



# **Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire**

## **Une étude de cas collaborative à l'école primaire**

**Thèse**

**Matthias Pepin**

**Doctorat en psychopédagogie**  
**Philosophiæ doctor (Ph.D.)**

Québec, Canada

© Matthias Pepin, 2015



## Résumé

Cette thèse de doctorat traite de l'entrepreneuriat scolaire à des stades précoces de la scolarisation des élèves, soit plus précisément au niveau primaire pour la recherche ici concernée. Après un tour d'horizon des enjeux et défis liés à l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation, la thèse aborde les finalités distinctes d'éducation entrepreneuriale, à savoir : 1) développer des connaissances en lien avec l'entrepreneuriat; 2) développer des habiletés de création et de gestion d'entreprise dans le but de former de futurs entrepreneurs et 3) développer des individus plus entreprenants dans la vie en général. Cette dernière finalité constitue le cœur de la thèse et conduit à la question centrale de l'investigation doctorale, soit : qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire? Pour répondre à ce questionnement, la thèse propose, à l'appui de la philosophie de l'expérience de John Dewey, une nouvelle définition de ce que signifie s'entreprendre en termes processuels, de même qu'une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre. Cette représentation met en relation étroite l'action et la réflexion au sein de toute activité entrepreneuriale vécue en salle de classe. Méthodologiquement, cette thèse emprunte à l'étude de cas. Pour collecter des données, un groupe d'élèves de deuxième année du primaire a été suivi sur une année scolaire complète, dans la création puis la gestion d'un magasin de fournitures scolaires dans leur école. Un conseil d'élèves a par ailleurs été accolé à cette activité entrepreneuriale. L'analyse des données montre que systématiser la réflexion des élèves sur l'action vécue dans le magasin permet de replacer l'apprentissage au cœur de l'activité entrepreneuriale. En effet, les élèves sont amenés à déployer ce que Dewey appelle des processus d'enquête leur permettant de résoudre des problèmes générés par l'activité même de « faire exister », puis de « faire tourner » le magasin scolaire dans leur école. Plus généralement, la thèse laisse voir que si le projet d'action constitue certes le véhicule pour s'entreprendre, apprendre à s'entreprendre appelle, pour sa part, une pédagogie de la problématisation afin de tirer parti de la valeur éducative de l'action vécue dans l'activité entrepreneuriale.





## **Abstract**

This doctoral dissertation deals with enterprise education at basic levels of schooling (K-12), and more specifically at the primary level concerning this research. Starting with an overview of the issues and challenges related to the introduction of entrepreneurship in education, the dissertation then differentiates three educational purposes: 1) conveying knowledge about entrepreneurship to students; 2) developing students' business creation and management skills in order to train future entrepreneurs and 3) developing more enterprising individuals in everyday life. This latter finality is at the core of the dissertation and leads to its central issue: what does it mean to learn to be enterprising at school? To answer this question, the dissertation proposes a new definition, in processual terms, of being enterprising based on John Dewey's philosophy of experience and sets a related model of learning to be enterprising. This model simultaneously takes into account action and reflection in any classroom entrepreneurial experience. From a methodological point of view, this dissertation is based upon case study research. Data collection took place in a classroom of second year of primary education (seven-year old pupils), during an entire school year, to document the process of creating and running a shop of school supplies within the school. A pupil council was also adjoined to this entrepreneurial activity. The analysis of the data shows that systematically encouraging pupils to reflect on action, through the pupil council, allows to add educational value to the entrepreneurial activity. Pupils are indeed led to undertake what Dewey calls inquiry processes in order to solve problems created by the activity of « turning into reality » and then « running » the store at school. If the action-based project is indeed the vehicle to be enterprising, this research more generally shows that learning to be enterprising needs a problem-based pedagogy to take advantage of the educational value of action in the entrepreneurial activity.



