractéristiques des entrepreneurs, un échange a lieu entre les étudiants regroupés en ateliers. Ensuite, les étudiants complètent individuellement un test écrit «à développement» et une auto-évaluation objective qui permettent de situer chacun en fonction de son degré de maîtrise des différentes caractéristiques entrepreneuriales. À partir de ces divers éléments, les étudiants rédigent ensuite une réflexion comprenant notamment les caractéristiques entrepreneuriales qu'ils devront développer.

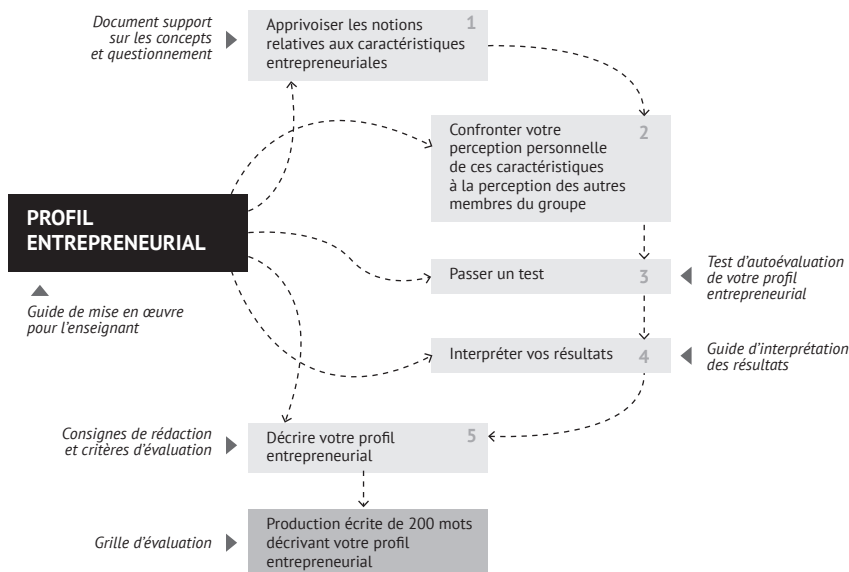
2.3. Le démarrage et le transfert d'entreprises

Les cégeps offrent également des formations aux adultes dans le cadre de la formation continue ou des services aux entreprises. Comme le décrit bien Alain Rivard (dans Tremblay *et al.*, 2012,

p. 16-17), consultant et chargé de cours spécialisé en entrepreneuriat, on y trouve divers services comme :

- › Démarrage d'entreprise.
- › Regroupement de spécialistes autour des futurs entrepreneurs dans un programme de formation et de *coaching* individualisé.
- › Élaboration de plans d'affaires professionnels par les apprentis entrepreneurs eux-mêmes.
- › Réalisation d'études de marché pour chaque projet d'entreprise.
- › Sensibilisation des entrepreneurs et des repreneurs potentiels à la nécessité d'enclencher le processus de relève.

Figure 9.1.
Le profil entrepreneurial



Source : MELS, 2006, p. 19.

Les centres aux entreprises offrent également des services éducatifs sur mesure pour répondre aux besoins particuliers des entrepreneurs. Ces centres organisent des séances de formation et d'autres activités telles que des dîners-conférences, des colloques et des

séminaires afin de répondre aux besoins particuliers de chaque entreprise, en démarrage, en développement, en mutation ou simplement soucieuse d'optimiser son potentiel. Ils accompagnent aussi de manière professionnelle les entreprises durant tout leur processus de développement ou de transfert.

Une attestation d'études collégiales en démarrage d'entreprise permet aux étudiants adultes de réaliser leur rêve. «L'entrepreneur est guidé tout au long des 14 semaines de formation par des rencontres de groupe et plusieurs rencontres individuelles pour l'amener à planifier les étapes de démarrage et à rédiger son plan d'affaires, outil essentiel pour un démarrage d'entreprise réussi» (Cégep de Trois-Rivières, Service de la formation continue, 2012). Dans ce contexte, le futur entrepreneur pourra rédiger son plan d'affaires et réaliser les tâches inhérentes au démarrage d'entreprise, acquérir des connaissances et des compétences dans tous les domaines de l'entreprise: comptabilité, étude de marché, gestion, fiscalité, droit des affaires, etc.

Ainsi, on peut dire que les cégeps sont à même de contribuer à la mise en place de conditions favorables au développement de l'entrepreneuriat auprès des adultes en formation et des petites et moyennes entreprises.

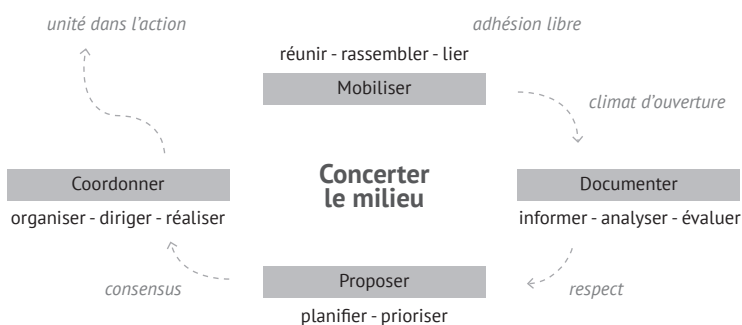
2.4. La promotion et la concertation

Toutes les activités de ces différents secteurs doivent être coordonnées pour obtenir un effet de synergie. Une définition large de l'entrepreneuriat est de nature à favoriser la diversité des initiatives. C'est pourquoi un collège a davantage à encourager aussi bien l'émergence de l'entreprise privée, du travail autonome, de coopératives et d'organismes communautaires (comme des organismes sans but lucratif). Ainsi, les sensibilités et les valeurs de chacun sont-elles respectées. Chaque forme apporte une sorte particulière de richesse à la communauté, innove souvent et crée des emplois! Déjà en 1998, Fortin affirmait (p. 56):

Les entreprises peuvent prendre plusieurs formes: privées, publiques, artisanales, coopératives ou à capital-actions; de type culturel, communautaire, religieux, social ou autre. Selon le cas, elles créent plus ou moins de richesse, plus ou moins d'emplois. Mais, peu importe leurs formes, il n'y a pas de création de richesse et d'emplois en dehors des entreprises.

D'ailleurs la concertation entre les acteurs et les partenaires est une condition essentielle de succès. À titre d'exemple, un modèle de concertation communautaire a été adopté par la Table de concertation pour la promotion de l'entrepreneuriat au Cégep de Trois-Rivières (figure 9.2).

Figure 9.2.
Modèle de concertation intersectorielle et multiréseau



Source : Conseil pour le développement local et communautaire d'Hochelaga-Maisonneuve, 2010.

Tout en affirmant les valeurs essentielles d'une saine concertation entre les acteurs – la liberté, l'ouverture, le respect, la recherche de consensus et l'unité d'action –, ce modèle permet de coordonner les étapes de réalisation des projets communs : mobiliser, documenter, proposer et coordonner l'action.

Cette concertation permet de stimuler la circulation de l'information sur les projets et les événements. Elle cherche aussi à améliorer la collaboration entre les secteurs de l'enseignement régulier, de la formation continue et des services aux étudiants. Par la suite, des initiatives conjointes sont rendues possibles entre tous les services concernés. De plus, des partenariats avec des organismes du milieu voués à la promotion et au soutien de l'entrepreneuriat régional et national permettent d'organiser des échanges entre les étudiants, le personnel et les entrepreneurs qui œuvrent dans la collectivité locale.

Au Cégep de Sherbrooke, par exemple, la concertation a permis de proposer aux étudiants qui le souhaitent un parcours entrepreneurial. Durant son programme d'études, l'étudiant pourra travailler sur un

projet personnel en étant soutenu par des enseignants spécialisés. Il aura l'occasion de suivre un cours complémentaire en entrepreneuriat, de réaliser la rédaction de son plan d'affaires et de participer à un concours entrepreneurial. Enfin, il est invité à participer à la journée de l'entrepreneuriat. «À la fin de son parcours, l'étudiant obtiendra une mention sur son bulletin, mais surtout il aura développé ses compétences entrepreneuriales et il sera mieux outillé pour mener à bien un projet. Il sera en mesure de développer une idée qui le passionne en un projet concret» (Cégep de Sherbrooke, 2012).

Afin d'optimiser l'effet de l'intervention éducative des cégeps en matière d'entrepreneuriat sur le développement régional, il importe de poursuivre la concertation des actions à l'interne, certes, mais aussi auprès de partenaires socioéconomiques, culturels et communautaires. C'est, par exemple, ce qu'a fait le collège de Shawinigan, en s'associant avec la Commission scolaire de l'Énergie (CSDÉ) pour promouvoir le développement de la culture entrepreneuriale de Shawinigan à La Tuque (CSDÉ, 2012).

3. L'avenir de l'entrepreneuriat au collégial

Un peu partout au Québec, de Jonquière à Québec, de La Pocatière à Granby, de Sainte-Thérèse à Sherbrooke, de Trois-Rivières à Chicoutimi, de Montréal à Shawinigan, de Laval à Rimouski, les cégeps sont présents et engagés dans la promotion de l'entrepreneuriat. Conformément au plan du Secrétariat à la jeunesse, le développement de l'entrepreneuriat jeunesse passe par une stratégie globale du gouvernement québécois en cette matière, notamment par la mise en œuvre d'un plan d'action intégré. De l'école primaire en passant par le secondaire, le cégep et jusqu'à l'université, la promotion de l'entrepreneuriat concerne tout le système éducatif. Des mesures comme celle-ci sont de nature à établir des ponts entre l'école et le milieu des affaires. À cet effet, des activités de sensibilisation sont organisées dans les écoles. Par exemple, des entrepreneurs sont invités à partager leur expérience avec des jeunes : « Nous avons au Québec plusieurs histoires de réussite qui pourraient être inspirantes pour la relève. Présenter ces modèles d'entreprises et d'entrepreneurs pourrait être une formule gagnante pour allumer la première étincelle de la fibre entrepreneuriale des jeunes » (Secrétariat à la jeunesse, 2009).

Comme l'explique Alain Rivard, consultant et chargé de cours au cégep de Trois-Rivières, dans sa réflexion sur le leadership et la mobilisation des partenaires, il faut réaliser collectivement que ce sont les activités de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat qui permettent d'alimenter les autres maillons de la chaîne entrepreneuriale. En particulier :

- › La cohésion, le développement, passent par le leadership du milieu de l'enseignement, notamment la sensibilisation à la culture entrepreneuriale, mais aussi en développement de l'entrepreneuriat, l'intrapreneuriat sur les bancs d'école.
- › Cette direction, cette meilleure diffusion des pratiques entrepreneuriales, passent entre autres par une identification des ressources dédiées, participant au développement de l'entrepreneuriat. Autant dans le milieu de l'enseignement que dans les organisations ayant des activités entrepreneuriales (Rivard, 2011, p. 51).

Grâce au partage d'expertise et au mentorat, le décloisonnement des organisations favorise l'adoption de meilleures pratiques en matière de culture entrepreneuriale.

Dans le même ordre d'idées, l'ouverture de l'école sur la communauté est un enjeu fondamental de l'entrepreneuriat scolaire « conscient et durable », selon Rino Levesque (2011, p. 8) : « Développer des jeunes/apprenants citoyens ingénieux, créatifs, autonomes, innovants, entreprenants et entrepreneurs qui permettront le développement durable des communautés. » De cette manière, chaque jeune devrait pouvoir choisir une orientation qui corresponde à ses talents et à une vraie passion. Dans un tel contexte, l'apprentissage devient agréable, l'autonomie se développe et la collectivité est mobilisée en faveur de « l'entreprise de soi » de chaque apprenant. Pour un collège, « un tel modèle collégial reposerait sur une nouvelle alliance entre le personnel des cégeps/collèges, les jeunes/apprenants et toute la collectivité (certains parents, organismes, entreprises, etc.) » (Levesque, 2011, p. 14). Cette approche repose sur le fondement psychologique suivant : chaque jeune découvre ainsi « ses forces, ses talents et son vrai potentiel » (Levesque, 2011, p. 35). Il construit ainsi sa confiance en soi à travers un processus d'autonomisation.

Il y a une dizaine d'années, Paul Inchauspé (2005) nous incitait déjà à prendre le virage de l'entrepreneuriat en des termes similaires :

Éduquer à l'entrepreneuriat, c'est faire référence à des valeurs telles que la confiance en soi, l'initiative, la créativité, l'esprit d'équipe, l'estime de soi, la passion, la réalisation de soi, la volonté et la motivation d'agir, le goût d'apprendre, la curiosité intellectuelle, le goût du dépassement, le goût du travail bien fait..., autant de valeurs qui trouvent une terre propice à leur développement dans des activités d'apprentissage de classes travaillant sous forme de projets, des classes dans lesquelles élèves et enseignants sont associés et se sentent engagés et responsables des résultats. C'est pourquoi [...] nous pensons que retenir l'éducation à l'entrepreneuriat comme une compétence transversale est de nature à mieux assurer la présence effective dans les écoles de l'implication personnelle et collective des élèves et des enseignants dans des apprentissages plus signifiants.

Selon l'enquête Valoris (2011), enquête récente sur les effets de l'approche entrepreneuriale au secondaire, on en constate de nombreux effets :

C'est ainsi que pour la Mauricie, 74 % des élèves disent avoir augmenté leur confiance en soi et 77 % leur sentiment de fierté. Cet avis est partagé par 92 % des enseignants interrogés. Une proportion de 89 % des enseignants soutient que le projet entrepreneurial permet d'augmenter la motivation des élèves et déclare que l'entrepreneuriat a permis de diminuer l'absentéisme.

À l'heure où les collèges, à l'instar des autres ordres d'enseignement, rencontrent de véritables problèmes de persévérance et de réussite scolaires², grâce à une approche entrepreneuriale, il devient possible de rendre les apprentissages très mobilisateurs et significatifs pour les étudiants. Cette approche permet aussi de mettre en évidence les forces et les besoins éducatifs d'un collège touchant son milieu. Pour la collectivité environnante, les initiatives entrepreneuriales permettent de mettre en valeur sa richesse de ressources et d'expériences. Ainsi, on peut renforcer les liens entre un collège et sa communauté régionale.

2 « À l'enseignement collégial, dans les programmes de formation préuniversitaire, 71,5% des étudiants et étudiantes décrochent le diplôme d'études collégiales (DEC); à la formation technique, 62% des élèves le font » (MELS, 2011, p. 10).

4. Pour construire une culture entrepreneuriale de réussite

Parmi les fonctions de l'éducation, on trouve l'initiation à la citoyenneté et le développement intégral de la personne. On peut contribuer à ces deux objectifs en encourageant le développement des compétences entrepreneuriales chez les étudiants. Le réseau collégial a déjà une excellente expertise en ce domaine et nous pourrions faire encore plus, car les besoins et les aspirations sont immenses. Cependant, la culture entrepreneuriale est apparemment en conflit avec les valeurs de la réussite scolaire. Comment? Lisons cette réflexion toujours d'actualité de Paul-Arthur Fortin (1998, p. 62):

Le corollaire de la valorisation de la persévérance et la détermination est la valorisation de l'essai, de l'expérimentation et, en conséquence, le support lorsque arrive l'échec ou l'erreur. Interrogeons-nous sur le sens de l'échec. Une culture qui cherche à éliminer les échecs, à éviter les probabilités de faillite, à faire disparaître toutes les erreurs possibles est une culture hostile aux entrepreneurs. [...] Créer une entreprise, c'est poser un geste risqué. [...] À mon avis, une société qui veut faire de la place à l'entrepreneurship doit établir un équilibre entre le risque et la sécurité. [...] Pour se développer, une société entrepreneuriale doit apprivoiser la tension inhérente, mais essentielle, entre stabilité et changement.

