

Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire: Un regard ethnographique

Matthias Pepinⁱ

Université Laval
Matthias.Pepin@fse.ulaval.ca

Résumé

Depuis 2001, au Québec, le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire fait partie intégrante des orientations éducatives défendues au sein du Programme de formation de l'école québécoise. L'émergence du concept d'école communautaire entrepreneuriale est une réponse concrète à cet objectif singulier et s'opérationnalise par une organisation en micro-entreprises scolaires. Cependant, on en sait peu sur la manière dont de telles micro-entreprises sont organisées. Je présenterai, dans cet article, quelques résultats d'une recherche ethnographique au cours de laquelle j'ai observé le fonctionnement d'une micro-entreprise scolaire au sein d'une école primaire organisée selon un modèle d'école communautaire entrepreneuriale. À travers la reconstruction de quatre cas d'élèves, j'illustrerai comment l'engagement des acteurs dans les tâches à réaliser dans la micro-entreprise offre une voie privilégiée pour éclairer, de l'intérieur des activités entrepreneuriales, l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

Le Tournant Entrepreneurial du Système Éducatif Québécois

Depuis 2001, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a développé un discours promotionnel visant à soutenir l'implantation d'une culture entrepreneuriale au sein des établissements d'enseignement du Québec, depuis le primaire jusqu'à l'université (MELS, 2008). Au niveau primaire où se porte mon intérêt, l'entrepreneuriat est inscrit dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) à titre de domaine général de formation, c'est-à-dire comme une grande problématique portant sur la société. Les domaines généraux de formation, en lien étroit avec les compétences transversales, visent à contextualiser davantage les acquis scolaires, en ancrant ces acquis dans la vie concrète des élèves (Legendre, 2002). Par cette orientation entrepreneuriale particulière, les concepteurs du Programme reconnaissent la nécessité de préparer les élèves à l'entrée dans le monde du travail et l'importance d'outiller les jeunes face aux choix de carrière qu'ils auront à poser. Dans la même veine, le Secrétariat à la jeunesse (2004) met en place le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*, un plan d'action gouvernemental qui entend encourager le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

La plupart des écrits scientifiques se rapportant à l'entrepreneuriat en milieu scolaire concernent l'ordre universitaire (par exemple, Béchard & Toulouse, 1995). Seule une minorité de contributions, aux objectifs par ailleurs fort variés, font état d'expériences entrepreneuriales qui prennent place aux ordres primaire ou secondaire (Filion & Dolabela, 2007; Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Reeves, 1999). S'il est aisé de prendre connaissance des finalités éducatives et socio-économiques de l'approche entrepreneuriale ainsi que des moyens qui peuvent être mis en place pour développer une culture entrepreneuriale en milieu scolaire, peu de recherchesⁱⁱ se sont encore attachées à décrire ce qui se vit concrètement dans les écoles et à comprendre comment les enseignantsⁱⁱⁱ comme les élèves transposent le discours promotionnel ambiant dans leurs pratiques (Legendre, 1998; Perrenoud, 1998). Il en résulte que nous en savons relativement peu sur la façon dont les acteurs de terrain actualisent, de l'intérieur même des écoles, cette volonté de développer et de vivre une culture entrepreneuriale, dès l'école primaire. Afin de pallier en partie cette lacune, je présenterai, dans cet article, quelques résultats d'une recherche ethnographique au cours de laquelle j'ai observé le fonctionnement d'une micro-entreprise scolaire au sein d'une école primaire organisée selon un modèle d'école communautaire entrepreneuriale (Pepin, 2009). À travers la reconstruction de quatre cas d'élèves, j'illustrerai

comment l'engagement des acteurs dans les tâches à réaliser dans la micro-entreprise offre une voie privilégiée pour éclairer, de l'intérieur des activités entrepreneuriales, l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

Le Concept d'École Communautaire Entrepreneuriale et la Micro-Entreprise

Concrètement, l'approche entrepreneuriale est avant tout centrée sur les élèves qui sont placés face à un défi réaliste, souvent surmonté en groupe, et les engage à mettre un maximum de ressources en œuvre pour atteindre les objectifs visés (Surlémont & Kearney, 2009). Les défis proposés peuvent se concrétiser par la tenue de projets entrepreneuriaux qui doivent alors répondre à un besoin de la communauté locale par la réalisation d'un produit, d'un service ou d'un événement (Pelletier, 2005). La production en lien avec le projet se doit d'être directement utile et doit viser un public cible autre que l'enseignant. Par là, on chercherait à développer chez les élèves un ensemble de caractéristiques attribuées à une conduite entrepreneuriale^{iv}, comme le sens de l'organisation et du leadership ou, encore, le goût de l'effort, qui seraient susceptibles d'être utiles aussi bien aux futurs entrepreneurs qu'à tous les citoyens de demain (MELS, 2006).