# Table des matières

RESUME.....	III
ABSTRACT.....	V
TABLE DES MATIERES.....	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	XIII
LISTE DES FIGURES.....	XV
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....	XVII
DEDICACE.....	XIX
ÉPIGRAPHE.....	XXI
REMERCIEMENTS.....	XXIII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	9
1.1 CADRE CONTEXTUEL : CIRCONSCRIRE L'IDÉE D'ENTREPRENEURIAT SCOLAIRE.....	15
1.1.1 <i>L'éducation entrepreneuriale : un tour d'horizon des enjeux sous-jacents</i> .....	15
1.1.1.1 Historique du mouvement de l'éducation entrepreneuriale à l'échelle mondiale.....	16
1.1.1.2 Le rationnel néolibéral sous-jacent à l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation.....	19
1.1.1.3 La problématique de la culture entrepreneuriale au Québec et ailleurs.....	23
1.1.1.4 Les finalités distinctes d'éducation entrepreneuriale.....	26
1.1.2 <i>Clarifier le statut de l'entrepreneuriat en milieu scolaire au Québec</i> .....	30
1.1.2.1 Situer l'entrepreneuriat en tant que domaine général de formation.....	32
1.1.2.2 Les domaines généraux de formation : pertinence et obstacles.....	34
1.1.2.3 L'entrepreneuriat comme outil d'enseignement et la question générale de recherche.....	37
1.2 CADRE THÉORIQUE : POSER LES BASES PHILOSOPHIQUES DE L'APPROCHE ENTREPRENEURIALE EN ÉDUCATION.....	41
1.2.1 <i>S'entreprendre et apprendre à s'entreprendre : problèmes de définitions</i> .....	42
1.2.1.1 S'entreprendre : éléments actuels de définition.....	43
1.2.1.2 Le caractère limitatif des définitions actuelles de l'idée de s'entreprendre.....	47
1.2.2 <i>Justifier le recours à la philosophie de l'expérience de John Dewey</i> .....	50
1.2.2.1 Les occupations comme moyen de conduire l'éducation.....	51
1.2.2.2 L'éducation entrepreneuriale en quête d'une philosophie de l'éducation.....	56
1.2.3 <i>Définir s'entreprendre d'un point de vue expérientiel</i> .....	57
1.2.3.1 Le primat de l'expérience.....	58

1.2.3.2	S’entreprendre dans une vision large et processuelle de l’entrepreneuriat .....	62
1.2.4	<i>L’éducation comme reconstruction continue de l’expérience</i> .....	63
1.2.4.1	L’expérience téléologique et le premier objectif de recherche.....	63
1.2.4.2	L’expérience expérimentale et le second objectif de recherche.....	68
1.2.4.3	Apprendre à s’entreprendre sous l’angle de l’expérience réflexive.....	74
1.3	CADRE D’INVESTIGATION : S’APPUYER SUR UN REGISTRE D’ACTIVITÉS ENTREPRENEURIALES.....	80
1.3.1	<i>Les activités entrepreneuriales : un état des lieux</i> .....	80
1.3.1.1	Les micro-entreprises scolaires .....	81
1.3.1.2	Les projets entrepreneuriaux .....	86
1.3.1.3	Les conseils d’élèves.....	88
1.3.2	<i>Les activités entrepreneuriales comme contextes pour s’entreprendre en milieu scolaire</i> .....	90
1.4	RÉSUMÉ DE LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE .....	96
<b>CHAPITRE 2 : ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES .....</b>		<b>99</b>
2.1	LE PASSAGE DE LA THÉORIE À L’EMPIRIE : L’INSTAURATION D’UN CONSEIL D’ÉLÈVES.....	100
2.1.1	<i>Un conseil d’élèves réflexif et démocratique</i> .....	101
2.1.2	<i>Un conseil d’élèves pour gérer l’« apprendre ensemble »</i> .....	104
2.2	L’EXPLORATION SUR LE TERRAIN : UNE ÉTUDE DE CAS COLLABORATIVE.....	106
2.2.1	<i>Qu’est-ce qu’une étude de cas? Pourquoi une étude de cas?</i> .....	107
2.2.2	<i>Le choix du cas : un magasin scolaire</i> .....	111
2.2.3	<i>Une variété d’outils de collecte de données</i> .....	119
2.2.4	<i>Une inspiration collaborative</i> .....	134
2.3	L’ANALYSE DES DONNÉES : UN RENDU DESCRIPTIF ET INTERPRÉTATIF .....	141
2.3.1	<i>Fondements épistémologiques de l’étude de cas</i> .....	142
2.3.2	<i>Procédures d’analyse déployées</i> .....	145
2.3.3	<i>L’organisation des données en cas-processus comme principe analytique</i> .....	151
2.3.4	<i>Forme et structure du rapport de l’étude de cas</i> .....	158
2.3.5	<i>Validité et limites de l’étude de cas</i> .....	162
<b>CHAPITRE 3 : LE PREMIER REGISTRE D’ANALYSE.....</b>		<b>165</b>
3.1	PORTRAIT GLOBAL DU MAGASIN SCOLAIRE INVESTIGUÉ .....	165
3.1.1	<i>Description générale du magasin : son but pédagogique et sa mise en œuvre</i> .....	166
3.1.2	<i>Présentation des cas-processus entourant la mise en œuvre du magasin</i> .....	175
3.2	CAS 1 : AUTOUR DE L’AUTORISATION D’APPORTER DE L’ARGENT À L’ÉCOLE .....	181
3.2.1	<i>L’ancrage à l’occupation ou la proposition d’ouvrir un magasin dans l’école</i> .....	181
3.2.2	<i>La problématique ou « peut-on apporter de l’argent à l’école? »</i> .....	181
3.2.3	<i>Le processus ou la nécessité d’obtenir l’autorisation du directeur de l’école</i> .....	182