Comme éducateurs, sommes-nous prêts à assumer ce risque? La réussite scolaire est un objectif partagé par tous les intervenants scolaires. Actuellement, le principal obstacle à la réussite scolaire est l'absence d'engagement de certains étudiants envers leurs études, et donc le décrochage scolaire. La prise de risque entrepreneurial est certainement un facteur qui implique la possibilité de l'échec. Par contre, le défi qu'il propose à l'apprenant pourrait devenir un facteur d'attrait pour les études, au même titre que l'engagement sportif ou culturel. En améliorant la motivation et la pertinence de leurs études, le mouvement entrepreneurial a le pouvoir d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des jeunes, justement en raison du risque qu'il propose. Pour remplir pleinement leur mandat éducatif et de rayonnement régional, les collèges ont donc tout intérêt à encourager le développement accentué d'une culture entrepreneuriale en leur sein.

À RETENIR

- › L'entrepreneuriat participe à la mission complémentaire des cégeps en faveur du développement régional.
- › L'entrepreneuriat éducatif stimule la création ultérieure d'entreprises.
- › Les clubs entrepreneurs sont des organismes autonomes d'étudiants qui souhaitent développer un projet entrepreneurial durant leurs études.
- › Les compétences entrepreneuriales sont enseignées explicitement dans divers programmes et sous la forme de cours complémentaires.
- › La formation continue propose des démarches de démarrage et de transfert d'entreprises.
- › La concertation améliore la synergie entrepreneuriale d'un collège.
- › Pour avoir des retombées plus importantes, l'entrepreneuriat collégial devra établir des ponts entre le collège et la collectivité.
- › Malgré son risque inhérent, l'encouragement de l'entrepreneuriat pourrait avoir un effet positif sur la persévérance et la réussite scolaires.

Bibliographie

Adams, J. (2012). « L'entrepreneuriat: une expérience unique », *Options carrières*, vol. 26, n° 2, p. 7-9.

Arcand, M. (2012). *L'Art Série au Cégep de Trois-Rivières*, <<http://voir.ca/arts-visuels/2012/03/15/lart-serie-au-cegep-de-trois-rivieres/>>, consulté le 5 avril 2013.

Association des clubs d'entrepreneurs étudiants (2012). « Objectifs: clarté et réussite », <<http://www.acee.qc.ca/qui-nous-sommes/objectifs/>>, consulté le 5 avril 2013.

Cégep de Sherbrooke (2012). *Entrepreneuriat*, <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/officiel/index.php/projets-stimulants/entrepreneuriat>>, consulté le 5 avril 2013.

Cégep de Trois-Rivières (2012). « Cours complémentaire en entrepreneuriat », Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, Département de techniques administratives, <http://entrepreneuriat.cegeptr.qc.ca/wpcontent/uploads/Cr%C3%A9ation_Cours_Compl%C3%A9mentaires-projet-TA1.pdf>, consulté le 10 janvier 2013.

Cégep de Trois-Rivières, Service de la formation continue (2012). *Démarrage et gestion de son entreprise*, <<http://formation-mauricie.ca/programme/12>>, consulté le 5 avril 2013.

Club d'entrepreneurs étudiants du Cégep de Rimouski (2013). *Projet sac à dos*, <<http://www.acee.qc.ca/wp-content/uploads/2012/11/R%C3%A9sume-Sac-%C3%A0-dos-2013.pdf>>, consulté le 5 avril 2013.

Commission scolaire de l'Énergie – CSDÉ (2012). *Ensemble pour le développement de la culture entrepreneuriale: le Collège Shawinigan et la Commission scolaire de l'Énergie feront équipe!*, <<http://www.csenergie.qc.ca/nouvelles/2012/09/ensemble-pour-le-developpement-de-la-culture-entrepreneuriale-le-college-shawinigan-et-la-commission-scolaire-de-l-energie-feront-equipe.aspx>>, consulté le 5 avril 2013.

Concours québécois en entrepreneuriat (2011). *Résultats de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé, dans le cadre du projet Valoris*, Québec, Concours québécois en entrepreneuriat, <<http://www.concours-entrepreneur.org/fr/valoris/historique-references>>, consulté le 5 avril 2013.

Concours québécois en entrepreneuriat (2012). *Qu'est-ce qu'un projet entrepreneurial?*, <http://www.concours-entrepreneur.org/fr/entrepreneuriat-etudiant/ee_definition>, consulté le 5 avril 2013.

Conseil pour le développement local et communautaire d'Hochelaga-Maisonneuve (CDLCHM) (2010). *Modèle de concertation intersectorielle et multiréseau*, <<http://www.cdlchm.qc.ca/comiteConcertation100622>>, consulté le 5 avril 2013.

Fortin, P.-A. (1998). « Douze vérités en développement local qu'on n'enseigne pas à l'école », *Gestion*, vol. 23, n° 2, p. 55-63.

Fortin, P.-A. (2010). « Historique », *Fondation de l'entrepreneurship*, <<http://www.entrepreneurship.qc.ca/a-propos-de-la-fde/historique>>, consulté le 5 avril 2013.

Inchauspé, P. (2005). « Cultiver le goût d'entreprendre à l'école pour que s'enracine le meilleur », extrait d'une conférence prononcée au Forum d'automne de la Fondation de l'entrepreneurship, disponible sur *Jobboom*, <<http://www.jobboom.com/jobmag/2005/v6n1/v6n1-14f.html>>, consulté le 5 avril 2013.

Inforoute FPT (2006). « Portail entrepreneuriat », *Inforoute FPT*, <<http://inforoutefpt.org/entrepreneuriat/default.aspx?p=4>>, consulté le 5 avril 2013.

Levesque, R. (2011). « L'entrepreneuriat conscient dans les cégeps et les collèges francophones du Canada: vers une vision qui rassemble, communautarise et contribue véritablement à l'autonomie culturelle »,

conférence d'ouverture du congrès annuel du Réseau des cégeps et des collèges francophones du Canada, *Le collège au cœur de sa communauté*, <http://rccfc.ca/congres_11/L-entrepreneuriat_conscient_college-cegep_PPt.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Max-Gessler, M. (2012). « Le Cégep en soutien aux entrepreneurs », *La Gazette de la Mauricie*, cahier spécial « J'entreprends ma réussite à l'école », décembre, p. 9-16, <<http://www.mauricieplus.com/contenu-0404040431373835-23349.html>>, consulté le 5 avril 2013.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *L'esprit d'entreprendre au collégial, activité 4: profil entrepreneurial*, disponible sur <http://inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/profil_entrepreneurial.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2011*, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Rivard, A. (2011). *L'entrepreneuriat: l'oxygène de notre savoir et du développement régional*, Cégep de Trois-Rivières, Centre de développement d'entreprises.

Sabourin, G. (2012). « Classe économique », *Jobboom*, vol. 13, n° 6, p. 24-25. <<http://cegepsherbrooke.qc.ca/officiel/index.php/projets-stimulants/entrepreneuriat>>, consulté le 5 avril 2013.

Secrétariat à la jeunesse (2009). « Intensifier le développement de la culture entrepreneuriale », <<http://www.saj.gouv.qc.ca/strategie/defi-entrepreneuriat/culture-entrepreneuriale.asp>>, consulté le 5 avril 2013.

Tousignant, P. (2012). « Déclin du secteur manufacturier au Québec et ailleurs », *L'Observatoire compétences-emplois*, <<http://www.oce.uqam.ca/les-bulletins/64-declindusecteurmanufacturierauquebec.html?catid=13%3Abulletinjuin2012>>, consulté le 5 avril 2013.

Tremblay, A. (2011). « L'entrepreneuriat en Mauricie: une mesure positive », *L'Hebdo du St-Maurice*, février, <<http://www.lhebdo.dustmaurice.com/Economie/Emploi/2011-02-23/article-2273025/Lentrepreneuriat-en-Mauricie-%3A-une-mesure-positive/1>>, consulté le 5 avril 2013.

Tremblay, R.-R., M. Arcand, S. Blais et A. Rivard (2012). « L'entrepreneuriat au Cégep de Trois-Rivières, innovation et concertation », 1^{er} Forum sur les retombées de l'entrepreneuriat éducatif en Mauricie, <<http://fr.sli-deshare.net/cegeptr/lentrepreneuriat-au-cgep-de-troisrivieres>>, consulté le 5 avril 2013.

CLAUDE ANANOU

Maître d'enseignement, HEC Montréal

MIRCEA-GABRIEL CHIRITA

Chargé de cours, HEC Montréal

Copernic et la création d'entreprise, ou comment révolutionner l'enseignement en entrepreneuriat

POUR GUIDER LA LECTURE

Dans le présent chapitre, nous essayons de montrer comment le plan d'affaires est arrivé au statut de « dogme » en ce qui a trait à la création d'entreprise. Par la suite, nous présentons les fondements et les applications pratiques de la démarche SynOpp afin de pallier les faiblesses du plan d'affaires traditionnel en tant qu'outil d'enseignement en entrepreneuriat. Utilisée déjà à HEC Montréal dans les cours de création d'entreprise et ayant été testée dans le réseau des centres locaux de développement (CLD) du Québec, la démarche SynOpp¹ rompt avec l'enseignement de l'entrepreneuriat basé sur la rédaction d'un plan d'affaires et prône plutôt l'accompagnement du porteur de projet dans l'action. Cette démarche se situe dans la même veine que les travaux de Saras D. Sarasvathy (2001) sur l'effectuation, qui suggèrent de passer d'une approche causale basée sur une logique prédictive de l'avenir à une approche « effectuale » basée sur une logique de contrôle et d'innovation.

1 Il convient de noter que la démarche SynOpp est à la base de l'approche A2O qui vient d'être adoptée par plusieurs CLD du Québec pour l'accompagnement des porteurs de projet. À HEC Montréal, on enseigne la démarche SynOpp dans le cours de création d'entreprise de BAA (1^{er} cycle), DESG (2^e cycle) et MBA depuis six ans.

A une époque caractérisée par des changements rapides et imprévisibles, les enseignants et les consultants en création d'entreprise s'interrogent de plus en plus sur la pertinence du plan d'affaires comme unique solution à la disposition d'un porteur de projet pour présenter son projet entrepreneurial. Doit-on continuer d'enseigner l'entrepreneuriat selon cette approche ? Y a-t-il d'autres possibilités ?

1. Les origines du plan d'affaires

L'enthousiasme pour le plan d'affaires résulte probablement de la fascination pour la planification stratégique, laquelle est censée éliminer les conjectures liées au hasard. L'époque glorieuse de la planification s'amorce après la Deuxième Guerre mondiale lorsque le monde de la grande entreprise commence à s'intéresser à la planification à long terme, traduite en *objectifs* fixés par les actionnaires et les dirigeants au regard du chiffre d'affaires, des bénéfices et de la part de marché, en *programmes d'action* et en *budgets*. Dans son livre le plus populaire, *Corporate Strategy* (1965), Ansoff formalise les orientations stratégiques de l'entreprise par des plans stratégiques à travers des objectifs, des budgets et des programmes d'action à court, moyen et long termes, par domaines d'activités et fonctions.

Après une courte période de gloire, à la suite des soubresauts du marché pétrolier et des crises subséquentes, la planification stratégique commence à décliner au début des années 1980. La planification formelle, quel que soit son degré de complexité, s'avère plutôt inutile face à un environnement de plus en plus instable. Le terme *planification stratégique*, à connotation trop rigide, est délaissé pour être remplacé par *gestion stratégique*.

Cependant, la planification reste très séduisante et rassurante pour ceux qui traitent avec les petites et moyennes entreprises (PME). Sans tenir compte des ressources limitées des PME et du peu de contrôle qu'elles exercent sur leur environnement, particulièrement en phase de démarrage, les milieux bancaires et financiers leur imposent les outils et les processus stratégiques de la grande

entreprise. La planification en contexte de PME porte ainsi un nom emprunté aux pratiques des grandes entreprises, dérivé des outils de la planification stratégique communément appelée « plan d'affaires ».

2. Le plan d'affaires devenu une norme, puis érigé en dogme

La plupart des écoles de commerce ont rapidement adopté le plan d'affaires comme outil privilégié pour l'enseignement de l'entrepreneuriat, pour des raisons telles que la nécessité de formaliser et de structurer le processus d'enseignement de l'entrepreneuriat (Fayolle, Lassas-Clerc et Tounés, 2009) ou la facilité de l'évaluation et de la notation des projets (Honig, 2004). Si, au départ, le plan d'affaires était considéré comme un outil pour apprendre, « son élaboration s'est mue insidieusement en objectif final recherché » (Toutain et Fayolle, 2009, p. 19).

Selon Honig (2004), aux États-Unis, 78 universités parmi les 100 les plus importantes offrent des cours relatifs au montage de plans d'affaires, tandis que 10 des 12 meilleures universités (parmi lesquelles Harvard, Wharton, Stanford) organisent des concours de plan d'affaires.

Cependant, malgré le succès du plan d'affaires dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, on commence à s'interroger sur sa pertinence. Selon Steven Gary Blank, auteur de l'ouvrage à succès *The Four Steps to the Epiphany* (2006), l'enseignement et les concours de plans d'affaires seraient parfaits pour les écoles de commerce, mais nuisibles aux étudiants. Aujourd'hui, presque toutes les universités organisent des concours de plans d'affaires. Dans son blogue consacré à l'entrepreneuriat², Steven Blank décrit comment les cours et les concours de plans d'affaires perpétuent l'erreur d'ajuster au monde des entreprises en démarrage des plans qui ont été conçus pour les grandes entreprises. L'évaluation de ces plans est d'habitude faite selon des facteurs tels que l'analyse de l'environnement, la stratégie, le plan marketing et les prévisions financières. Or, tout cela peut être vrai dans les grandes entreprises qui sont déjà en activité, mais c'est moins pertinent pour le chaos et l'incertitude qui règnent souvent dans la vie d'une jeune entreprise.

2 <<http://steveblank.com/>>, consulté le 5 avril 2013.

On peut reprocher à l'enseignement de la création d'entreprise par rédaction d'un plan d'affaires qu'il fournit une vision simplifiée et linéaire du projet. C'est pourquoi, à notre avis, le fait de croire que le plan d'affaires est le passage obligé pour l'enseignement de l'entrepreneuriat relève du dogmatisme. Après plus de 30 ans d'enseignement de la même structure du plan d'affaires dans les universités, il est devenu, peut-on dire, une sorte de « vache sacrée » rendue intouchable. Toutain et Fayolle (2012, p. 19) le qualifient de « *success-story* qui transforme son utilisation en rituel ».

Ceci nous rappelle un autre dogme qui a longtemps été considéré comme une vérité absolue bien qu'il y ait eu des voix, peu nombreuses certes, pour soutenir le contraire. Nous nous souvenons sans doute que, pendant longtemps dans l'histoire de l'humanité, on pensait que la Terre était le centre de l'Univers et que les planètes et les étoiles tournaient autour d'elle. Mise de l'avant par de grands mathématiciens de l'Antiquité, cette théorie était considérée comme une vérité non discutable. Il a fallu presque deux millénaires pour qu'un courageux scientifique rompe avec ce dogme et démontre que la Terre tourne autour du Soleil. Pourtant, bien que les arguments de Copernic aient été solides, ce qui avait suscité d'ailleurs l'enthousiasme de certains, beaucoup ont continué à s'y opposer par inertie, par peur du nouveau et des changements entraînés par cette théorie. Dans le monde des affaires, c'est un peu pareil ; on tient à nos dogmes même lorsqu'ils ne font plus leurs preuves.