Dans ce contexte propice à l'émergence d'initiatives entrepreneuriales en milieu scolaire, le concept d'école communautaire entrepreneuriale voit le jour, au niveau primaire. Cette organisation pédagogique est soutenue par une vision à la fois partenariale et entrepreneuriale de l'éducation, se fondant sur une responsabilité commune dans la formation des élèves, au-delà de l'enceinte de l'école, à travers un fonctionnement qui vise le développement d'une culture entrepreneuriale (Lévesque, 2005). Un survol des écrits qui traitent de l'école communautaire entrepreneuriale permet de comprendre que cet espace éducatif s'opérationnalise, entre autres, par la mise en place de micro-entreprises, sorte de petites et moyennes entreprises (PME) pédagogiques qui prennent place tantôt à l'intérieur, tantôt à l'extérieur du temps scolaire (Lévesque & Boudreau, 2005; Lusignan, 2003). Cependant, il n'est pratiquement pas fait mention du rôle des intervenants éducatifs, des responsabilités et des tâches assumées par les élèves ou encore de la manière dont ces micro-entreprises sont concrètement organisées. Dit autrement, il est difficile de savoir quel modèle est privilégié pour assurer le fonctionnement des micro-entreprises. Il y a donc un intérêt à observer de plus près la structure même des micro-entreprises ainsi que la façon dont les acteurs se conduisent à l'intérieur de celles-ci.

L'Incident Ethnographique: Un Éclairage de l'Intérieur d'une Culture Entrepreneuriale Locale

Les présupposés épistémologiques de l'approche ethnographique, science de la description culturelle, invitent à regarder le développement d'une culture de l'intérieur. En ethnographie, le concept de culture réfère à un tout complexe qui inclut les savoirs, les croyances, les lois ou encore les coutumes d'un groupe socioculturel donné (Berthier, 1996). En ce sens, l'ethnographe parlera plus volontiers de cultures, au pluriel, en référence aux particularités locales qui sont l'essence même de la vie des groupes étudiés. Il est évident qu'une culture, dans son acception désormais locale, constitue une entité abstraite qui est difficile à saisir car elle est constamment en mouvement. Une culture se manifeste, toutefois, à travers les pratiques mises en œuvre par les membres d'une communauté. L'observation de ces pratiques permet à l'ethnographe d'accéder à des éléments, à des fragments de culture qu'il convient ensuite de reconstituer, en cherchant à se rapprocher du sens que les acteurs donnent à leurs actions et à l'environnement dans et sur lequel ils agissent, c'est-à-dire aussi à toute la symbolique locale qui définit le cadre des pratiques étudiées, dirait Piette (2005).

Plus spécifiquement, le projet de l'ethnographie consiste à rendre compte de ce que les acteurs vivent, selon leur propre point de vue^v, et du sens qu'ils construisent en contexte. La vision compréhensive à laquelle invite l'ethnographie reconnaît le pouvoir d'action des acteurs sur la culture locale qu'ils contribuent à développer et considère ces acteurs comme des constructeurs de sens actifs. L'ethnographie suggère d'ailleurs d'aborder un objet de recherche à partir du terrain, localement, en observant les pratiques sociales à travers les activités quotidiennes des acteurs (Lapassade, 2001). Cela implique que l'ethnographe côtoie régulièrement le groupe auquel il a choisi de s'intéresser. Dans l'enquête de terrain qui est à l'origine de cette contribution (Pepin, 2009), je me suis inséré dans le groupe d'élèves constitué pour une micropulperie scolaire, soit une micro-entreprise au sein de laquelle des élèves du troisième cycle du primaire (10-12 ans) fabriquent du papier recyclé, à partir du papier brouillon récolté dans l'école, en vue de réaliser des produits finis qui seront vendus. Il s'agit donc d'une micro-entreprise à portée écologique qui vise la production d'un produit fini. Elle prend place au sein de l'école qui représente le modèle le

plus accompli d'école communautaire entrepreneuriale^{vi} au Québec, selon les tenants de cette approche (Lévesque & Boudreau, 2005).

Au sein de ce groupe, j'ai adopté une position d'observateur participant périphérique (Adler & Adler, 1987) qui m'a permis de participer aux activités au plus près des acteurs, tout en ayant suffisamment de latitude pour pouvoir observer toutes les phases de production du produit fini en papier recyclé. Par ailleurs, cette position m'a autorisé à établir un lien de confiance avec les élèves, ce qui m'a dès lors donné accès à des scènes de vie dont je n'aurais pas pu être le témoin si les élèves m'avaient considéré comme un enseignant habilité à sanctionner des conduites que je qualifierais d'inattendues (que cet inattendu puisse sembler positif ou négatif, d'un point de vue extérieur). S'il est utile d'insister sur cette position d'observateur, au sein du groupe étudié, c'est principalement pour mettre en évidence la manière selon laquelle j'ai pu, progressivement, cerner comment les élèves se positionnent face aux tâches qu'ils ont à accomplir au sein de la micropulperie.