3.2.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou la création de règles pour le magasin.....</i>	190
3.2.5	<i>Les suites du cas ou de l'approbation à la collaboration de l'équipe-école .....</i>	192
3.2.6	<i>L'analyse du cas-processus .....</i>	198
3.3	<b>CAS 2 : AUTOUR DE LA CONSTRUCTION DU MAGASIN DANS L'ÉCOLE .....</b>	204
3.3.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou la proposition d'un chariot en guise de magasin .....</i>	204
3.3.2	<i>La problématique ou « comment construire le magasin? » .....</i>	204
3.3.3	<i>Le processus ou la construction d'un chariot pour la vente dans le magasin .....</i>	205
3.3.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou la commande au menuisier de l'école .....</i>	217
3.3.5	<i>Les suites du cas ou vers la résolution autonome des problèmes rencontrés .....</i>	218
3.3.6	<i>L'analyse du cas-processus .....</i>	222
3.4	<b>CAS 3 : AUTOUR DE LA PUBLICITÉ POUR LE MAGASIN DANS L'ÉCOLE.....</b>	230
3.4.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou la recherche d'arguments pour le directeur.....</i>	230
3.4.2	<i>La problématique ou la nécessité de faire connaître le magasin aux clients .....</i>	230
3.4.3	<i>Le processus : la préparation de différents types de publicités.....</i>	231
3.4.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou la publicité dans l'école .....</i>	237
3.4.5	<i>Les suites du cas ou la nouvelle publicité pour les collations .....</i>	239
3.4.6	<i>L'analyse du cas-processus .....</i>	240
3.5	<b>CAS 4 : AUTOUR DE L'INTÉGRATION DE GÉRANTS DANS LE MAGASIN .....</b>	245
3.5.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou les rôles à exercer dans le magasin.....</i>	245
3.5.2	<i>La problématique ou la peur de se tromper dans les calculs à effectuer dans le magasin.....</i>	245
3.5.3	<i>Le processus ou la sélection de gérants pour superviser le magasin .....</i>	246
3.5.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou l'intégration des gérants au magasin .....</i>	258
3.5.5	<i>Les suites du cas ou de la dépendance aux gérants à l'affranchissement .....</i>	260
3.5.6	<i>L'analyse du cas-processus .....</i>	264
3.6	<b>CAS 5 : AUTOUR DE L'AJOUT DE COLLATIONS AUX PRODUITS À VENDRE DANS LE MAGASIN .....</b>	271
3.6.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou le choix des produits à vendre dans le magasin.....</i>	271
3.6.2	<i>La problématique ou l'imposition des collations aux élèves .....</i>	272
3.6.3	<i>Le processus ou le choix de collations « santé » à vendre dans le magasin.....</i>	272
3.6.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou l'ajout progressif de collations dans le magasin... </i>	279
3.6.5	<i>Les suites du cas ou la diversification des collations offertes au magasin .....</i>	281
3.6.6	<i>L'analyse du cas-processus .....</i>	284
3.7	<b>CAS 6 : AUTOUR DE LA GESTION DES HORAIRES DANS LE MAGASIN .....</b>	290
3.7.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou les heures d'ouverture du magasin.....</i>	290
3.7.2	<i>La problématique ou la difficulté des élèves à se situer dans le temps.....</i>	290
3.7.3	<i>Le processus ou la maîtrise de la lecture de l'heure sur une horloge à aiguilles.....</i>	291