COPERNIC OU NIER L'INDÉNIABLE

Au début du ^{xvi}^e siècle, le Polonais Nicolas Copernic provoqua une rupture radicale dans la théorie de l'univers en remettant en cause le géocentrisme^{*} : il plaça le Soleil au centre du monde, ce qu'on a appelé l'héliocentrisme.

Cette théorie contredisait les enseignements du renommé philosophe Aristote et les calculs du mathématicien grec Ptolémée. Pour ses contemporains, la théorie de Copernic niait ce qui semblait être un « fait » indéniable : le Soleil se lève à l'est et se couche à l'ouest, alors que la Terre reste immobile. Or, Copernic n'était pas le premier scientifique à soutenir que la Terre tourne autour du Soleil. L'astronome grec Aristarque de Samos avait émis cette théorie au ⁱⁱⁱ^e siècle av. J.-C.

Cependant, Ptolémée avait démontré l'idée d'Aristote et que la Terre est fixée au centre de l'Univers, entourée par une série de sphères transparentes concentriques sur lesquelles sont attachés le Soleil, les planètes et les étoiles. Les formules mathématiques de Ptolémée expliquaient, avec une certaine précision, le mouvement des planètes. De plus, selon Ptolémée, le fait de croire que la Terre pouvait tourner était ridicule, car les animaux et tout autre objet lourd resteraient en suspension dans l'air, et la Terre allait bientôt tomber du ciel.

* Théorie selon laquelle la Terre est immobile au centre de l'Univers et les astres lui tournent autour.

3. Une nouvelle approche de l'enseignement de l'entrepreneuriat: de l'intuition à l'opportunité entrepreneuriale

Partant du constat que la création d'entreprise n'a que peu de rapport avec une démarche rationnelle et linéaire, nous considérons qu'au lieu d'exiger la rédaction des plans d'affaires aux futurs porteurs de projets, il vaut mieux stimuler leur créativité pour sortir des sentiers battus (*think out of the box*³). Les étudiants ne doivent surtout pas percevoir le processus de création d'entreprise comme une démarche bureaucratique. Ils doivent laisser libre cours à leur créativité, à leur imagination et à leur curiosité en développant leur capacité d'adaptation. C'est ainsi qu'ils pourront arriver à des projets créatifs qui sont en concordance avec l'environnement en mutation permanente d'aujourd'hui. Ce n'est pas en planifiant soigneusement les prochaines cinq années de la vie d'une entreprise qu'on peut arriver à des projets comme Facebook, Google, etc.

La réalité est très différente: les entrepreneurs partent souvent avec une idée assez simple, voire pas d'idée du tout – Facebook a commencé comme une blague de potache⁴ et Google n'avait toujours pas de modèle économique trois ans après sa création (Silberzahn, 2012, p. 11).

3 *Thinking outside the box* signifie, en anglais américain, « penser différemment, de façon non conventionnelle ou selon une perspective nouvelle ».

4 Terme familier qui signifie « collégien » ou « lycéen ».

Une opportunité d'affaires ne se planifie pas, mais elle se construit à partir d'un besoin qu'on a défini et avec les ressources qui sont disponibles. On est loin de nier l'importance du plan d'affaires une fois que l'entreprise est démarrée, car celle-ci doit anticiper et gérer ses flux de trésorerie. Il existe aussi des plans de développement ou de restructuration, dont on ne nie pas non plus l'importance. Mais comment le porteur de projet pourrait-il anticiper et planifier sans avoir vendu un seul produit ? Il devrait être sur le terrain et agir plutôt que rédiger des plans d'affaires.

C'est pourquoi nous proposons aux porteurs de projets une démarche entreprenante et prospective pour découvrir le processus de création d'entreprise dans une perspective globale. On a appelé cette approche la démarche SynOpp. Lorsqu'elle est utilisée en classe, la démarche SynOpp exige que l'étudiant se montre proactif et fasse preuve d'initiative. À travers des activités à la fois ludiques et créatives, l'étudiant acquiert d'une façon stimulante et agréable des attitudes et développe des compétences associées à l'esprit d'entreprendre.

De plus, notre démarche met l'accent sur la préparation qui précède la formalisation d'un projet d'entreprise et notamment sur la compréhension plus approfondie de l'opportunité des affaires autour de laquelle est construit le projet d'entreprise. On ne demande pas aux étudiants de formaliser leur projet par la rédaction d'un plan d'affaires, mais de construire leur projet à petite échelle.

Nous présentons maintenant les fondements de la démarche SynOpp. Ceux-ci s'appuient sur quatre piliers qui sont successivement développés.

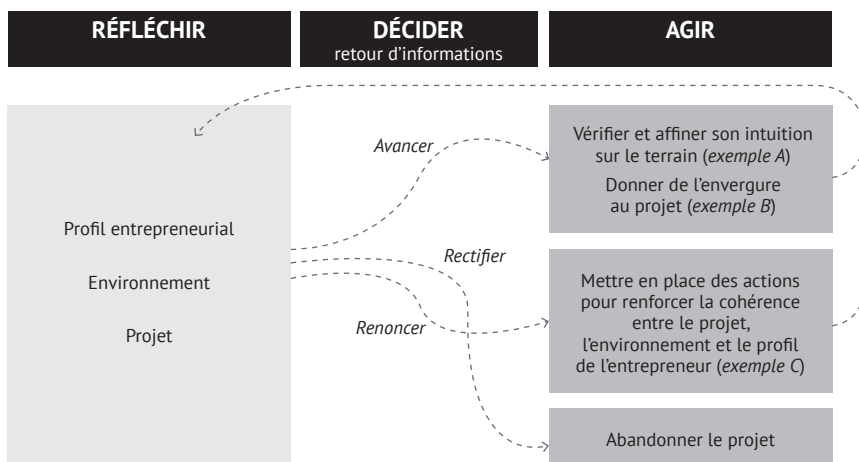
3.1. L'aspect holistique

La démarche SynOpp traite la création d'entreprise comme un phénomène indivisible, la simple somme de ses parties ne suffisant pas à la définir. Dans un même environnement, avec des informations identiques et au même moment, deux entrepreneurs construisent des opportunités différentes, selon, notamment, leurs perceptions, leurs compétences, leur intuition, leur esprit entrepreneurial et leurs ressources. Le profil de l'entrepreneur, le projet en cours et l'environnement sont interdépendants et s'influencent réciproquement. Pour assurer la cohérence de la démarche entrepreneuriale, trois variables doivent toujours être en adéquation : être la bonne personne, avec le bon projet, au bon endroit et au bon moment.

3.2. L'aspect heuristique

*Heuristique*⁵ est un terme qui signifie « l'art d'inventer, de faire des découvertes ». Une faiblesse importante du plan d'affaires vient de son usage parfois exclusif en tant que guide de la création d'entreprise. Pourtant, il ne suffit pas, pour démarrer une entreprise, de rédiger un plan d'affaires. L'entrepreneur doit être toujours prêt à remettre en question et à abandonner les hypothèses initiales de son projet, à la suite des découvertes qu'il a faites sur le terrain. Nous l'illustrons par le cheminement RDA, Réfléchir – Décider – Agir, qui peut aussi être Agir – Réfléchir et Décider (figure 10.1).

Figure 10.1.
Les trois composantes Réfléchir – Décider – Agir (RDA)
du processus entrepreneurial dans une approche
heuristique et itérative



exemple A > Contacter des concurrents pour obtenir des informations concrètes

exemple B > Toucher des clients et avoir leur avis sur votre projet

exemple C > Suivre une formation

5 Le terme *heuristique* vient du grec ancien *εὕρισκω*, *eurisko*, « je trouve ». *Heuristique* partage la même racine que le verbe *eurêka*, qui signifie « trouver ».

3.3. L'aspect itératif

Créer un projet entrepreneurial, c'est s'engager dans une démarche à plusieurs étapes, qui n'est pas toujours linéaire. Pour démarrer l'entreprise, l'entrepreneur procède à un ensemble de réflexions, de décisions et d'actions (pas toujours dans cet ordre), de manière itérative (voir la figure 10.1). C'est pourquoi la démarche SynOpp considère l'itération du processus entrepreneurial comme un élément clé, alors que le plan d'affaires traditionnel fournit une vision du projet comme une évolution linéaire. Pourtant, dans une entreprise en démarrage, il est rare qu'un plan d'affaires « survive » au premier contact avec les clients (Filion, Borges et Simard, 2005).

À différentes étapes de son projet, l'entrepreneur réfléchit afin d'émettre des hypothèses quant aux facteurs susceptibles d'influencer son projet. Ainsi, il découvre les interactions entre son profil, l'environnement et son projet. L'entrepreneur explore comment ancrer son intuition dans l'environnement afin de la transformer en une opportunité d'affaires. L'apprentissage itératif au fil du processus constitue les fondements des décisions que l'entrepreneur va prendre au fur et à mesure de la progression de son projet. C'est d'ailleurs là que se situe l'apprentissage de la base de son métier d'entrepreneur : comprendre des besoins, créer des opportunités et passer à l'action pour les mettre en œuvre. Les hypothèses que l'entrepreneur pose durant le processus de RDA ne sont pas statiques ; l'entrepreneur doit alors fréquemment évaluer leur pertinence : sont-elles correctes ? Doivent-elles être ajustées ou abandonnées ? Cela lui permet de vérifier le bien-fondé de son projet à chaque étape.

3.4. La synchronicité

Souvent, les éléments constitutifs d'une opportunité n'ont pas de relation de cause à effet. Pourtant, l'entrepreneur réussit à leur donner un sens grâce à la manière particulière dont il les perçoit, selon son état d'esprit et sa créativité. Nous pouvons dire qu'un projet de démarrage présente une certaine synchronicité⁶ de l'entrepreneur avec son environnement.

6 Selon Carl Gustav Jung, la synchronicité désigne l'occurrence simultanée d'au moins deux événements qui ne présentent pas de lien de causalité, mais dont l'association prend un sens pour la personne qui les perçoit.

Étant donné que le projet entrepreneurial dépend des perceptions⁷ de son porteur (c'est-à-dire de sa subjectivité) face à l'apparition d'événements et de leur fréquence, deux facteurs, que l'entrepreneur est en mesure d'influencer, peuvent favoriser la création d'une opportunité d'affaires. D'une part, les perceptions propres à l'entrepreneur représentent le premier levier d'influence. En modifiant son état psychologique, son ouverture d'esprit sur le monde et sa manière d'être, l'entrepreneur peut percevoir les choses différemment, telles qu'il les agence autrement, qu'elles alimentent son projet et le favorisent. D'autre part, en posant des actions, même anodines, l'entrepreneur peut modifier la configuration de l'environnement et créer de nouveaux événements, bien souvent disparates. L'entrepreneur modifie ainsi la configuration et augmente le rythme d'apparition des événements. Les occasions de créer des opportunités d'affaires sont donc plus fréquentes.

Ces quatre piliers (c'est-à-dire les aspects holistique, heuristique, itératif et la synchronicité) nous montrent la façon dont les projets de démarrage d'entreprise sont envisagés dans la démarche SynOpp. Nous allons maintenant voir comment enseigner l'entrepreneuriat tout en soulignant les aspects heuristique et itératif et en favorisant la synchronicité des événements dans l'activité entrepreneuriale.

4. Comment enseigner la création d'entreprise selon la démarche SynOpp?

Les aspects et les caractéristiques uniques de la démarche SynOpp visent autant l'apprentissage à faire par les étudiants que les travaux eux-mêmes des étudiants ou des collégiens.

La formation à la création d'entreprise passe par la transmission des apports de connaissances spécifiques, mais surtout par la mise en situation de projets réels. C'est pourquoi nos méthodes pédagogiques déployées dans le cadre de la démarche SynOpp mobilisent des contenus, des ressources logistiques, didactiques et humaines variées tout en essayant de développer une pédagogie active basée sur le travail de groupe, les projets et l'évaluation par les pairs. L'approche permet aux porteurs de projet et aux

7 En psychologie, les perceptions sont les représentations conscientes d'un objet construites à partir des sensations.

étudiants d'*approfondir leur curiosité et leur créativité* tout en prenant conscience de ce qu'ils seraient *prêts à perdre pour leur projet*. Le volet essentiel de cette pédagogie est représenté par les projets entrepreneuriaux des étudiants. Il s'agit d'une forme d'apprentissage dans l'action⁸, car les étudiants travaillent sur un projet de création *ex nihilo* dont ils sont les auteurs.

L'étudiant, futur porteur de projet, doit se préparer aux trois étapes essentielles et interdépendantes de toute activité de création d'entreprise: réfléchir, décider et agir (RDA)⁹. Ces étapes se reflètent dans les travaux pratiques exigés dans le cours, qui sont maintenant présentés.

4.1. Le travail d'équipe: spaghettis et guimauves

Les étudiants se regroupent en équipes de trois ou quatre personnes. Chaque équipe doit réaliser une construction autoportante à l'aide d'un paquet de spaghettis et de guimauves. L'équipe gagnante est celle qui réalise la plus haute construction.

L'intérêt du jeu: Permettre aux étudiants de se familiariser avec le travail en équipe et l'esprit de compétition. Les étudiants doivent mettre rapidement en place une stratégie de collaboration pour réaliser une construction à partir de matériaux fragiles. Pour ce faire, ils doivent apprendre par essais-erreurs, partager les tâches au sein de l'équipe et établir un consensus quant aux étapes à suivre. De même, le travail les familiarise avec la dimension itérative du projet. Certains commencent par réfléchir à leur stratégie, tandis que d'autres se lancent directement dans l'action. Parfois, les constructions s'écroulent, et les étudiants doivent tout recommencer. Grâce à ce jeu, ils peuvent comprendre les aléas du démarrage d'entreprise.

4.2. Le travail sur la curiosité

Dans un monde en pleine mutation et très concurrentiel, la curiosité et la créativité sont les atouts de maître de tout entrepreneur. Un porteur de projet doit s'intéresser à tout ce qui l'entoure. Il doit être curieux par rapport aux nouvelles technologies, aux nouvelles façons de faire des affaires, à ce qui se passe sur le marché de ses concurrents directs et indirects.

8 Simplement dit, apprendre dans l'action, c'est apprendre « en faisant »!

9 Voir la figure 10.1.

Le travail sur la curiosité exige de l'étudiant de découvrir par lui-même quelque chose dont il n'a jamais entendu parler auparavant (p. ex., découvrir ce qu'est un taxidermiste). Avec cet exercice, les étudiants sont amenés à élargir leurs horizons, leurs contacts et leurs savoirs, pour associer des idées originales et créatrices d'opportunités. En effet, *plus on est curieux et créatif, plus on a d'idées originales pour se différencier des concurrents.*

4.3. L'exercice sur la créativité

De manière générale, la créativité est l'aptitude à concevoir la réalité autrement. La créativité signifie aussi de remettre en cause certains paradigmes qui nous gouvernent. Ainsi, dans le processus d'idéation, la pensée procède d'une façon spécifique. C'est comme si elle faisait un bond, une gymnastique, qui l'amènerait à passer alternativement, comme un moteur à deux temps, du mode de pensée mentale habituelle et logique au mode de pensée intuitif et imaginaire dans une boucle: logique, intuition, logique... On peut parler ainsi du muscle de la créativité, lequel doit être entraîné constamment par l'entrepreneur.