Lorsque l'ethnographe a passé suffisamment de temps au sein du groupe étudié, c'est-à-dire lorsqu'il a réussi à cerner les aspects les plus typiques ou « routinisés » des activités observées (Marchive, 2007; Wulf et al., 2004), ce que Piette (1996) appelle « le mode majeur de la réalité », l'ethnographe est amené petit à petit à nuancer l'objet de ses observations, à affiner son regard en s'attardant aux détails auxquels il ne pouvait pas forcément donner de sens au départ. Comme le souligne Laplantine (2005), cette ouverture à l'inconnu, à ce qui est difficilement explicable *a priori*, conduit progressivement l'ethnographe à s'intéresser plus en profondeur au sens que les acteurs attribuent à des conduites parfois difficilement intelligibles, d'un point de vue extérieur. Plus il passera de temps à observer les détails auxquels il ne s'était pas attardé au début, plus l'ethnographe sera confronté à ce que Malinowski (1993) appelle des « incidents ethnographiques », c'est-à-dire à des événements non typiques de la vie du groupe étudié auquel il est difficile de donner un sens immédiat et qu'il faut ensuite réussir, et c'est là tout le défi du travail d'écriture ethnographique, à mettre en relation avec d'autres aspects plus représentatifs de la culture locale.

En d'autres termes, en étant mis face à des événements ou des conduites qui remettent en question sa compréhension globale du groupe étudié, l'ethnographe sera graduellement confronté à ce que Piette (1992) appelle « le mode mineur de la réalité ». À partir d'incidents qui peuvent sembler secondaires à l'intérieur du groupe, l'ethnographe sera alors amené à entrer et à reconstruire pour lui-même la logique qui conduit les acteurs à agir comme ils le font, en mettant événements « typiques » et « mineurs » en dialogue (Pepin, soumis)^{vii}. C'est donc bien cette dynamique entre « mode majeur » et « mode mineur » qui donne accès à l'ethnographe, à travers des observations de terrain, à la vie du groupe étudié ou, autrement dit, à des fragments de la culture de ce groupe. Il faut souligner que cette mise en dialogue est rendue possible par la tenue d'un journal de recherche (Hess, 1998) qui, au-delà de sa fonction de gardien de la mémoire, est peut-être et avant tout un moyen pour l'ethnographe de formaliser, dans le sens de donner une forme et un sens, la multitude d'observations qui structurent son travail de terrain.

La Structure Organisationnelle de la Micropulperie

Avant toute chose, il me paraît crucial d'aborder quelques éléments contextuels qui caractérisent la vie de la micropulperie à l'étude, c'est-à-dire quelques aspects typiques qui me permettront d'asseoir mes interprétations des cas d'élèves sur une base partagée. Dans cette optique, il est intéressant de noter que, dans le cas de la micropulperie de l'école étudiée, des périodes institutionnalisées, appelées périodes SAC (pour sport, art et culture), permettent la mise en place des activités entrepreneuriales entièrement sur le temps scolaire. À ce propos, sur un cycle scolaire complet, c'est-à-dire deux ans, les élèves participent normalement à quatre activités différentes, la micropulperie n'étant que celle qui touche le volet entrepreneurial du programme de l'école (voir note iv).

L'aspect qui est sans doute le plus frappant, au sein de la micropulperie, est la structure hiérarchique qui caractérise cette micro-entreprise, structure qu'on retrouve affichée dans le local de production sous la forme d'un organigramme. On y distingue une directrice générale (DG, l'enseignante responsable), une directrice générale adjointe (DGA), des contremaîtres et des équipiers. Chacune de ces positions hiérarchiques renvoie à des responsabilités précises, dans le processus global de fabrication de papier recyclé. L'enseignante a ici un rôle relativement effacé, puisqu'il est souhaité que les élèves prennent leur part de responsabilités et développent leur autonomie. La DGA, pour sa part, supervise l'ensemble des élèves et des postes de production, les contremaîtres, épaulés par un adjoint, s'occupent d'un poste de travail précis ainsi que d'une petite équipe tandis que les équipiers sont responsables d'une tâche précise.