3.7.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou l'horaire de prise en charge du rôle de caissier.....</i>	293
3.7.5	<i>Les suites du cas ou l'autonomisation des élèves en regard de la gestion des horaires .....</i>	295
3.7.6	<i>L'analyse du cas-processus.....</i>	297
3.8	<b>CAS 7 : AUTOUR DE LA CONSOMMATION DANS LE MAGASIN .....</b>	302
3.8.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou le début des ventes dans le magasin.....</i>	302
3.8.2	<i>La problématique ou l'apparition de comportements consuméristes liés au magasin.....</i>	302
3.8.3	<i>Le processus ou l'apprentissage de la distinction entre besoins et désirs.....</i>	304
3.8.4	<i>Le réinvestissement dans l'occupation ou la « moralisation » ponctuelle des clients.....</i>	309
3.8.5	<i>Les suites (avortées) du cas ou l'ouverture d'un compte bancaire pour le magasin.....</i>	309
3.8.6	<i>L'analyse du cas-processus.....</i>	313
3.9	<b>CAS 8 : AUTOUR DES PROFITS LIÉS AUX VENTES DANS LE MAGASIN.....</b>	317
3.9.1	<i>L'ancrage à l'occupation ou l'idée d'un magasin qui ouvrirait toute l'année .....</i>	317
3.9.2	<i>La problématique ou l'incompréhension du système d'achats et de ventes.....</i>	317
3.9.3	<i>Le processus ou la décision de faire des profits sur certains produits du magasin.....</i>	318
3.9.4	<i>Le réinvestissement final ou la sortie éducative du groupe-classe.....</i>	334
3.9.5	<i>L'analyse du cas-processus.....</i>	336
	<b>CHAPITRE 4 : LE SECOND REGISTRE D'ANALYSE .....</b>	<b>345</b>
4.1	<b>LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE COMME CADRE INTERPRÉTATIF .....</b>	<b>346</b>
4.1.1	<i>La structure commune des enquêtes.....</i>	347
4.1.2	<i>L'occupation comme méta-enquête.....</i>	352
4.1.3	<i>Les cas-processus comme enquêtes subsidiaires .....</i>	355
4.1.4	<i>Mise en cohérence des quatre volets interprétatifs avec la théorie de l'enquête.....</i>	361
4.2	<b>L'OBJET DE RECHERCHE SOUS L'ANGLE DE LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE.....</b>	<b>363</b>
4.2.1	<i>Retour sur la définition de s'entreprendre et les deux objectifs de recherche .....</i>	364
4.2.2	<i>Apprendre à s'entreprendre et les processus de résolution de problèmes.....</i>	371
4.2.2.1	<i>L'impulsion initiale ou la mise en scène du problème principal .....</i>	371
4.2.2.2	<i>Les problématiques des cas subsidiaires et leur traitement .....</i>	374
4.2.2.3	<i>Conclusion ou les conditions pédagogiques d'apprendre à s'entreprendre .....</i>	385
4.2.3	<i>Apprendre en s'entreprenant ou l'occupation comme contexte éducatif.....</i>	386
4.2.3.1	<i>Inventaire des apprentissages réalisés à travers les processus d'enquête .....</i>	388
4.2.3.2	<i>Nature et statut des apprentissages dans les enquêtes de sens commun.....</i>	390
4.2.3.3	<i>Conclusion ou les conditions pédagogiques d'apprendre en s'entreprenant .....</i>	404
4.2.4	<i>Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire et le rôle du contexte.....</i>	406
4.2.4.1	<i>Le déploiement de l'occupation dans la forme scolaire .....</i>	406
4.2.4.2	<i>Conclusion ou les éléments de contrainte et d'habilitation du milieu scolaire.....</i>	417

4.2.5	<i>L'occupation sous la responsabilité pédagogique de l'enseignante</i> .....	419
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>423</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....		<b>439</b>
<b>ANNEXE</b> .....		<b>461</b>





## Liste des tableaux

TABLEAU 1 : LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE.....	30
TABLEAU 2 : ÉLÉMENTS ACTUELS DE DÉFINITION DE CE QUE SIGNIFIE S'ENTREPRENDRE .....	47
TABLEAU 3 : LES TYPES DE MICRO-ENTREPRISES .....	83
TABLEAU 4 : LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A SAVEUR EXPERIENTIELLE ASSOCIEES A L'EE .....	93
TABLEAU 5 : RÉSUMÉ DE LA COLLECTE DE DONNÉES.....	134



## Liste des figures

FIGURE 1 : REPRÉSENTATION THÉORIQUE D'APPRENDRE À S'ENTREPRENDRE SOUS L'ANGLE DE L'EXPÉRIENCE RÉFLEXIVE.....	79
FIGURE 2 : CONCEPTIONS DE L'ENTREPRENEURIAT ET ACTIVITÉ ENTREPRENEURIALE.....	95
FIGURE 3 : DISTRIBUTION TEMPORELLE DES CAS-PROCESSUS .....	180
FIGURE 4 : TYPES D'APPRENTISSAGES RÉALISÉS À TRAVERS LE DÉPLOIEMENT DE L'OCCUPATION .....	390



## Liste des abréviations et des sigles

AEE	Approche entrepreneuriale en éducation
CE	Commission européenne
CQCM	Conseil québécois de la coopération et de la mutualité
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
DGF	Domaine général de formation
EE	Éducation entrepreneuriale
MDEIE	Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PME	Petite et moyenne entreprise
SAJ	Secrétariat à la jeunesse
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture



## Dédicace

À Lisane et Marine,  
Les femmes de ma vie.