Exemple d'exercice sur la créativité: Indiquez des besoins auxquels les pommes peuvent répondre.

4.4. La définition du besoin

Contrairement aux opinions généralement répandues, nous soutenons qu'une opportunité d'affaires ne se trouve pas: l'entrepreneur la crée, la construit, la développe en fonction de la manière suivant laquelle il perçoit son environnement et y évolue. Dans un premier temps, ce processus de création d'une opportunité d'affaires émerge d'une intuition concernant un besoin perçu par l'entrepreneur. Ainsi, il ne faut pas chercher des besoins qui correspondent aux produits ou services que l'on souhaite proposer, mais l'inverse: créer une opportunité d'affaires consiste avant tout à répondre aux besoins des clients. L'étudiant doit présenter en classe son intuition de l'existence d'un besoin qu'il s'apprête à satisfaire par son projet. Cette intuition est subjective, ce qui lui donne son unicité.

Les étudiants doivent aussi comprendre que tout besoin est un ensemble de sous-besoins. Nous pouvons ainsi parler de la «molécule du besoin», qui est de plus en plus complexe. Les combinaisons

peuvent être multiples (p. ex., les téléphones intelligents répondent à beaucoup plus que le simple besoin d'appeler les gens) et, de ce fait, les besoins sont illimités.

Pour la présentation du besoin défini, l'étudiant dispose de 30 secondes et ne doit aucunement parler de sa solution pour y répondre. Les autres étudiants sont amenés à voter (par télévote anonyme) sur les questions suivantes: 1) le besoin est-il clairement expliqué? et 2) éprouvez-vous ce besoin ou connaissez-vous quelqu'un qui l'éprouve? Ensuite, les étudiants peuvent proposer des solutions, qui peuvent s'avérer des pistes intéressantes pour améliorer le projet de l'étudiant ou révéler la concurrence indirecte.

4.5. La note sectorielle

En élaborant une note sectorielle, l'étudiant doit montrer sa compréhension des règles du jeu du secteur dans lequel il veut évoluer, ainsi que les règles de réussite et son positionnement par rapport à celles-ci. Pour ce faire, l'étudiant se situe dans une démarche de proximité et interroge des concurrents et des acteurs de l'industrie plutôt que de faire appel à des statistiques et à des sources de données secondaires.

Grâce à cette démarche, l'étudiant confirme ou infirme le besoin préalablement défini, pour affiner son projet, voire le modifier. Ainsi, il en solidifie les bases et commence à bâtir un projet ou service répondant au besoin, tout en étant conscient que ceci peut évoluer. L'étudiant commence à apprivoiser le côté itératif de la démarche entrepreneuriale. De plus, le fait d'aller sur le terrain pour appréhender les règles du jeu du secteur d'activité permettra à l'étudiant de vérifier l'adéquation entre son projet, ses compétences, et les possibilités et les contraintes de l'environnement.

4.6. Le travail sur la sensibilité aux pertes

Chaque projet dans lequel un entrepreneur souhaite s'engager est unique. Il importe alors que l'entrepreneur comprenne ses spécificités pour déterminer quelles pertes il est prêt à assumer. Puisque des incertitudes existent et qu'on ne peut pas envisager toutes les options et s'y préparer, l'entrepreneur doit être conscient de sa sensibilité aux pertes dans le cadre de son projet. Ces pertes potentielles ne sont pas uniquement d'ordre financier, comme pourrait le laisser croire l'importance accordée aux prévisions financières dans un plan

d'affaires. En effet, au-delà de l'argent, les pertes concernent également des éléments plus ou moins importants pour l'entrepreneur: le temps dont il dispose, sa réputation et sa confiance en soi, sa santé physique et mentale, son environnement familial – qui peut subir les conséquences de l'investissement de l'entrepreneur dans son projet –, etc. Cette liste est non exhaustive et dépend de la sensibilité de l'entrepreneur.

Dans ces conditions, un projet peut convenir à une personne, mais pas à une autre: la sensibilité aux pertes est subjective. Afin de rendre conscients les étudiants de leur sensibilité personnelle aux pertes, on leur propose un jeu de hasard avec des mises multiples. À la fin du jeu, chacun doit exprimer ses opinions, émotions et réactions par rapport au jeu et ses différentes étapes. L'objectif est d'analyser ensemble ce qui s'est passé et de mieux connaître sa propre sensibilité aux pertes.

4.7. Un salon des entrepreneurs

Les étudiants présentent individuellement ou en équipe leurs projets entrepreneuriaux lors de l'événement HEC Montréal *entreprend!*¹⁰.

L'objectif de l'activité consiste à permettre aux étudiants d'apprendre les rudiments du métier d'entrepreneur en vivant un processus de démarrage d'entreprise. Il s'agit d'une expérience emballante qui se situe au cœur du métier de l'entrepreneur. Les étudiants doivent définir les besoins auxquels ils peuvent répondre, construire une opportunité d'affaires, proposer des solutions puis retenir la plus appropriée, décider d'une stratégie de prix, de distribution et de promotion. Ils doivent réaliser leur projet à petite échelle. En entrepreneuriat, l'apprentissage dans l'action constitue une des meilleures façons d'apprendre en plusieurs dimensions (D), et au moins en 3D: 1) le cérébral, soit les connaissances et la compréhension; 2) les émotions, soit la gestion de son anxiété, mais aussi des niveaux d'enthousiasme; 3) les habiletés, soit le jugement pour prendre des décisions justes quant aux bonnes choses à faire et la dextérité pour bien le faire.

10 HEC Montréal *entreprend!* est un salon des entrepreneurs présenté par les étudiants des cours de création d'entreprise au BAA et au DESS à HEC Montréal. Lors de cet événement, les étudiants exposent les projets dans lesquels ils se sont investis durant la session. Leurs kiosques d'exposition sont évalués par leurs pairs, des professionnels en démarrage d'entreprise et les enseignants.

Cet apprentissage se concrétise par des argumentaires de vente (*pitches* de vente), des dossiers, des prototypes, des témoignages de clients, des histoires, des vidéos, ou tout autre support démontrant qu'en face de nous se présente *le bon entrepreneur, avec le bon projet, au bon endroit et au bon moment*.

5. Les retombées de la démarche SynOpp dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

En s'appuyant sur des travaux pratiques adaptés, l'enseignement de l'entrepreneuriat par la démarche SynOpp permet aux étudiants de se montrer plus créatifs et innovants, plus motivés et conscients de leurs possibilités. Ils seront mieux préparés à vivre dans l'incertitude et mieux à même d'« intuitionner » les opportunités d'affaires.

Grâce à la rétroaction positive des étudiants, depuis l'introduction de la démarche SynOpp dans l'enseignement de la création d'entreprise à HEC Montréal, il y a six ans, le nombre d'inscrits dans ces cours a plus que doublé. En outre, les étudiants qui ont suivi la démarche SynOpp se classent toujours parmi les premiers lors du Concours Entrepreneurship et Innovation¹¹.

À RETENIR

La démarche SynOpp prône l'accompagnement du porteur de projet dans l'action. La permanente confrontation avec le terrain permet d'apprendre le métier d'entrepreneur; *c'est en forgeant que l'on devient forgeron*. La réflexion n'est pas pour autant mise de côté. En effet, le porteur de projet envisage des hypothèses relatives à certains points clés, en fonction desquelles il décide de continuer sa démarche entrepreneuriale par de petites actions cohérentes avec le développement de son projet. Ainsi, l'entrepreneur se familiarise avec son environnement et monte son projet. Au fur et à mesure de son avancement, il est capable de porter un regard critique sur son projet en se demandant systématiquement: « Suis-je le bon entrepreneur, avec le bon projet, au bon endroit et au bon moment ? » Si c'est le cas, l'entrepreneur peut décider de continuer le processus d'élaboration de son projet. Sinon, il doit réfléchir aux possibilités d'adapter son projet à son environnement et à son profil.

11 Ce concours est organisé chaque année par le Centre d'entrepreneurship HEC-Poly-UdeM et s'adresse aux porteurs de projets qui étudient dans l'une de ces trois universités.

Bibliographie

Ansoff, H.I. (1965). *Corporate Strategy*, New York, McGraw Hill.

Blank, S.G. (2006). *The Four Steps to the Epiphany*, [s. l.], [s. é.].

Fayolle, A., N. Lassas-Clerc et A. Tounés (2009). « Impacts de pédagogies de projets réels versus fictifs sur l'apprentissage entrepreneurial des étudiants. Entreprendre et innover dans une économie de la connaissance », conférence donnée au 6^e Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 19 au 21 novembre, Sophia Antipolis.

Filion, L.J., C. Borges et G. Simard (2005). *Création d'entreprises: examen de la documentation*, Chaire d'entrepreneuriat Rogers – J.-A.-Bombardier, HEC Montréal, <expertise.hec.ca/chaire_entrepreneuriat/wp-content/2005-02-credocumentation.pdf>, consulté le 8 juillet 2013.

Honig, B. (2004). « Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning », *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, p. 258-273.

Sarasvathy, S.D. (2001). « Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency », *The Academy of Management Review*, vol. 26, n° 2, p. 243-264.

Silberzahn, P. (2012). « L'effectuation, logique de pensée des entrepreneurs experts », *Entreprendre et Innover*, vol. 3, n° 15, p. 9-17.

Toutain, O. et A. Fayolle (2009). « Le créateur d'entreprise est un bricoleur », *L'Expansion-Entrepreneuriat*, vol. 1, n° 1, p. 20-26.

Toutain, O. et A. Fayolle (2012). « Ni excès d'honneur ni indignité pour les plans d'affaires », *Entreprendre et Innover*, vol. 3, n° 15, p. 17-25.

DENIS PELLETIER

Professeur retraité, Université Laval

S'entreprendre, s'orienter et quoi encore ?

POUR GUIDER LA LECTURE

Les valeurs entrepreneuriales peuvent se transformer en moyens pédagogiques et en objectifs de développement et ainsi trouver leur place dans le curriculum scolaire.

L'intention d'intéresser les jeunes à la vie entrepreneuriale provient du besoin de mieux assurer la croissance économique et le développement de l'emploi au sein de la société québécoise. D'ailleurs, cette volonté de s'intéresser à l'entrepreneuriat se retrouve pratiquement dans la plupart des économies du monde, à un moment historique où le néolibéralisme prend des dimensions démesurées qui échappent au contrôle des nations et des gouvernements.

Ceux qui souhaitent l'émergence d'entreprises et d'entrepreneurs d'ici savent bien que la prospérité passe par l'innovation et par la production, d'abord locale et régionale. Cela peut devenir une politique gagnante donnant une longueur d'avance et permettant ainsi un transfert technologique à l'étranger ou encore un développement à l'international.

La relève recherchée viendra assurément de l'adhésion des jeunes à la culture entrepreneuriale. Bref, l'école devrait sensibiliser les jeunes à l'idée d'entreprendre et à celle plus précise de créer de la richesse en trouvant le moyen de produire des biens, des services et des événements qui viendront favoriser le bien-être des gens et apporter la nouveauté, le progrès. Cela suppose d'observer son milieu, de voir où se trouvent les améliorations possibles, où sont les manques à combler et quelles sont les choses à faire pour augmenter sa qualité de vie et aussi celle de son milieu. Cette culture entrepreneuriale devrait être à la fois économique, écologique et citoyenne, voire prospective quant au rôle de la recherche et du développement dans la création des entreprises et dans l'organisation de la vie de travail.

1. L'entrepreneuriat à l'école

Ainsi, on voudrait faire entrer l'entrepreneuriat dans la vie scolaire. Cette présence à l'école existe cependant depuis plusieurs années. Que l'on pense à la contribution des Jeunes Entreprises et à la formule des microentreprises ou encore aux activités entrepreneuriales qui se réalisent à l'occasion d'un concours, d'une semaine thématique.

Nombre de projets de voyage, de spectacles, de tournois sportifs, de radios étudiantes, de productions vidéo ou encore de campagnes promotionnelles d'une cause qui en vaut la peine ont été réalisés grâce à l'entrepreneuriat. Bref, celui-ci existe déjà à l'école comme activité ponctuelle et parascolaire.

Toutefois, l'entrepreneuriat, qui fait l'objet du présent chapitre, se veut partie intégrante non seulement de l'école, mais aussi du curriculum scolaire sous la forme d'objet d'apprentissage. Il est aussi prégnant dans la pédagogie comme manière d'enseigner et d'éduquer les élèves aux valeurs entrepreneuriales.

Les tenants d'un entrepreneuriat éducatif ne sont pas sans constater que la pratique du projet pédagogique se rapproche beaucoup du projet entrepreneurial lui-même. D'où l'idée confortée qu'en procédant par projet, l'apprentissage disciplinaire et l'entrepreneuriat pourraient tous les deux être à la fois assumés et réalisés (Surlemont et Kearney, 2009). De la même manière, dira-t-on, serait aussi assumé et réalisé le projet de l'orientation, lui aussi voué à être entrepris.

Tout cela mène à une question¹: «Quels fondements pédagogiques de l'entrepreneuriat doivent être pris en compte pour favoriser une démarche d'apprentissage et d'orientation scolaire et professionnelle?»

2. L'entrepreneuriat, objet d'apprentissage

La question paraît, à première vue, déroutante et confondante. Pourquoi parler pédagogie à propos de l'entrepreneuriat? Veut-on dire que l'entrepreneuriat devrait être objet d'apprentissage et que sa nature commande une manière particulière d'apprendre? En ce cas, je réponds que l'entrepreneuriat est volonté et pouvoir d'agir et ne peut s'apprendre que dans l'action, pour ainsi dire à l'usage: on devient entrepreneur en entreprenant.

Veut-on également dire qu'il y a une pédagogie entrepreneuriale qui sert à apprendre et à s'orienter? Alors, l'entrepreneuriat serait un principe pédagogique et il s'appliquerait à l'apprentissage scolaire et à l'approche orientante? Cette question a du sens si l'entrepreneuriat

1 Posée lors de la Journée nationale sur l'entrepreneuriat éducatif, novembre 2012, Université du Québec à Trois-Rivières.

se définit comme étant l'esprit d'entreprendre au sens d'une motivation de base intrinsèque qui amène l'élève à s'engager totalement dans sa démarche d'apprendre et pourquoi pas dans celle de s'orienter. Ici, l'entrepreneuriat devient un phénomène motivationnel. Quiconque se veut autonome, prend des initiatives, recherche les moyens pour atteindre ses buts, serait en mesure de mieux apprendre et de mieux s'orienter. Dans ce cas, l'entrepreneuriat signifie: s'entreprendre... et s'entreprendre est une attitude motivée qui sert dans tout projet, quel que soit son objet.

3. Entreprendre ou s'entreprendre ?

Bref, se trouvent résumées ici les qualités et les valeurs associées à l'esprit d'entreprendre. Vu ainsi, le concept est proprement un moyen pédagogique où tous les élèves se doivent d'expérimenter le processus du projet et de la prise en charge en fonction de buts à atteindre et de défis à relever.