Les postes de travail sont au nombre de sept; certains étant plus convoités que d'autres. Le poste de la production de pâte à papier, matière première qui sert au moulage des feuilles de papier recyclé, est le plus important en termes d'effectifs, quoique chaque poste de travail soit nécessaire au bon fonctionnement de la micropulperie. Le déchiquetage, l'essorage, la conciergerie, le repassage, la recherche et développement ainsi que la formation des plus jeunes sont les autres « postes » existants. L'attribution des postes de travail se fait selon un processus de sélection qui s'apparente à celui du monde du travail: ceux qui veulent obtenir un « poste-clé », c'est-à-dire DGA ou contremaître, écrivent une lettre de motivation et passent une entrevue. Les autres postes sont distribués lors de la première rencontre de l'année, en fonction des intérêts soulevés par les élèves. Finalement, au sein de chaque poste de travail, il existe un certain nombre de règles explicites, relatives à l'utilisation du matériel (par exemple, ne pas passer plus de trois feuilles dans la « déchiqueteuse »), ainsi que des manières de faire partagées et maîtrisées par les membres d'une même équipe (par exemple, la technique pour façonner une feuille de papier recyclé à l'aide d'un tamis).

La mise en évidence de ces premiers résultats de recherche laisse voir que la micropulperie est organisée selon une vision relativement traditionnelle, sinon taylorienne, de l'entreprise (Dubar, 1996). On y retrouve en effet la notion de poste de travail qui renvoie à des tâches segmentées ainsi qu'à des responsabilités précises au sein du processus global de production. Cette organisation est même réifiée par la présence d'un organigramme de la micro-entreprise qui représente la hiérarchie de commandements et le découpage des responsabilités légitimes. Autrement dit, cet organigramme délimite les sphères de pouvoir et balise les évolutions de « carrières » possibles pour les élèves.

L'Analyse de l'Engagement des Élèves face aux Tâches dans la Micropulperie

Si on en restait à cet aperçu des aspects typiques de la micropulperie, il serait bon de se demander si de telles micro-entreprises ont réellement leur place à l'école, d'autant que Surlemont et Kearney (2009) laissent bien entendre qu'il faut éviter ce genre d'organisation de travail, si tôt dans le parcours scolaire. En effet, selon ces auteurs, un fonctionnement en tâches très compartimentées comme celui de la micropulperie étudiée fragmente l'expérience des élèves, ce qui peut conduire à un sentiment de désresponsabilisation par rapport au projet global de la micro-entreprise. Cela dit, si l'organigramme de la micropulperie catalyse une symbolique puissante, il est essentiel de s'en détacher pour mieux se centrer sur les acteurs qui y évoluent. En effet, les élèves ne se conduisent pas forcément de la manière attendue, face à ce qui est prescrit par cet environnement de travail rigide, c'est-à-dire se cantonner à son poste de travail en se conformant à sa tâche et à ses responsabilités. Afin d'illustrer ce propos, les cas d'élèves présentés ci-dessous questionnent tous à leur manière cet écart entre le « prescrit » et ce qui peut être interprété des conduites observées. En ce sens, ils représentent des incidents ethnographiques, des écarts à la norme qui interpellent et qui permettent d'approfondir la compréhension de ce qui se vit dans la micropulperie, en donnant accès à des fragments de culture. Ces cas d'élèves sont une reconstruction, une mise en dialogue du typique et du mineur dont je propose ensuite une analyse.

Le Cas de Jean-Philippe

Jean-Philippe est un jeune garçon de cinquième année qui occupe un poste d'équipier à la fabrication du papier recyclé. Son travail consiste exclusivement à façonner des feuilles à l'aide du matériel mis à sa disposition ainsi que de la pâte à papier préparée par le contremaître et un adjoint. En somme, il suffit à cet élève de répéter une série de gestes techniques, qu'il maîtrise très bien par ailleurs. Jean-Philippe prend peu d'initiatives, bien qu'il aime visiblement son travail. De son propre aveu, il se trouve bien dans sa position et n'aimerait pas avoir plus de responsabilités au sein de la micropulperie puisqu'il trouve qu'il a déjà assez d'occupations en dehors de cette activité. Pour moi, c'est l'élève qui représente le mieux la position « d'exécutant » au sein de la micro-entreprise: il s'engage toujours de la même manière et fait ce qui lui est demandé, sans prendre de risque. Pourtant, il faut le souligner, sa tâche est relativement répétitive étant donné que cet élève reproduit invariablement la même série de gestes précis. Un jour, un autre élève vient dénoncer la manière dont Jean-Philippe essore le papier; il ne le fait pas de la manière attendue : « Mais ça marche », s'exclame Jean-Philippe! Ce qu'il faut bien lui concéder.

Jean-Philippe questionne ma vision de la micropulperie parce qu'il se complaît dans le caractère segmenté et exige de la tâche liée à son poste de travail. Il prend le soin de me préciser : « Je me trouve bien dans ma position et je n'aimerais pas avoir plus de responsabilités ». On pourrait penser que Jean-Philippe souhaiterait évoluer de manière verticale dans l'organigramme de la micro-entreprise, c'est-à-dire occuper une position hiérarchique plus importante, avec plus de pouvoir, ce qui serait finalement un « trajet de carrière » attendu. Il n'en est rien. La position « d'exécutant » que cet élève assume semble lui permettre de se ménager un environnement de travail confortable. Cela dit, ce statut n'empêche nullement Jean-Philippe de prendre des initiatives à l'intérieur de son poste de travail. Cet élève revisite en effet les manières de faire admises par le groupe (Morrissette, 2009), lorsque l'occasion se présente, en inventant une nouvelle manière d'essorer les feuilles de papier recyclé qu'il doit façonner. Ce qui est en jeu, dans ce premier cas, c'est le caractère répétitif et segmenté des tâches de production. Sans doute cela pourrait-il être dépassé en favorisant la prise d'initiatives de la part des élèves à l'intérieur même des tâches de production grâce aux structures déjà mises en place, ce qui reviendrait à favoriser « l'intrapreneuriat » dans la micro-entreprise?

Le Cas d'Isabelle

Isabelle est une élève de sixième année, très dynamique. Elle occupe le poste d'adjointe au nettoyage. Normalement, la tâche d'Isabelle consiste à nettoyer les dégâts d'eau provoqués par la fabrication du papier recyclé, en fonction des priorités établies par le contremaître que cette élève seconde. Pourtant, plusieurs séances d'observation ont été nécessaires pour que je puisse situer Isabelle de manière précise dans l'organigramme officiel de la micropulperie, non pas parce qu'elle ne fait rien, au contraire, il faudrait plutôt dire qu'elle est partout à la fois! Lors de ma première séance d'observation sur le terrain, Isabelle était occupée à aider l'équipe en charge du déchiquetage, lors de la seconde, elle dépannait le contremaître de l'essorage dont l'adjoint vaquait à d'autres tâches et lors de la troisième, elle nettoyait! Cette élève démontre manifestement une grande flexibilité lorsqu'il s'agit de changer de poste de travail. En outre, elle agit de son propre chef, aucun de ses « supérieurs » ne lui demandant de le faire.

Isabelle questionne ma vision de la micropulperie parce que cette élève ne se cantonne pas à la tâche qui lui a été assignée. Au contraire, elle évolue spontanément de manière horizontale à l'intérieur des tâches définies par l'organigramme de la micro-entreprise. Autrement dit, elle prend l'initiative d'occuper différents postes de travail et d'assumer diverses responsabilités. Alors que l'organisation de la micropulperie tend à privilégier une chaîne de production linéaire, avec des tâches fixes et segmentées, pour maximiser la conception de produits finis (j'observerai plusieurs fois la DGA compter le nombre de feuilles de papier recyclé produites par période de travail), cette élève attire mon attention sur l'importance du processus, plutôt que du produit. En effet, puisque la chaîne de production est segmentée en tâches précises, si un maillon de la chaîne bloque, c'est tout le processus qui en pâtit. C'est précisément ce que met en évidence cette élève en allant aider là où elle sera la plus utile dans le processus global de fabrication de produits finis. Ce qui est en jeu, dans ce deuxième cas, c'est l'opposition entre la spécialisation de la tâche et la fluidité du processus de production. Ce cas est intéressant parce qu'il questionne la rigidité de la structure organisationnelle de la micro-entreprise. En ce sens, ne devrait-on pas encourager ce genre de prise d'initiatives de la part d'élèves en mettant en place un système de rotation dans la distribution des responsabilités qui sont à assumer, ce qui permettrait à chacun d'expérimenter plusieurs rôles entrepreneuriaux?

Le Cas d'Olivier

Olivier est un élève de sixième année; il occupe le poste de contremaître à l'essorage. En lui donnant cette position, l'enseignante espère qu'Olivier développera sa confiance en lui, étant donné qu'il éprouve de la difficulté au niveau académique. Durant les activités, la machine qui sert à essorer les feuilles de papier ne fonctionne pas toujours bien. Il faut parfois passer le papier plus de fois que d'habitude pour réussir à bien l'essorer. Olivier, qui démontre des aptitudes manuelles certaines, essaye d'améliorer un peu son rendement en cours d'activité, en démontant sommairement la machine. À la fin de l'activité, c'est lui qui a la responsabilité de nettoyer l'essoreuse. Cela fait partie de sa tâche. D'habitude, un simple arrosage suffit à la nettoyer. Toutefois, aujourd'hui, il semble qu'il faille la récupérer plus en profondeur. C'est ce qu'Olivier fait, de sa propre initiative. Il démonte complètement la partie supérieure de l'essoreuse afin d'enlever

tous les morceaux de papier recyclé coincés dans les engrenages. À mes yeux, c'est un travail ingrat. L'intérieur est tout rouillé. Ce travail lui prend un bon quart d'heure. À l'autre bout du couloir, la classe a déjà recommencé. J'ai observé ce comportement à chaque période de production de papier.