Somme toute, l'esprit d'entreprendre chez les élèves, une fois séparé de la matérialité d'entreprendre, devient l'acte de s'entreprendre :

- a) propre à la motivation d'apprendre: faire des découvertes, comprendre, utiliser ses connaissances pour répondre aux problèmes, pour construire un savoir et développer un centre d'intérêt;
- b) propre aussi à s'orienter, à voir ce qu'ils valent et ce qu'ils veulent, à choisir et décider, à mener à terme ce qu'ils ont résolu de faire.

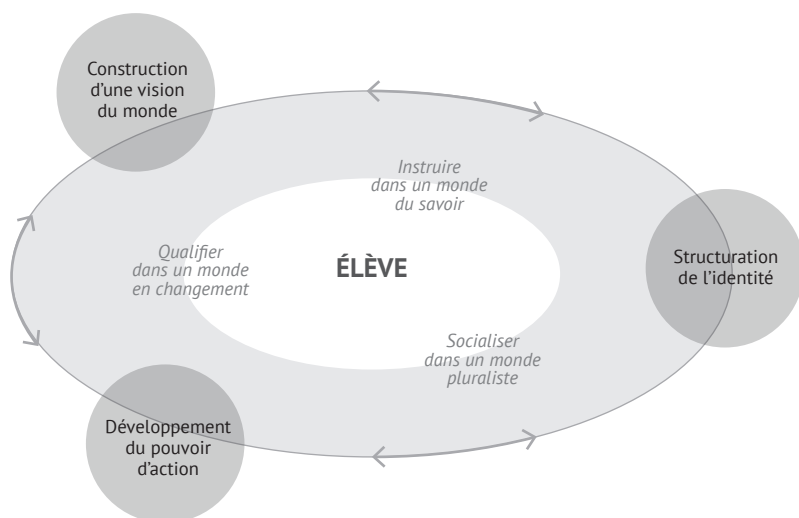
Albert Bandura (2009) définit ce pouvoir de s'entreprendre comme étant celui de l'*agency*, de la capacité d'être l'agent, l'acteur, l'initiateur, le meneur de ses actions et de son devenir comme personne.

4. La pratique du projet

Ce pouvoir de s'entreprendre opère particulièrement dans la pratique du projet. L'esprit d'entreprendre requiert primordialement le sens du projet.

Le sens du projet devrait, à notre avis, être placé en plein milieu des trois visées de l'éducation énoncées dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007) (figure 11.1).

Figure 11.1.
Les trois visées du Programme de formation
de l'école québécoise



Source : MELS, 2007, p. 7.

On voit ici comment l'élève placé au centre de sa formation est l'objet de visées qui tendent toutes à l'« élever » au rang de sujet pour lui-même.

Le sens du projet, en même temps qu'il représente ce qui est commun aux trois visées, prend pour chacune d'elles une forme spécifique. Ainsi, le projet est soit pédagogique, soit identitaire, soit entrepreneurial, et poursuit une finalité propre. Cela fait voir comment le sens du projet est à la fois discriminant et intégrateur. Ainsi, le projet :

1. en regard du savoir est projet pédagogique ;
2. en regard de l'identité est projet d'orientation ;
3. en regard du pouvoir d'action est projet entrepreneurial.

De plus, chaque projet a un sens :

1. le projet pédagogique vise le monde de la connaissance et sa construction ;
2. le projet d'orientation vise l'individu indéterminé et son autodétermination ;
3. le projet entrepreneurial pour sa part vise le possible à réaliser et son action innovante.

L'exercice du projet transforme en quelque sorte la personne qui entreprend et, en ce sens, le projet est formateur. Ce qu'on appelle ici le projet entrepreneurial vise plus précisément à faire vivre l'expérience du projet à des jeunes qui choisissent d'accomplir des actions dans un contexte réel en vue d'atteindre des buts pour vrai. Ils s'y intéressent personnellement en apportant attention, effort, persévérance pour mener le projet à terme. Le processus d'entreprendre naît alors dans l'éveil du possible à réaliser, dans la découverte de l'occasion ou encore du manque à combler qui existe dans leur milieu.

Alors, reprenons notre question initiale : quels fondements pédagogiques peuvent être pris en compte pour un entrepreneuriat éducatif ?

5. L'attitude motivée

Que ce soit pour apprendre, pour s'orienter ou pour entreprendre, le fondement explicite demeure celui de susciter chez les jeunes une attitude motivée (Pelletier, 2004). Cela requiert une approche participative, agissante et orientante qui met les élèves en état de projet dans lequel ils peuvent se mesurer à la tâche, faire face au défi, prendre des initiatives, maîtriser le schéma moyen-fin, exercer un jugement pratique et, enfin, développer une pensée probabiliste et stratégique en vue d'une action efficiente.

Les travaux de Larson et Angus (2011), de l'Université de l'Illinois, ont mis en évidence ce qui spécifie le projet entrepreneurial. Les jeunes engagés dans ce genre de projet mettent en œuvre des actions en vue d'un résultat concret à obtenir. Il n'est pas question ici de savoir ce qui est vrai ou faux ni même d'effectuer un raisonnement

logique, mais plutôt d'évaluer les choix à faire, les gestes à poser ainsi que leurs conséquences. Il leur faut, chaque fois, évaluer la vraisemblance, la plausibilité d'une action et les probabilités de sa réussite.

Et c'est ainsi qu'en se concertant, en faisant ensemble des suppositions, ils mettent à l'épreuve leur jugement pratique. Les solutions viennent de l'action qui engendre les possibilités et des opportunités qu'il faut saisir. L'imprévu et l'adversité obligent les jeunes à élaborer leurs connaissances et à vivre des expériences dans un contexte nouveau, faisant appel à leur créativité et à la tolérance du risque que comporte l'improvisation.

6. L'intelligence de l'action

Bref, le projet entrepreneurial fait découvrir l'intelligence de l'action et les vérités du terrain. C'est ainsi que la coopération, l'estime mutuelle, les responsabilités coordonnées des uns et des autres créent la solidarité et stimulent à l'effort pour la réussite commune; c'est ainsi également que s'acquièrent la discipline personnelle, la capacité de gérer son temps, la persévérance à la tâche plutôt que l'envie du moment, la nécessité de reconnaître ce qu'il faut rectifier plutôt que nier et reporter le problème: *« Ça m'a pris du temps »*; *« J'aurais dû commencer avant »*; *« J'ai pas lâché »*; *« Pas question de remettre à plus tard »*; *« Fallait s'organiser, se faire des listes, un agenda »*; *« Fallait figurer ce que ça allait coûter »*; *« Fallait imaginer des scénarios qui pouvaient se produire »*; *« Se donner des solutions de rechange »*; *« Fallait comprendre comment les gens pensent et réagissent »*; *« Pour convaincre la direction, ça prenait un dossier bien documenté »*; *« Quand on rencontrait les commanditaires, il aurait fallu leur demander de payer d'avance »*; *« Fallait souvent se dire ce qui marche et ce qui ne marche pas »*; *« Des fois, il faut se dire c'est ça que je dois faire, je n'ai pas le choix »*; *« Faut savoir respecter les délais et abréger s'il faut »*. Ce sont là des témoignages tirés de l'enquête menée par Larson et Angus (2011; traduction libre).

7. Un mode expérientiel et narratif

Ce qui est remarquable, selon Larson et Angus (2011) qui ont mené cette enquête, c'est que les jeunes rapportent leurs apprentissages sous le mode narratif... comme le font souvent, d'ailleurs, les gens qui ont une expérience pratique.

Un avantage de l'apprentissage expérientiel serait que le savoir contenu dans la forme narrative tient compte et garde intacts les éléments et particularités de contexte associés à la réussite ou à l'échec d'une action entreprise. Pour cette raison, sous toute réserve, un certain degré d'apprentissage venant de l'expérience directe semble être essentiel au développement de la pensée stratégique (Larson et Angus, 2011, p. 19; traduction libre).

En résumé, convenons que l'esprit d'entreprendre se rapporte à des valeurs et à des habiletés éminemment souhaitables pour l'ensemble du milieu scolaire et qu'elles sont, pour la plupart, accessibles sous un mode expérientiel et narratif. Cela laisse fortement penser que le recours à la pratique du projet facilite le passage de la connaissance à la compétence, du savoir au savoir-être et au savoir-faire.

8. L'esprit d'entreprendre est pédagogique

Quelles sont, au fond, les retombées de l'éducation entrepreneuriale ? A-t-elle un effet sur la persévérance et la réussite des jeunes ? Et quelle influence risque-t-elle d'avoir sur la manière de travailler des enseignants et autres intervenants scolaires ?

Soyons clair sur l'esprit d'entreprendre. Ce concept réunit à lui seul plusieurs composantes de la motivation nécessaire à la persévérance et à la réussite scolaires. Les recherches sur l'autodétermination dirigées par Deci et Ryan (2002) de l'Université de Rochester montrent qu'il y a motivation intrinsèque quand un objet d'apprentissage répond à la fois :

1. au besoin d'autonomie (il est choisi par intérêt et voulu pour son importance);
2. au besoin de compétence (il est d'un niveau de difficulté à la fois raisonnable et stimulant);
3. au besoin d'appartenance (il demande à être réalisé avec d'autres sous forme de communication et de coopération).

De toute évidence, la pédagogie de projet satisfait aux trois conditions mentionnées qui favorisent la motivation intrinsèque et l'implication optimale de l'élève.

Le projet sera voulu pour soi ou encore compris ou accepté s'il vient d'un autre (autonomie). Il sera mobilisateur parce que son degré de difficulté va exiger un certain effort (compétence). Le projet se fera avec d'autres dans la collaboration et la complémentarité ou encore sera reconnu comme valable et significatif pour l'entourage (besoin d'être relié aux autres).

9. Les retombées essentielles

Quels sont, au fond, les bénéfices qu'apporte la pédagogie entrepreneuriale ? En quoi est-elle un avantage, une valeur ajoutée à ce que l'école peut offrir aux jeunes en plus des connaissances acquises ? Essentiellement, le sens du projet mène à la motivation personnelle et aussi à l'appréciation de sa valeur, de sa confiance à pouvoir réaliser et réussir.

9.1. L'expérience de la réussite

La pratique du projet – pédagogique, orientant, entrepreneurial – rassemble les conditions gagnantes pour que l'élève puisse vivre l'expérience de la réussite. Cette expérience consiste en une confiance accrue dans ses moyens. Il s'agit d'un sentiment d'efficacité personnelle qui donne le goût d'aller plus loin, de se dépasser et de revivre l'impression de maîtrise et de bien-être que procure l'atteinte de buts préalablement fixés. Contrairement à l'adage, il vaut mieux dire « Qui peut, veut ».

C'est là le mérite et la beauté du projet. Il devient, pour la personne, une manière de vivre, d'apprendre, de s'accomplir, d'être reliée aux autres tout en poursuivant quelque chose qui est personnel avec l'assurance de pouvoir entreprendre sur la base d'un dispositif motivationnel qui ne lui fera pas défaut.

Bref, il s'agit ici d'un rappel de ce qu'est le pouvoir agentique selon Bandura (2009) en tant que principe directeur du développement de la personne et de son sentiment d'efficacité personnelle. Ici se trouvent réunies l'idée subjective du sentiment et la perception

d'autoefficacité qui est croyance honnête de sa capacité mais non objectivement mesurée, de sorte qu'elle se résume en une synthèse affective : la compétence subjective.

La compétence subjective dont il est question joue un rôle important dans la prédiction de la réussite. Cette compétence n'est pas arbitraire ni trompeuse. Elle est une confiance qui prend sa source dans la réalisation du sujet : ce qu'il a voulu et qu'il a obtenu en faisant appel à ses capacités et à des ressources personnelles qui parfois l'étonnent.

Bandura (2003) affirme que l'autoefficacité n'est pas une évaluation généralisée comme peut l'être l'estime de soi. Elle s'applique directement au genre d'activités qui ont déjà été accomplies. En ce sens, c'est une confiance qui se construit et qui s'éduque relativement bien en faisant varier les tâches et en calibrant le niveau de difficulté susceptible de favoriser l'expérience de la réussite.

Le développement de l'autoefficacité s'avère, à mon avis, le principe directeur de l'éducation entrepreneuriale entendue au sens de « s'entreprendre ». Le sentiment accru de son efficacité personnelle fait en sorte qu'on entreprend avec chaque fois un optimisme qui anticipe le succès plutôt que l'échec, avec chaque fois l'assurance qu'on dispose d'une motivation inébranlable, peu important le temps et l'effort à consentir.

9.2. La culture de l'efficacité

En devenant responsable des résultats qu'il obtient, l'élève recherche, de la part de l'enseignant, des commentaires éclairants sur la manière d'enrichir sa performance. Ici s'installe la culture de l'autoefficacité plutôt que celle de la compétition et du meilleur rang. Bref, la définition des objectifs à poursuivre et du cheminement de chacun pourrait être une des retombées importantes de l'entrepreneuriat éducatif et l'un des facteurs marquants de la réussite scolaire, comme peut l'être aussi l'approche orientante préconisée dans plusieurs écoles du Québec.

D'ailleurs, les recherches, dirigées par Albert Bandura et ses collaborateurs (2009, p. 7) ont mis en évidence les principales sources du sentiment d'efficacité personnelle :

1. Les réalisations personnelles. Ce qui a déjà été accompli quant à la tâche ou l'objectif envisagé.

2. L'expérience vicariante. L'élève en identifiant un pair qui lui ressemble aura confiance de pouvoir réussir ce que cet autre réussit et aura l'excuse toute trouvée pour ne pas se déprécier si cet autre obtient de mauvais résultats. Il vaut mieux, ici, s'identifier à qui doit mettre de l'effort plutôt qu'à un modèle infaillible et hors de portée.
3. La persuasion sociale. Les encouragements apportés par des personnes signifiantes à propos de ses qualités et de ses capacités à faire certaines activités. Les rétroactions provenant d'une personne qui s'y connaît sont surtout utiles et stimulantes en début d'apprentissage. Le commentaire constructif peut prendre, par la suite, la forme d'un mentorat sur les manières de faire. « Raconte comment tu as procédé, comment tu referais les choses autrement... »
4. L'état émotionnel. Le stress est parfois vécu comme une incapacité. Sous son effet, on perd ses moyens. C'est pourquoi la gestion d'un tel état émotionnel peut protéger l'autoefficacité et même, une fois qu'il est maîtrisé, cela peut augmenter la volonté d'agir. L'autorégulation (ou maîtrise de soi) joue un rôle considérable à cet égard dans la culture de l'efficacité.

Les quatre sources d'efficacité personnelle peuvent donner lieu à des interventions éducatives ciblées par tout intervenant responsable de l'encadrement d'un projet, qu'il soit pédagogique, orientant, entrepreneurial.

10. La valorisation des bonnes pratiques à valeur entrepreneuriale, du primaire à l'université

Nous sommes maintenant à rechercher ce que seraient les interventions les mieux appropriées aux diverses étapes de la scolarisation que sont les ordres d'enseignement.

L'échelle du développement suggère d'intervenir au primaire d'une manière émotive et affective, au secondaire, d'une manière structurante en faisant appel aux ressources cognitives des jeunes et puis, au postsecondaire, aux ressources du milieu, car entreprendre suppose une relation spéciale avec le milieu : il est une ressource pour moi et je suis une ressource pour lui.