Olivier questionne ma vision de la micropulperie parce qu'il en fait plus que ce qui est attendu de lui. Alors que cet élève semble être dévalorisé sur le plan scolaire, il se surpasse par rapport aux responsabilités qui lui ont été confiées dans la micropulperie. Dans le cadre de cette micro-entreprise, Olivier excelle grâce au zèle qu'il démontre spontanément face à son travail. Sans doute serait-il souhaité que les efforts consentis par Olivier dans la micro-entreprise se prolongent dans le cadre de la classe? Or, c'est peut-être l'inverse qui est plus évident puisqu'en travaillant plus que nécessaire, Olivier ratra systématiquement quelques minutes de cours, en grugeant sur le temps qu'il devrait consacrer à ses activités académiques. Ce qui est en jeu, dans ce troisième cas, c'est sans doute le fait que l'élève cherche à troquer du temps de classe contre du temps de travail au sein de la micro-entreprise. Ne serait-il, dès lors, pas raisonnable de pousser plus loin la question de savoir si les efforts et la motivation dont les élèves font preuve dans la micropulperie se répercutent automatiquement dans le cadre de la classe?

Le Cas de Dominique

Dominique est un élève de cinquième année qui fait partie de l'équipe du déchiquetage. À plusieurs reprises, il me fait comprendre qu'il n'aime pas le poste qu'il occupe dans la micro-entreprise. Ce qu'il voudrait, lui, c'est faire du sport. Malheureusement, son premier choix n'a pas été retenu lors de la distribution des élèves dans l'une des quatre activités du programme de l'école, pour son cycle. Aujourd'hui, Dominique a décidé de ne pas travailler, ce qu'il me dit d'ailleurs explicitement. L'enseignante l'envoie dans le second local de la micropulperie, seul, pour trier du papier et le déchiqueter. Cinq minutes plus tard, quand je vais voir ce qu'il fait, il a complètement mis hors service la déchiqueteuse en passant au moins six feuilles en même temps (alors que la règle précise bien qu'il faut passer deux ou trois feuilles à la fois). Cela a l'air de beaucoup l'amuser...

Dominique questionne ma compréhension de la micropulperie parce qu'il ne se conforme pas à la tâche qui lui est dévolue. Au contraire, il semble déployer beaucoup d'énergie pour aller à l'encontre de ce qu'il est supposé faire. Visiblement, Dominique n'a pas été choisi pour les activités sportives qu'il priorisait et se voit dans l'obligation de composer avec un environnement de travail auquel il ne semble pas adhérer. En adoptant une position de « rebelle » par rapport aux tâches à accomplir, cet élève manifeste un refus de s'engager dans les activités qui ne sont pas sans questionner l'organisation de la micro-entreprise et, de manière plus générale, le processus qui conduit les élèves à s'intégrer dans le groupe constitué pour la micropulperie. Ce qui est en jeu, dans ce quatrième cas, c'est le fait d'impliquer dans la micro-entreprise des élèves qui ne souhaitent pas forcément s'y engager. Ne serait-il dès lors pas utile de questionner une organisation en micro-entreprises qui se perpétuent d'année en année, selon un mode de fonctionnement identique qui implique de devoir « recruter » des élèves pour assurer la pérennité de l'activité?

Conclusion

La caractérisation de ce que Piette (1996) appelle « le mode majeur de la réalité » m'a permis de décrire les aspects les plus typiques de la vie du groupe constitué pour la micropulperie scolaire. Admettons que, dans le groupe étudié, l'émergence d'une culture entrepreneuriale est soutenue par une vision relativement traditionnelle de l'organisation de travail, qui privilégie la hiérarchie et la segmentation des tâches de production. Par là, ce fonctionnement ne semble que peu privilégier les aspects démocratiques liés à l'apprentissage de la prise de décisions résultant d'un projet commun qui sont encouragés dans certains écrits (Surlémond & Kearney, 2009). Il existe pourtant, dans ce même établissement scolaire, un Conseil des jeunes entrepreneurs (CJE), qui est une structure régulatrice de la vie entrepreneuriale de l'école dirigée par les élèves et qui encourage précisément un fonctionnement démocratique. Placer les élèves en situation de prendre des décisions et de faire des choix dans la poursuite d'objectifs qu'ils se sont eux-mêmes fixés en fonction de leurs intérêts ou, autrement dit, favoriser un fonctionnement démocratique de

la micro-entreprise dont les élèves seraient le moteur central me paraît une voie bénéfique à explorer sur le plan du développement personnel et académique des élèves.

Par ailleurs, la caractérisation de ce que Piette (1992) appelle « le mode mineur de la réalité » m'a conduit à présenter quatre cas d'élèves, qui sont autant d'incidents ethnographiques qui ont interpellé ma compréhension de ce qui se vit dans la micropulperie. Il est entendu que ces cas ne soulèvent pas les mêmes enjeux. Le cas de Jean-Philippe questionne le caractère segmenté et répétitif des tâches; celui d'Isabelle met en lumière l'importance de la prise d'initiatives et du processus de production; celui d'Olivier adresse la question des liens qui peuvent exister entre la micro-entreprise et la classe qui sont deux cadres distincts dans lesquels évoluent les élèves; le cas de Dominique, enfin, met en avant que le recrutement nécessaire à la pérennité de l'activité conduit à engager des élèves qui ne souhaitent pas forcément participer. Cependant, un point commun rejoint tous ces cas. L'engagement des élèves dans les tâches illustre que chacun, selon son propre point de vue, est amené à se construire un environnement de travail que Pépin (1994) qualifierait de « viable ». En d'autres termes, les élèves, à partir de la structure organisationnelle rigide de la micro-entreprise, vont adapter cette structure, composer avec ses contraintes de sorte qu'elle réponde mieux à leurs propres buts, intérêts et compétences, c'est-à-dire, selon les termes de Pépin, qu'elle concorde davantage avec les projets que se donnent les acteurs.

Il est évident qu'il y aurait encore beaucoup d'autres incidents ethnographiques qui permettraient d'enrichir la vision de l'émergence d'une culture entrepreneuriale, dans le contexte de micro-entreprises scolaires. En d'autres termes, les cas d'élèves évoqués ici n'épuisent pas la complexité des activités entrepreneuriales dont j'ai cherché à rendre compte. Par ailleurs, en me concentrant sur des cas d'élèves envisagés de manière isolée, je n'ai pas approfondi la teneur ni le rôle des interactions entre les acteurs. L'évocation de cette limite souligne bien que d'autres perspectives, dont une perspective plus interactionniste, permettraient d'enrichir considérablement le point de vue que j'ai développé tout au long de cette contribution. Cela dit, en m'intéressant à ce qui se vit concrètement au sein de l'école étudiée, je me suis donné l'occasion d'éclairer les activités qui se déroulent au sein d'une micropulperie en milieu scolaire, en me rapprochant du point de vue des acteurs qui participent à cette micro-entreprise (Woods, 1990).

Références

- Adler, P., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. London: Sage.
- Béchar, J. P., & Toulouse, J. M. (1995). *Fondements théoriques des programmes de développement en entrepreneurship : une étude exploratoire*. Cahier de recherche n° 95-01-02. Montréal, Canada: École des Hautes Études Commerciales.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'École. Éloge critique*. Paris: Anthropos.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 179-193.
- Filion, L.J. (1998). *Deux types d'entrepreneurs : l'opérateur et le visionnaire. Conséquences pour l'éducation*. Cahier de recherche n° 98-10. Montréal, Canada: École des Hautes Études Commerciales.
- Filion L.J., & Dolabela, F. (2007). The making of a revolution in Brazil: The introduction of entrepreneurial pedagogy in the early stages of education. In A. Fayolle (eds.), *Handbook of research in entrepreneurship education* (pp. 13-37), vol. 2, MA: Northampton.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris: Anthropos.
- Gasse, Y., & Guénin-Paracini, T. (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat : analyse des activités réalisées à la commission scolaire de La Capitale*. Centre d'entrepreneuriat et de PME, Québec, Canada: Université Laval.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), 9-26. Page consultée le 05 novembre 2008, de <http://www.unizar.es/etnoedu/revistaSEE/REE1.pdf>
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique* (2^e édition). Paris: Armand Colin.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes: le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier & D. Saint-Jacques (dir.), *Les réformes des programmes scolaires au Québec* (pp. 24-58). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lévesque, R. (2005). L'entrepreneuriat conscient à l'école ou l'art de cultiver la créativité et la passion chez nos enfants. *Canadian Education Association*, 45(1), 9-12.
- Lévesque, R., & Boudreau, R. (2005). *L'école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable*. Page consultée le 10 avril 2007, de <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/MONO/2006/04/899952.pdf>.
- Lusignan, G. (2003). Entrepreneuriat, environnement et consommation : les assises du projet éducatif de l'école Cœur-Vaillant de Québec. *Vie pédagogique*, 129, 32-35.
- Malinowski, B. (1993). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. Ethnologie française*, 38(4), 597-604.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec, n° 13-0003-07.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec, n° 17-3790-1.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat à l'intention des élèves du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, préuniversitaire et technique*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire: une perspective interactionniste* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec.
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Québec: Gouvernement du Québec, n° 17-3784.
- Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation: un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec.
- Pepin, M. (soumis). Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire, *ethnographiques.org*.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-515.