10.1. Au primaire : les ressources émotives

L'accompagnement pédagogique au primaire devrait se concentrer sur les qualités entrepreneuriales et sur l'apprentissage de l'action efficace, avec ce que cela permet de ressourcement émotif et motivationnel : la volonté d'agir, le besoin de réussite et l'autodiscipline en regard du but poursuivi. Confiance, motivation, effort, responsabilité, initiative, persévérance, solidarité, esprit d'équipe, débrouillardise, détermination, sont tous des thèmes qui peuvent être à la portée des jeunes et matière à réflexion dans le contexte de la culture entrepreneuriale (voir à ce propos l'annexe 1 du présent chapitre).

10.2. Au secondaire : les ressources cognitives

L'accompagnement pédagogique au secondaire devrait se concentrer sur la compréhension de ce qu'est formellement un projet, les élèves étant impliqués dans toutes les étapes depuis la conception jusqu'à la réalisation achevée. Le sens du projet et l'idée du futur s'acquièrent ici par l'importance de la narration (ce qui s'est passé pour chacun) tout au long du processus d'entreprendre. C'est un accompagnement qui peut se faire, entre autres, lors du Concours québécois de l'entrepreneuriat étudiant ou encore à l'intérieur du cours de P.P.O. – projet personnel d'orientation – ou de certaines activités orientantes offertes dans diverses écoles du secondaire.

Mentionnons aussi la pratique du projet qui se présente comme un défi personnel à relever susceptible de valider un domaine d'intérêt. Il consiste, pour le jeune, à tester l'utilisation qu'il peut faire des ressources de son milieu, des ressources personnelles et entrepreneuriales qui concernent sa réussite à la suite de la passation du *GPS Bilan exploratoire* (tableau 11.1) (Pelletier et L'Heureux, 2010).

Tableau 11.1.
Le GPS Bilan exploratoire: deux volets, neuf sections

DIVISÉ EN NEUF SECTIONS RÉPARTIES EN DEUX GRANDS VOILETS, LE QUESTIONNAIRE EN LIGNE <i>GPS BILAN EXPLORATOIRE</i> AMÈNE LE JEUNE À FAIRE UN TOUR D'HORIZON DES RESSOURCES DE SON ENVIRONNEMENT ET DE SES RESSOURCES PERSONNELLES.	
VOLET DES RESSOURCES DE SON ENVIRONNEMENT	VOLET DE SES RESSOURCES PERSONNELLES
Monde scolaire À quel point le jeune profite-t-il de son milieu pour apprendre et développer un réseau social essentiel à son avenir ?	Discipline personnelle A-t-il de bonnes habitudes de travail ? Ses habitudes de vie sont-elles saines ? Quel est son état émotif ?
Milieu social Dans quelle mesure le jeune se sent-il valorisé, aidé et sécurisé par son milieu ?	Attitudes proactives Est-il optimiste ? Sent-il qu'il a la capacité d'agir ? Est-il curieux d'apprendre ? Réussir est-il important pour lui ?
Milieu familial Son milieu familial est-il réconfortant, encourageant et ouvert ?	Intérêts et valeurs Dans quels types de tâches se sent-il plus compétent ? Quelles sont ses valeurs personnelles et professionnelles ? Lesquelles sont susceptibles d'influencer ses choix et ses comportements ?
Monde du travail Comment perçoit-il le monde du travail ? En a-t-il une bonne connaissance ? Lui semble-t-il prometteur ?	Savoirs et compétences À ses yeux, quelle est sa manière d'apprendre ? Quel degré d'intérêt et quelle importance accorde-t-il à chaque matière scolaire ?
	Image de soi et personnalité Comment évalue-t-il sa capacité à apprendre, à créer, à agir, à influencer, à communiquer et à aider ?

Source : Pelletier et L'Heureux, 2010.

10.3. Au postsecondaire : des ressources pour la relève

L'accompagnement pédagogique devrait se concentrer sur la reconnaissance d'une situation problématique et des opportunités d'affaires qu'elle permet, tout en soulignant le lien avec le savoir spécialisé et les compétences acquises dans le cadre de la formation professionnelle, technique ou universitaire. Cet accompagnement vise ici à faire percevoir les ressources à consulter, à favoriser une exploration entrepreneuriale du domaine choisi par l'étudiant et devenu source de projection pour l'avenir. Bref, comment le sensibiliser à la valeur « carrière » et à la valeur « entrepreneuriat » de son choix professionnel ?

Il faut souligner le fait que l'esprit d'entreprendre distinct et séparé de la matérialité d'entreprendre et de la fonction entreprenante, tout en ayant une valeur éminemment éducative, ne garantit pas la relève recherchée par les tenants d'une économie basée sur l'accroissement du nombre des entrepreneurs.

Aussi n'y a-t-il pas moyen plus stratégique, plus propice au recrutement d'une relève, que d'interpeller les étudiants en cours de formation professionnelle, technique ou universitaire spécialement à l'occasion des stages ou lors de la période préparatoire à l'insertion au monde du travail ?

On trouvera des exemples d'interventions en cours de stages et en contexte spécialisé dans l'ouvrage intitulé *Les valeurs entrepreneuriales – Au service de la formation professionnelle et technique* (Pelletier, 2007). Il s'agit d'un document dirigé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dont je suis l'auteur.

L'acte d'entreprendre, à proprement parler celui de démarrer son entreprise, faut-il le reconnaître, se passe plutôt vers la trentaine. Il faut qu'une vision s'élabore, que des contacts se fassent, que la connaissance d'un secteur s'approfondisse. Louis Jacques Filion a écrit, à cet effet, un petit livre remarquable pour tous ceux qui veillent à la promotion de l'entrepreneuriat (2005).

Conclusion : s'entreprendre, s'orienter et l'intrapreneuriat ?

L'éducation entrepreneuriale, si elle ne devait être qu'esprit et culture d'initiative, d'autonomie, de responsabilité et d'autodiscipline, ne serait pas vaine pour autant, d'abord parce qu'elle constitue un formidable moyen de se faire valoir, de s'affirmer comme personne et de s'engager comme citoyen, et aussi et surtout pour notre propos parce que cette éducation correspond bien à ce que le monde est en train de devenir.

Le monde du travail a changé profondément au cours des 20 dernières années. Des mutations majeures se sont produites. Le travail, quel que soit le métier, consiste à gérer de l'imprévu, à produire des services et à communiquer (Évéquoz, 2004).

La composante personnelle du travailleur (son savoir-être), au-delà de la préparation professionnelle pour les tâches prescrites, intervient comme le critère majeur de l'embauche. On recrute celui

qui sait être intrapreneur, qui sait «entreprendre à l'intérieur» d'une entreprise, d'une organisation de travail, qui sait s'impliquer, s'insérer dans une culture, dans une équipe formée autour d'un projet précis où la contribution de chacun est requise et mise en valeur, surtout dans l'entreprise actuelle, moderne et dite innovante (voir l'annexe 2 où se trouvent décrites les 3 mutations du travail, les 6 compétences clés, les 13 capacités et les 54 indicateurs composant le nouveau profil d'employabilité qu'on peut qualifier ici de profil intrapreneurial).

Le profil d'employabilité s'est donc transformé ces dernières années en profil d'intrapreneuriat. C'est donc une raison de plus qui milite en faveur d'une éducation entrepreneuriale indissociable, à notre avis, d'une culture orientante, car toutes deux engagent la personne entière dans l'expérience de s'utiliser et de s'accomplir dans le contexte de la vie de travail.

À RETENIR

L'éducation entrepreneuriale est une pratique du projet qui favorise le sentiment d'efficacité personnelle et l'expérience de la réussite. S'entreprendre ouvre l'avenir et, comme le dit Sénèque, «il n'y a de vents favorables que pour celui qui sait où il va».

Annexe 1

Quelques fondements de la culture entrepreneuriale (ressources émotives)

Qualités	Attitudes			Manifestations*
	Locus de contrôle	Besoin de réussite	Perspective temporelle	
Confiance se sentir capable de faire quelque chose.	Estimer qu'on peut atteindre ses buts par sa compétence et son habileté. Se percevoir efficace grâce à ses expériences de réussite.			Se percevoir positivement. Reconnaître ses forces et ses faiblesses. Miser sur ses aptitudes, ses habiletés et ses compétences. Être certain de ses possibilités. Exprimer son point de vue, même s'il diverge de l'opinion généralement véhiculée. Accepter les échecs et en tirer des leçons (accepter d'essayer à nouveau une chose que l'on n'a pas réussie la première fois).
Motivation vouloir faire quelque chose.		Se donner des buts présentant une certaine difficulté. Avoir le goût du défi et anticiper le plaisir de la réussite.		Désirer en savoir davantage sur un sujet intéressant. Se féliciter de l'avancement du projet. Avoir beaucoup d'initiative, apporter de nouvelles idées. Rester enthousiaste dans la réalisation d'un projet et continuer malgré les embûches. S'autodiscipliner à faire un peu plus d'efforts. Développer le goût d'apprendre. Reconnaître que les efforts fournis à l'occasion d'un projet antérieur ont apporté beaucoup de satisfaction.

Qualités	Attitudes			Manifestations
	Locus de contrôle	Besoin de réussite	Perspective temporelle	
Effort se disposer à travailler fort.		Estimer que les chances de réussir dépendent des efforts fournis.	Tenir compte du futur dans les choses à faire dans le présent. Différer la satisfaction immédiate au profit de la récompense à venir.	Accomplir des tâches déplaissantes avec une attitude positive. Chercher à obtenir des résultats satisfaisants pour soi et pour les autres. Se donner une méthode de travail pour faciliter la réalisation du projet. Anticiper la satisfaction que l'on retire du travail bien fait. Reconnaître que les vedettes (dans les domaines sportif, artistique ou autre) ont beaucoup travaillé pour obtenir le succès qu'elles ont.
Responsabilité faire ce qui doit être fait.	Faire quelque chose par devoir après l'avoir choisi. Maîtriser la situation à laquelle on s'est soumis par volonté personnelle.			Assumer et réaliser ce qui a été convenu par l'équipe, le groupe, l'organisation ou soi-même. Accomplir les tâches assignées en sachant que, si on ne les fait pas, cela peut avoir des répercussions négatives. Classer par ordre de priorité les différentes tâches à accomplir et déterminer les étapes de leur réalisation. Être reconnu pour sa capacité à mener à terme les tâches dont on est responsable. Ne pas se laisser impressionner par l'ampleur de la tâche et l'aborder avec confiance, même si on ne sait pas trop par où commencer.
Initiative passer à l'action.	Penser qu'agir augmente ses chances de réussite. Penser qu'on peut apprendre par l'action. Penser qu'il vaut mieux affronter la réalité que l'ignorer.			Transformer un problème en action à entreprendre. Ne pas se laisser figer par une situation. Poser des questions, chercher des manières de faire différentes. Être « partant », prêcher par l'exemple. Assumer un certain leadership. Être attentif à la bonne occasion.

Qualités	Attitudes			Manifestations
	Locus de contrôle	Besoin de réussite	Perspective temporelle	
Persévérance terminer ce qui a été commencé.	Croire que les événements de la vie sont souvent prévisibles.		Donner relativement plus d'importance à l'avenir qu'au présent. Appliquer à soi-même la fable de la cigale et de la fourmi.	Faire preuve de constance dans ce qu'on entreprend. Inscrire son action dans la durée, la mener à terme. Faire encore et encore la même chose jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant. Démontrer sa capacité à poursuivre un projet jusqu'à ce qu'il soit réalisé. Passer par-dessus les frustrations et les problèmes rencontrés et poursuivre l'objectif initial malgré les embûches. Apprendre à pratiquer un nouveau sport ou à jouer d'un instrument de musique ou s'adonner à tout autre passe-temps qui demande du temps avant que les résultats soient visibles.
Solidarité collaborer en vue d'un but commun.	Estimer qu'on peut atteindre ses buts grâce à son efficacité personnelle et grâce aux relations respectueuses et même cordiales établies avec les autres.	Croire que l'on est une ressource pour les autres. Croire que les autres peuvent apporter quelque chose.		Accepter de se sentir responsable des choix et décisions du groupe ou de l'organisation. Partager des buts communs et collaborer à leur réalisation. Être compréhensif envers les collègues de travail. Porter attention aux sentiments des autres et les soutenir quand ils rencontrent des difficultés. Participer de bon gré à une corvée. Introduire un nouveau membre dans le groupe et faciliter son intégration.
Esprit d'équipe créer avec d'autres en synergie d'action.	Être capable d'agir sur le fonctionnement du groupe.	Organiser les activités nécessaires pour atteindre les buts fixés. Être capable de faire preuve de méthode et d'organisation.		Agir avec d'autres d'une manière concertée. Travailler avec d'autres en tenant compte des responsabilités de chacun. Apporter ses idées à un projet de groupe. Accepter les critiques constructives. Travailler pour atteindre l'objectif, tout en considérant l'opinion des différents membres du groupe.

Qualités	Attitudes			Manifestations
	Locus de contrôle	Besoin de réussite	Perspective temporelle	
Débrouillardise : recourir à ses connaissances et à ses habiletés pour faire face à l'imprévu.	Estimer qu'on a les moyens d'improviser. Considérer qu'on peut toujours voir ou agir autrement. Être capable de réagir en cas d'accident, d'imprévu, de refus, de défection. Savoir que la marge de manœuvre est toujours plus grande qu'on croit.			Reconnaître que les embûches font partie du quotidien. Ne pas fuir les difficultés. Prendre le temps de réfléchir à la meilleure manière de résoudre un problème. Envisager les difficultés qui peuvent se présenter dans la réalisation d'un projet et prévoir différentes solutions. Démontrer de la flexibilité et de la souplesse face aux changements. Être un adepte du « système D ».
Détermination : se concentrer sur un but qu'on a en tête.			Penser à long terme en se donnant une vision motivante du futur. Bien organiser son temps chaque jour, afin de pouvoir s'occuper au maximum du but à atteindre. Savoir que faire son possible ne suffit pas, qu'il faut se fixer des priorités et ne pas se disperser. Être capable de surmonter l'épuisement.	Se concentrer sur un but qu'on a en tête. S'autodiscipliner. S'engager à atteindre des buts tout en contrôlant les irritants (stress et émotions). Évaluer, en cours de route, si les efforts consentis entraînent les résultats escomptés. Élaborer un échéancier réaliste et stimulant.

* Les manifestations sont autant d'énoncés à utiliser lors de l'évaluation qui suit la réalisation d'un projet.

Annexe 2

Mutations du travail et compétences clés correspondantes

3 situations clés	6 compé- tences clés*	13 capacités	54 indicateurs
GÉRER DES ÉVÉNEMENTS	Se mobiliser	Prendre des initiatives	› Entreprendre des actions non prévues
			› Faire spontanément des propositions
			› Faire preuve de prévoyance
			› Personnaliser sa manière de travailler
	Gérer l'imprévu		› Réagir de façon adaptée face à un événement particulier
			› Entreprendre des actions même lorsque des aspects de la situation restent inconnus
			› Élaborer spontanément une solution plausible pour résoudre le problème
	Se responsabiliser	Avoir une discipline personnelle	› S'organiser en établissant ses priorités au travail, en répartissant ses activités dans le temps, en respectant ses délais
			› Gérer son comportement, son stress, ses émotions, connaître ses réactions et celles des autres, adapter son comportement en fonction des situations
			› Répondre de ses actes et respecter les contraintes liées à un engagement
		Apprendre dans l'action	› Reconnaître son fonctionnement, son agir professionnel et accepter sa part de responsabilité par rapport au résultat obtenu
			› Tirer une leçon de ses erreurs et trouver les moyens de se corriger ou encore tirer leçon de ses bons coups et trouver les moyens de s'améliorer
			› Se sentir responsable de son développement professionnel

3 situations clés	6 compétences clés	13 capacités	54 indicateurs
PRODUIRE DES SERVICES	S'adapter à son environnement	S'intégrer dans son milieu	› S'intéresser aux différents secteurs de l'entreprise
			› Se faire connaître dans l'entreprise en créant des contacts
			› Échanger avec son superviseur
			› Repérer les personnes qui peuvent nous aider
			› Apprendre à vivre avec ceux qui nous sont moins sympathiques
			› Prendre en considération l'éthique du travail bien fait
	Résoudre des problèmes	Représenter son milieu	› Prendre en considération les exigences d'accueil, de respect, de considération positive et parfois de confidentialité vis-à-vis de toute demande provenant de la clientèle
			› Fournir dans la mesure du possible une réponse qui démontre sa compréhension de la demande et son engagement à y donner suite
			› Être conscient de l'effet qu'on peut avoir sur la clientèle quant au langage utilisé, quant à l'expression non verbale et quant à l'image projetée
		Analyser une situation	› En arriver à se donner une vision claire de la situation
			› Raisonner sur la situation pour voir quelles sont les données utiles ou manquantes
			› Mettre en évidence les composantes du problème ou de la situation
			› Déterminer ce qui empêche d'aller plus loin pour trouver comment dépasser ou contourner les contraintes
		User de créativité	› Imaginer des éléments qui ne figurent pas dans le problème tel qu'il est posé
			› Se mettre intuitivement à la place de l'utilisateur pour deviner ce qu'il cherche sans l'avoir encore reconnu lui-même
			› Proposer spontanément des solutions optimales et innovantes

3 situations clés	6 compé- tences clés	13 capacités	54 indicateurs
COMMUNIQUER	Partager l'information	S'informer	› Trouver soi-même l'information recherchée en consultant diverses sources d'information
			› Prendre des notes concernant ses activités
			› Poser des questions sur le travail à exécuter et sur le fonctionnement de l'entreprise
			› Faire répéter les explications et les consignes données si nécessaire
		› Savoir à qui transmettre l'information	
		› Déterminer le moment opportun pour rendre l'information accessible par divers moyens de communication	
		› Faire comprendre ce qui paraît obscur en prenant des exemples parlants	
		› Décomposer une idée, une situation ou un processus en différentes parties	
		› Récapituler et synthétiser les faits pour les présenter à autrui	
		› Donner des indications à quelqu'un pour faire quelque chose	
	› Fixer des priorités et des objectifs clairs		
	› Coordonner les différentes tâches / activités entre elles		
	› Anticiper au mieux les difficultés et les imprévus possibles		
	› Construire un plan / programme structuré mais en même temps laissant place au système D		
	› Respecter les obligations, les impératifs auxquels il faut faire face		
	› Écouter et prendre en compte l'avis des autres		
	› Respecter les compétences et les idées de chacun		
	› Envisager les choses avec un point de vue ouvert		
	› S'affirmer, donner son avis et faire face si nécessaire à l'opinion d'autrui		
	› Adopter une position égalitaire et ne pas chercher à prendre le dessus		
	› Agir de sorte que le groupe parvienne à un résultat		

* C'est à partir du référentiel de Grégoire Évéquoz (2004) que des compétences clés ont été sélectionnées et réparties par Denis Pelletier aux fins de rendre claires les correspondances avec les trois mutations du travail selon Zarifian (1995): événement – service – communication. C'est aussi à partir du même référentiel que sont présentés la plupart des 54 indicateurs.

Bibliographie

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck.

Bandura, A. (2009). « Le développement des adolescents du point de vue agentique », dans A. Bandura, N.E. Betz, S.D. Brown, R.W. Lent et F. Pajares (dir.), *Les adolescents: leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*, Québec, Septembre éditeur, p. 11-60.

Deci, E.L. et R.M. Ryan (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, The University of Rochester Press.

Évéquoz, G. (2004). *Les compétences clés*, Paris, Liaisons.

Filion, L.J. (2005). *Pour une vision inspirante en milieu scolaire*, Québec, Presses Inter Universitaires.

Larson, R.W. et R.M. Angus (2011). « Adolescents' development of skills for agency in youth programs: Learning to think strategically », *Child Development*, vol. 82, p. 277-294.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). « Chapitre 1 : Un programme de formation pour le *xxi^e* siècle », *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, publication n° 2007-06-00282, Québec, gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/seconaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf>, consulté le 4 avril 2013.

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante: la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Québec, Septembre éditeur.

Pelletier, D. (2007). *Les valeurs entrepreneuriales – Au service de la formation professionnelle et technique*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://www.inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/Entrep_ForProf_F.pdf>, consulté le 5 avril 2013.

Pelletier, D. et D. L'Heureux (2010). *Guide pour s'orienter – GPS Bilan exploratoire*, Québec, Septembre éditeur, <<http://www.destinationreussite.com>>, consulté le 5 avril 2013.

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

Zarifian, P. (1995). *Le travail et l'événement*, Paris, L'Harmattan.

SYLVIE FRÉCHETTE

Chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières

GHISLAIN SAMSON

Professeur, Université du Québec à Trois-Rivières

Conclusion

L'éducation à l'entrepreneuriat : aujourd'hui et demain

L'éducation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans un mouvement mondial auquel le Québec s'est rallié. Les nombreux exemples scolaires recensés dans les chapitres du présent livre en témoignent. Que ce soit aux ordres d'enseignement primaire, secondaire, collégial ou universitaire, les initiatives visant à développer chez les élèves et les étudiants des habiletés liées à l'entrepreneuriat sont de plus en plus nombreuses et variées. En fait, il s'agit d'amener les apprenants à s'inscrire dans une culture entrepreneuriale et à développer le goût d'entreprendre, ne serait-ce qu'entreprendre et poursuivre ses études!

Le Québec s'y est rallié notamment par la voie du Secrétariat à la jeunesse (SAJ) à travers la Stratégie d'action jeunesse et le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Le développement de l'entrepreneuriat individuel et collectif revêt une importance capitale pour l'avenir du Québec afin d'assurer l'épanouissement personnel de chacun, la création de nouveaux emplois et la vitalité économique de notre société. En lançant le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse en 2004, le gouvernement du Québec s'est doté d'une vision d'avenir: une stratégie entièrement consacrée au développement de la culture entrepreneuriale chez les jeunes. En faisant la promotion de valeurs telles que la créativité, la responsabilité, la solidarité, la persévérance, la confiance en soi et l'initiative, le SAJ contribue à l'enrichissement de l'individu et de la collectivité.

C'est également par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), qui a intégré l'entrepreneuriat au sein même du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) en ciblant l'orientation et l'entrepreneuriat comme un domaine général de formation, que le Québec s'est rallié. Rappelons que le domaine général de formation oriente les actions des personnels scolaires dans l'élaboration

de situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et porteuses de sens (MEQ, 2001, 2004; MELS, 2007). Le domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat cristallise les intentions de l'école au regard de la réalisation de soi et de l'insertion dans la société par l'entremise de l'actualisation du potentiel des élèves. Au collégial, de nombreuses expériences sont également relatées et vécues dans les différents établissements. Pensons notamment aux clubs entrepreneurs ou aux activités parascolaires dans lesquelles nombre d'étudiants participent. À l'université, outre le projet de formation des stagiaires en enseignement et en orientation scolaire de Samson et Gingras, avec la collaboration de Morin et Pratte (2010-2014), les expériences entrepreneuriales sont souvent associées, notamment, aux finances marketing (Ananou et Chirita, chapitre 10). Cette ouverture vers l'éducation à l'entrepreneuriat pourrait aider les jeunes et les adultes à réfléchir à leur orientation scolaire et professionnelle, tout en contribuant à former de nouvelles générations d'entrepreneurs selon deux perspectives: tout d'abord comme objet d'apprentissage, puis comme approche pédagogique (Pepin, chapitre 8; Pelletier, chapitre 11). On espère que ces jeunes entrepreneurs apporteront une contribution effective à la société québécoise de façon à créer des emplois et de la richesse (Morin, chapitre 1).

1. Le projet entrepreneurial, porteur du changement

Le projet entrepreneurial génère chez les participants un changement qui est implicite. En effet, un cheminement s'établit pour amener ces participants à développer les habiletés et les compétences qui caractérisent les leaders. Toutefois, évaluer le changement apporté par un projet entrepreneurial est complexe et ardu. Des outils ont été élaborés en ce sens: questionnaires, entretiens de recherche et observations en classe utilisés au sein de recherches-actions et d'études de cas (Harnois, chapitre 2; Maheu Latendresse, Prud'homme et Samson, chapitre 7; Pepin, chapitre 8). Une difficulté est alors apparue dans la mesure du changement induit par l'éducation à l'entrepreneuriat, difficulté qui émane de la nature polysémique de la notion de projet. En effet, tous ne s'entendent pas sur le sens du terme. Maintenant que l'école québécoise préconise l'organisation de projets sous toutes ses formes pour donner du sens aux apprentissages et pour

intégrer diverses compétences, il convient de distinguer le projet entrepreneurial du projet intégrateur conventionnel afin de mettre en lumière leurs retombées respectives.

2. Un projet entrepreneurial ou intégrateur?

Le projet entrepreneurial emprunte au projet intégrateur plusieurs aspects. Tout d'abord, il repose sur des assises socioconstructivistes. Il réunit des participants dans des groupes d'apprentissage coopératif où, grâce à un fonctionnement démocratique, les forces de chacun sont mises à profit (Carrier et Lavoie, chapitre 5). Le projet, qui s'échelonne dans le temps, permet le développement d'habiletés et d'attitudes telles que le sens des responsabilités et le partage, en plaçant les protagonistes dans l'action (Valence, chapitre 4). Projet entrepreneurial et projet intégrateur partagent donc les mêmes bases.

Le projet entrepreneurial se distingue toutefois par sa finalité qui débouche sur la production de biens, de services ou d'événements (Tremblay, chapitre 9). Il a comme raison d'être d'apporter une contribution tangible à la société. Aussi, le projet entrepreneurial naît d'un besoin défini dans le milieu et auquel il se propose de satisfaire (Pepin, chapitre 8). Il n'émane donc pas, en principe, de la pensée de l'enseignant. Enfin, le projet entrepreneurial apporte une dimension éminemment concrète aux apprentissages. Ceux-ci s'articulent autour du but à atteindre: les apprentissages disciplinaires seraient au service de la finalité et non l'inverse (Morin, chapitre 1). Les apprentissages sont orchestrés en vue de la production finale et en jalonnent le cheminement.

De ce fait, le projet entrepreneurial attire les élèves qui aiment les actions concrètes. Il intéresse également les élèves qui valorisent davantage le travail que l'école dans son sens classique avec cahier d'activités, devoirs et exercices ou qui éprouvent des difficultés à fonctionner dans le cadre régulier de l'enseignement direct. Il peut intéresser également des élèves issus de quartiers défavorisés qui, en marge d'une école qui ne leur ressemble pas, espèrent réussir leur vie en devenant leur propre patron (Harnois, chapitre 2).

3. Les conditions

Afin de bien saisir la nature du projet entrepreneurial, des conditions nécessaires à son organisation ainsi que des retombées éventuelles sont maintenant exposées. Ces contributions et retombées apportent une meilleure compréhension du phénomène. Pour qu'un projet entrepreneurial voie le jour et soit une réussite, il doit être porté par une personne dynamique, un enseignant engagé. Cette personne possède probablement des habiletés de créativité, d'ingéniosité et de curiosité, qui sont valorisées dans la mise en œuvre du projet entrepreneurial. Elle est également ouverte à la nouveauté : en effet, elle considère les éventuels contretemps comme des défis et non comme des obstacles ou des empêchements (Maheu Latendresse, Prud'homme et Samson, chapitre 7). Toutefois, le projet entrepreneurial demande temps et énergie : l'enseignant ou le professeur a donc besoin d'un soutien sous forme de formations appropriées et de possibilités de simplifier sa tâche.

Le projet doit également recevoir l'appui de personnes significatives, à savoir les parents et les directions des établissements. Il doit être encouragé par les commissions scolaires dans le cas du primaire et du secondaire, qui verront à le faire connaître et à le publiciser en dehors de son école d'origine. Enfin, le projet devrait être soutenu par des entrepreneurs engagés, qui sont appelés à partager leur expérience et à agir comme mentors (Levesque, chapitre 6). Bref, c'est toute une communauté qui, partageant un but commun, doit s'investir dans la mise en œuvre d'une culture entrepreneuriale et de projets.

4. Les retombées

Le projet entrepreneurial, s'il demande temps et énergie, offre de nombreuses compensations ou retombées bénéfiques aux participants. Il amène le développement chez les élèves et les étudiants d'attitudes, de qualités et de valeurs liées à l'élaboration du projet, comme l'autonomie, le sens des responsabilités, le leadership, la créativité et la curiosité. Celles-ci contribuent à former des citoyens responsables et autonomes qui joueront un rôle actif dans la société de demain.

Les apprentissages disciplinaires ne sont pas laissés de côté. En effet, le projet rassemble de multiples activités qui, tout en visant sa concrétisation, mettent les élèves en situation de progresser dans les disciplines scolaires régulières qui sont incluses dans le PFEQ ou dans les programmes du collégial ou de l'université. Des apprentissages liés à la nature du projet sont également faits (Morin, chapitre 1).

La participation à un projet novateur et porteur de sens apporte fierté aux élèves et aux étudiants. En effet, ces derniers constatent que leur contribution conduit à une offre de biens, de services ou d'événements reconnus socialement au sein de l'institution d'enseignement ou en dehors de ses murs. Cette fierté légitime, qui naît de la contemplation du travail effectué, mousses la perception de l'élève en sa capacité à accomplir une tâche, c'est-à-dire son sentiment d'autoefficacité (Pelletier, chapitre 11). De plus, le contexte du projet confère une grande pertinence aux activités d'apprentissage qui lui sont associées, lesquelles trouvent leur justification dans l'aboutissement du projet. On constate alors que les élèves font des apprentissages en douceur (Maheu Latendresse, Prud'homme et Samson, chapitre 7). La perception de la valeur de la tâche ou de l'importance subjective que l'élève lui attribue est alors touchée. Ces deux perceptions alimentent la motivation de l'élève (Pintrich et Schunk, 2002). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de constater que le projet entrepreneurial favorise la persévérance scolaire (Samson, chapitre 3), un indicateur important de la motivation scolaire. En effet, un élève motivé poursuit ses activités malgré les embûches.

Le projet entrepreneurial touche également les parents. À la fierté ressentie par l'élève fait écho celle de ses parents, qui assistent à l'émergence d'un produit utile à la société et qui observent le développement de leur enfant. À cela peuvent s'ajouter parfois le soulagement de recevoir enfin de bonnes nouvelles de l'école et la joie de voir son enfant fréquenter l'école avec entrain ou même se raccrocher à ses études.

Le projet entrepreneurial est aussi profitable pour l'enseignant. Celui-ci est valorisé par la reconnaissance de sa compétence professionnelle à mobiliser des élèves autour d'un enjeu porteur. Le projet rassemble ses élèves au sein d'activités agréables et variées (Harnois, chapitre 2); ceux-ci s'y engagent avec dynamisme puisque leur contribution est recherchée à toutes les étapes de la prise de décision et de la mise en œuvre. En conséquence de cette participation active, la gestion de la classe se trouve facilitée.