- Piette, A. (1992). *Le mode mineur de la réalité. Paradoxes et photographies en anthropologie*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.
- Piette, A. (2005). Fête, spectacle, cérémonie : des jeux de cadres. *Hermès*, 43, 39-46.
- Reeves, G. (1999). *Le développement de l'entrepreneuriat chez les jeunes comme perspective pour un développement régional endogène: l'intention de devenir entrepreneur des jeunes du troisième secondaire de la région d'Alma* (Mémoire de maîtrise inédit). Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Riverin, N., & Jean, N. (2004). *L'entrepreneuriat chez les jeunes au Québec: état de la situation*. Montréal: École des Hautes Études Commerciales.
- Secrétariat à la jeunesse. (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Plan d'action triennal 2004-2005-2006*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Surlemont, B. & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles: De Boeck.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Wulf, C., Athans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, J., ..., & Zirfas, J. (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*. Paris: L'Harmattan.

Notes

-
- ⁱ L'auteur tient à remercier Serge Desgagné, Joëlle Morrissette et Sylvie Guignon pour leurs relectures des précédentes versions de cet article. L'auteur demeure, cependant, le seul responsable des propos qui sont tenus dans cet article.
- ⁱⁱ Cela dit, beaucoup de recherches se sont intéressées à l'approche entrepreneuriale en éducation. La plupart de ces études adoptent une perspective macroscopique et cherchent à mieux cerner les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat sur les économies locales, régionales ou nationales (par exemple, Reeves, 1999; Riverin & Jean, 2004) ou à définir des stratégies d'enseignement appropriées (par exemple, Filion, 1998; Surlemont & Kearney, 2009). C'est donc bien une perspective locale sur le développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire qui n'a que peu fait l'objet d'investigations scientifiques.
- ⁱⁱⁱ Le genre masculin est utilisé à titre épïcène, sans discrimination, dans le but d'alléger le texte.
- ^{iv} Dans la documentation, selon les auteurs, se retrouvent les termes « caractéristiques » (MELS, 2006; Secrétariat à la jeunesse, 2004), « qualités » (Pelletier, 2005), « valeurs » (MELS, 2008), « compétences » (Lévesque & Boudreau, 2005) et « capacités » (Surlemont & Kearney, 2009) pour définir les attributs qui caractérisent une conduite entrepreneuriale en milieu scolaire. En l'absence de consensus et à défaut de justification satisfaisante de la part des auteurs, j'utilise le terme « caractéristique » qui fait simplement référence à « ce qui caractérise » une conduite entrepreneuriale.
- ^v Remarquons tout de même que selon l'approche épistémologique constructiviste (Pépin, 1994), seul un participant pourrait rendre compte de la culture qu'il vit, entièrement de l'intérieur. Encore là, ce participant le ferait selon son propre point de vue qui ne saurait être exactement le même que celui d'un autre participant. Par là, lorsque je soutiens que le projet de l'ethnographie consiste à rendre compte de ce que vivent les acteurs, selon leur propre point de vue, il serait sans doute nécessaire de nuancer ce propos en soulignant que l'ethnographe ne peut que se rapprocher des différents points de vue des acteurs. Le discours que je construis à l'égard des conduites des élèves au sein de la micropulperie demeure mon propre point de vue et c'est en ce sens que j'utilise à dessein le « je », plutôt que le « nous » qui caractérise habituellement les écrits scientifiques.
- ^{vi} Il faut noter que l'orientation entrepreneuriale de cette école fait partie d'un programme plus vaste nommé SAC Entrepreneurship (pour Sport, Art, Culture et Entrepreneuriat). Il faut donc prendre conscience que seule une facette d'un programme plus complet est ici convoquée.
- ^{vii} Du point de vue analytique, il est essentiel que l'ethnographe garde une trace écrite de ses observations, et plus particulièrement des incidents ethnographiques auxquels il est confronté en les décrivant le plus finement possible. Le travail de l'ethnographe ne s'arrête cependant pas à la simple description d'un incident donné; il est également important qu'il mette par écrit pourquoi l'incident en question retient son attention, c'est-à-dire pourquoi il l'interpelle et en quoi le fait de mieux le comprendre l'aidera à cerner le groupe étudié, dans son ensemble. En d'autres termes, l'ethnographe testera une première interprétation de l'incident rapporté en regard de ce qu'il comprend de la vie du groupe dont il souhaite rendre compte, même si cette compréhension peut n'être que partielle au début de la recherche. En gardant une mémoire de ses observations, l'ethnographe est progressivement à même de complexifier le regard qu'il pose sur le groupe pour mieux le comprendre (Pépin, soumis).