Enfin, en apportant une contribution citoyenne à l'amélioration du milieu, le projet contribue au mieux-être des personnes ciblées. Il a ainsi un effet bénéfique visible sur le milieu qui le porte.

5. Le potentiel de l'approche entrepreneuriale

Le présent ouvrage, qui établit un pont entre la théorie et la pratique, illustre le potentiel de l'éducation à l'entrepreneuriat grâce à de nombreux exemples du primaire à l'université. Plusieurs aspects de cette approche éducative ont été examinés pour en délimiter les contours et préciser les enjeux. Pourtant, de nombreuses questions demeurent en suspens, des modalités à définir et des opportunités à découvrir.

Ainsi, il conviendrait de se pencher sur la personnalité des enseignants qui prônent l'éducation à l'entrepreneuriat : seraient-ils eux-mêmes des entrepreneurs ? Également, tout en élargissant la recherche vers les ordres postsecondaires, l'apport respectif de différentes variables liées au projet entrepreneurial (comme le temps) pourrait être pris en compte pour raffiner notre compréhension de cette approche.

Bibliographie

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, gouvernement du Québec.

Pintrich, P.R. et D.H. Schunk (2002). *Motivation in Education. Theory, Research, and Applications*, 2^e éd., Upper Saddle River, Merrill Prentice Hall.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Claude Ananou

Claude Ananou est maître d'enseignement au Service de l'enseignement du management à HEC Montréal depuis 1998. Il enseigne dans les domaines de la création d'entreprise et du management des PME aux programmes de BAA, de DESS et de MBA. Il est l'un des initiateurs de la méthode SynOpp alternative au plan d'affaires et le coauteur des livres *De l'intuition au projet d'entreprise* publié en janvier 2010 et *Réussir sa création d'entreprise – sans business plan* publié en novembre 2012. Il s'intéresse à la dynamique entrepreneuriale chez les membres de la génération Y. Fondateur et propriétaire d'une dizaine d'entreprises, tant en France qu'aux Antilles et au Canada, il est actuellement président de Kiosk Prestige et de Groupe Média Kit, entreprises œuvrant dans le domaine de l'information par bornes interactives. Membre de plusieurs conseils d'administration, il siège à celui de la Fondation de l'entrepreneurship du Québec depuis 2006. Il est membre du comité pédagogique de l'École d'entrepreneurship de Beauce, de l'Académie de la franchise du Québec, des tables de concertation en entrepreneuriat du Réseau des femmes d'affaires du Québec et de la Fédération des chambres de commerce du Québec. Membre du Barreau du Québec, il a également une formation universitaire en gestion, économie et journalisme.

Lorraine Carrier

Lorraine Carrier est directrice de l'éducation et de la jeunesse au Conseil québécois de la coopération et de la mutualité. Elle est très impliquée à mettre en œuvre la stratégie d'éducation du Conseil en vue de former de futurs citoyens responsables qui participent pleinement à la société et à son développement. Elle est reconnue pour sa vaste expertise de concertation et de développement de partenariats auprès d'organisations locales, régionales et nationales. Elle contribue ainsi à réunir les conditions favorables en réponse aux besoins des jeunes à l'école et dans le milieu.

Mircea-Gabriel Chirita

Mircea-Gabriel Chirita a complété un doctorat en entrepreneuriat et une maîtrise en affaires internationales à HEC Montréal. Auparavant, il a travaillé plusieurs années en tant qu'avocat fiscaliste et d'affaires, ce qui lui a permis de se familiariser avec les enjeux du monde des PME. Il coordonne actuellement l'Observatoire pour le entrepreneuriat et les familles en affaires à HEC Montréal. Il y enseigne également des cours portant sur la créativité et l'innovation entrepreneuriale. Ses champs d'intérêt portent sur l'entrepreneuriat, les stratégies et les représentations sociales.

Sylvie Fréchette

Sylvie Fréchette est chargée de cours et superviseure de stages en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également auxiliaire de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice de cette université. Titulaire d'un doctorat en éducation, elle a effectué un stage postdoctoral dans l'équipe de Louise Lafortune au regard du projet Accompagnement-Recherche-Formation pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle s'intéresse à la formation des maîtres en enseignement secondaire.

Marie-Claude Harnois

Marie-Claude Harnois occupe le poste de coordonnatrice nationale Valoris depuis septembre 2011 et a enseigné pendant quatre ans dans la région de Montréal. Enseignante de formation et présentement étudiante à temps partiel à la maîtrise en éducation, sous la direction de madame Marcelle Gingras, à l'Université de Sherbrooke, madame Harnois connaît bien le milieu de l'éducation et a déjà expérimenté le développement de différents projets entrepreneuriaux auprès de ses élèves. Elle est une passionnée de l'entrepreneuriat. Son travail consiste principalement à faire la promotion de l'entrepreneuriat éducatif auprès des écoles situées en milieu défavorisé et à mobiliser les différents acteurs du milieu de l'éducation pour que l'entrepreneuriat devienne une solution au décrochage scolaire.

Johanne Lavoie

Johanne Lavoie œuvre dans le milieu de l'entrepreneuriat jeunesse depuis une quinzaine d'années. Se sentant interpellée par les valeurs coopératives et l'entrepreneuriat collectif, elle s'est jointe, en 2004, à l'équipe du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité à titre de coordonnatrice à l'éducation et à la jeunesse. Elle y assume principalement la coordination du réseau des 22 agents travaillant à l'accompagnement et au soutien de projets d'entrepreneuriat collectif à l'école dans le cadre du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, tout en collaborant à la mise en œuvre de stratégies favorisant l'éducation à la coopération auprès des jeunes. Elle est détentrice d'un baccalauréat en administration des affaires de l'Université Laval et d'un diplôme de microprogramme de deuxième cycle en apprentissage coopératif et complexe de l'Université de Sherbrooke.

Rino Levesque

Rino Levesque est président de Consultations R. Levesque et associés inc. (CRL inc.) depuis 1995. Parallèlement, il fut enseignant et directeur d'école à compter de 1991 dans l'Ouest canadien. De 1999 à 2007, il a été directeur de l'école des-Cœurs-Vaillant (Québec), la première École communautaire entrepreneuriale consciente (ÉCEC) au Québec et au Canada. Il a aussi été directeur général (2007-2011) de la division Transformation et Innovation stratégique au ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (aujourd'hui, plus de 77 % des écoles francophones du Nouveau-Brunswick se fondent sur le modèle ÉCEC). En partenariat avec la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) depuis 2011, il accompagne la mise en œuvre de l'ÉCEC et de l'approche en entrepreneuriat conscient à la CSMB, au Québec – avec une collaboration avec le RQÉEE –, au Canada et sur le plan international.

Stéphanie Maheu Latendresse

Stéphanie Maheu Latendresse est enseignante aux niveaux préscolaire et primaire au sein de la Commission scolaire des Samares. Passionnée et soucieuse d'offrir à ses élèves un contexte de classe différent, stimulant et adapté à chacun, elle a complété, en 2012, une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire s'intéresse essentiellement aux pédagogies de projet et illustre des pistes d'action concrètes issues de la pratique d'une enseignante du primaire reconnue pour son expertise dans le domaine.

Denis Morin

Denis Morin œuvre dans le milieu de l'éducation depuis 28 ans à titre d'enseignant et de directeur d'écoles primaires et secondaires. Il a contribué au déploiement du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales (RQÉEE) en accompagnant une soixantaine d'écoles dans leur projet éducatif. Il a été directeur des projets pédagogiques à la Fondation de l'entrepreneurship de 2004 à 2007. Pendant cette période, il a coordonné les Forum d'automne en entrepreneuriat et l'écriture de l'outil ministériel *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*. De retour dans sa commission scolaire, il est devenu directeur-conseil en entrepreneuriat afin de soutenir une quarantaine de directions d'école dans le développement de la culture entrepreneuriale. Coordonnateur de la Communauté entrepreneuriale de Shawinigan et instigateur de la nouvelle communauté entrepreneuriale de la MRC de Mékinac, il travaille actuellement avec les acteurs clés de la MRC de Maskinongé au lancement d'une troisième communauté entrepreneuriale en Mauricie. Depuis 2007, il est prêté à temps partiel au Secrétariat à la jeunesse du ministère du Conseil exécutif, où il agit à titre de conseiller dans le cadre de la Stratégie d'action jeunesse du gouvernement du Québec (2009-2014). Il coordonne aussi une formation pratique des futurs enseignants et conseillers d'orientation en entrepreneuriat à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Université de Sherbrooke, bientôt implantée à l'Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis, en plus de soutenir le développement de l'entrepreneuriat jeunesse et féminin au Mali (Afrique de l'Ouest), en collaboration avec le Carrefour International.

Denis Pelletier

Professeur titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université Laval de 1966 à 1996, Denis Pelletier a œuvré dans le domaine de l'identité et du développement de carrière. Il a publié de nombreux ouvrages sur l'orientation éducative, qui lui ont valu d'être invité dans diverses universités francophones. Il a dirigé au cours des 10 dernières années deux collectifs sur l'approche orientante avec chaque fois la considération pédagogique qu'exige l'époque actuelle. Tout récemment, il a produit avec Danielle L'Heureux deux questionnaires en ligne à l'intention des élèves du secondaire : le *Guide pour s'orienter – GPS Bilan exploratoire* portant, entre autres, sur les attitudes entrepreneuriales, ainsi que le *GPS Bilan décisionnel*, conçu pour répondre aux besoins de ceux qui sont en instance de choisir et décider.

Il est le président fondateur des Éditions Septembre (1982), maison qui se spécialise dans la publication de livres scolaires, et notamment dans le domaine de l'emploi et de la carrière. Il a reçu récemment le titre de membre émérite de l'Ordre des conseillers d'orientation du Québec.

Matthias Pepin

Matthias Pepin est candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval et détenteur d'une bourse d'excellence du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. En 2007, il obtient son diplôme d'enseignant primaire, en Belgique, avant de s'installer au Québec, où il entame une maîtrise en psychopédagogie. Au cours de sa maîtrise, qu'il obtient en 2009, il étudie le fonctionnement d'une micropulperie scolaire, au sein de la première école communautaire entrepreneuriale du Canada. En 2009, il commence son doctorat, sous la direction du professeur Serge Desgagné. Ses recherches et productions scientifiques contribuent à mieux cerner le champ de recherche entourant l'éducation entrepreneuriale aux niveaux primaire et secondaire, et à définir ce que signifie s'entreprendre lorsqu'on se rattache à une vision large de l'entrepreneuriat qui dépasse la seule sphère économique.

Luc Prud'homme

Ayant été tour à tour enseignant, directeur d'école et conseiller pédagogique dans différentes provinces canadiennes, Luc Prud'homme, diplômé d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec en Outaouais, est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chercheur régulier à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR, il est membre fondateur et codirecteur du Laboratoire international de recherche sur l'inclusion scolaire. Ses projets de recherche portent essentiellement sur le changement des pratiques d'enseignement et les interventions novatrices en gestion de classe pour mieux réagir à la diversité qui se manifeste dans nos classes contemporaines.

Ghislain Samson

Titulaire d'un doctorat en didactique des sciences au secondaire (Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]/Université du Québec à Montréal [UQAM]), Ghislain Samson est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR. Spécialiste de la didactique des sciences, du transfert des apprentissages en

mathématique et en sciences, il s'intéresse également aux questions relatives au curriculum scolaire, à l'interdisciplinarité et à l'éducation relative à l'environnement. Il a complété un stage postdoctoral à la Chaire de recherche Normand-Maurice de l'UQTR sur le transfert des apprentissages en contexte de centre de formation en entreprise et récupération (CFER). Outre ses intérêts de recherche en éducation scientifique, il conduit également des recherches touchant les élèves en difficulté, l'employabilité, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et sur les effets de la pédagogie entrepreneuriale.

Raymond-Robert Tremblay

Raymond-Robert Tremblay est directeur général du Cégep de Trois-Rivières. À ce titre, il œuvre au développement de la recherche collégiale et à la promotion de la concertation en entrepreneuriat. Auteur de plusieurs ouvrages didactiques, dont *Savoir plus*, *Outils et méthodes de travail intellectuel*, écrit avec Yvan Perrier, il a publié plusieurs articles en lien avec ses recherches pédagogiques. Chercheur en pédagogie collégiale pendant plusieurs années, il a été récipiendaire du Prix de la ministre en 1996, conjointement avec Jean-Guy Lacroix. Détenteur d'un doctorat en sémiologie et d'une maîtrise en philosophie, il est gestionnaire de collège depuis 15 ans. Aujourd'hui, Raymond-Robert Tremblay s'intéresse particulièrement à l'entrepreneuriat éducatif, à la planification stratégique et à la mise en place de systèmes d'assurance-qualité pour les collèges.

Yvan Valence

Yvan Valence est éducateur de profession. Aîné d'une famille de 10 enfants, il a appris très tôt à prendre charge de plusieurs jeunes et à en être responsable. Il a œuvré professionnellement au primaire, au secondaire, à l'éducation des adultes ainsi qu'à l'université. Les fonctions d'éducateur l'ont conduit à la gestion de l'éducation à travers quatre commissions scolaires; c'est ainsi qu'il a dirigé 13 écoles primaires ou secondaires. Ses 26 années à la direction d'écoles ont fortement contribué à lui donner une vision globale de l'éducation qu'il peut encore mettre à profit dans son rôle de président du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales (RQÉE).



LES RETOMBÉES DE L'ENTREPRENEURIAT ÉDUCATIF

Du primaire à l'université

Depuis le lancement de la Stratégie d'action jeunesse et du Défi de l'entrepreneuriat jeunesse par le Secrétariat à la jeunesse du Québec, l'école est appelée, plus que jamais, à développer le goût d'entreprendre et de réussir chez les jeunes et moins jeunes, les préparant ainsi à mieux faire face aux enjeux contemporains d'un Québec ouvert sur le monde.

Dans la même lignée, les praticiens et les chercheurs reconnaissent de plus en plus les effets de l'entrepreneuriat, ses retombées et les possibilités qu'il offre dans la préparation de la relève. Aussi cet ouvrage réunit-il des textes de réflexion, des pistes d'action et des exemples concrets des retombées d'une pédagogie à valeur entrepreneuriale sur la persévérance et la réussite scolaire des jeunes et des adultes en formation dans les établissements primaires, secondaires et postsecondaires. Qui plus est, des textes portent également sur les conditions de pratique des enseignants et des autres intervenants appelés à accompagner les apprenants dans leur persévérance et leur réussite. Les praticiens et les chercheurs chevronnés qui ont contribué à l'ouvrage poursuivent un seul et même objectif: celui de faire connaître les retombées de l'entrepreneuriat éducatif. Au-delà du goût d'entreprendre, ce sont l'autonomie, le sens des responsabilités, le leadership, la créativité et bien d'autres attitudes que l'entrepreneuriat éducatif peut faire développer chez les apprenants.

PUQ.CA



Ghislain Samson, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Spécialiste de la didactique des sciences, il conduit également des recherches touchant les élèves en difficulté, l'employabilité, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et les effets de la pédagogie entrepreneuriale.

Ont collaboré à cet ouvrage

Claude Ananou
Lorraine Carrier
Mircea-Gabriel Chirita
Sylvie Fréchette
Marie-Claude Harnois

Johanne Lavoie
Rino Levesque
Stéphanie Maheu Latendresse
Denis Morin
Denis Pelletier

Matthias Pepin
Luc Prud'homme
Ghislain Samson
Raymond-Robert Tremblay
Yvan Valence