À Jocelyn et Eno,  
Puissent-ils reposer en paix





## Épigraphe

“ Dis-moi et j'oublierai.  
Montre-moi et je me souviendrai.  
Implique-moi et je comprendrai.

*Citation attribuée à  
Confucius (541-479 av. J.C.)*



## Remerciements

Aussi contre-intuitif que cela puisse paraître, un doctorat est avant tout un projet d'action, dont la thèse ne représente qu'un aboutissement. Si le processus est certes largement intellectualisé, il ne s'inscrit pas moins dans les développements de cette thèse, et son idée centrale de s'entreprendre. Il y a bien, au départ, une impulsion initiale qu'il faut réussir à transformer en un objectif atteignable – la thèse! – en établissant un plan d'action qui conduit à circonscrire un sujet, puis un objet de recherche, tout en se donnant les moyens concrets de l'investiguer, à travers la méthodologie proposée. La mise en œuvre de ce plan d'action conduira alors à rencontrer des problèmes qu'il faudra réussir à dépasser, tout en gardant le cap sur l'objectif planifié. Dans cet exercice, le doctorant avance à tâtons. S'il a bien une idée générale de ce qu'est une thèse, il n'a aucune idée d'où son voyage le mènera. Il est un capitaine en devenir, qui navigue à vue. Pour ne pas perdre le Nord et surmonter les écueils, ceux qui l'entourent, et dont l'expérience est plus grande, ne peuvent que lui fournir, pour emprunter à la métaphore de Fabre, qu'une carte et une boussole, c'est-à-dire une représentation de l'espace au sein duquel manœuvrer, lequel est par endroit inexploré, et des outils pour s'orienter dans cette grande expédition.

L'Étoile polaire du doctorant, c'est son directeur de recherche, le repère stable et inébranlable qui lui permet de s'orienter, même au plus fort de la tempête. Serge Desgagné, sois ici remercié pour tout ce que tu m'as donné durant toutes ces années, d'abord deux ans à la maîtrise, puis cinq autres années au doctorat. L'héritage que tu m'as livré est inestimable, mais parmi tout ce que tu m'as inculqué, c'est probablement ton insondable rigueur dont j'ai le plus appris. Sans jamais tracer la voie à suivre à ma place, tu as su mettre les balises, théoriques, méthodologiques et épistémologiques, pour ne pas que je m'égaré – en tous cas jamais bien loin, car l'errance peut aussi être source d'apprentissage – dans l'océan de connaissances qu'il nous était donné d'explorer. Jamais ta porte ne m'a été fermée, jamais un appel ne m'a été refusé, jamais je n'ai attendu pour obtenir de rétroaction sur mes nombreux textes, quelle que fût leur longueur. Que ton immense disponibilité, aussi bien physique qu'intellectuelle, soit ici louée.

Dans son parcours navigable, le doctorant est parfois en haute mer, un peu perdu qu'il est devant tant d'immensité, parfois aussi il longe les côtes et leur fermeté rassurante. C'est qu'au-delà de son Étoile polaire, il y a d'autres lumières auxquelles notre capitaine en devenir peut se raccrocher, comme autant de phares qui jalonnent sa route pour l'orienter. Les membres du jury de thèse sont ces points de repère qui guident plus ou moins à distance l'apprenti capitaine. Marie-Françoise Legendre, tu as été au plus près des développements de ma thèse. Tu as su apporter généreusement tes immenses connaissances, particulièrement dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, pour valider mes percées ou les orienter dans les endroits plus difficilement navigables. Merci d'avoir pris le temps de lire en primeur mes différents chapitres et de m'avoir fourni des rétroactions, au fur et à mesure de mes avancées. Jean-Pierre Béchar, vous étiez pour moi le gardien du phare situé à la frontière des océans de l'entrepreneuriat et de l'éducation et qui m'a permis de valider la synthèse proposée entre ces deux étendues. Patricia Champy-Remoussenard, tu es l'exploratrice outre-Atlantique qui trace, de l'autre côté du globe et en complémentarité avec mon propre voyage, la carte des eaux floues où éducation et entrepreneuriat se rejoignent, en contexte primaire et secondaire.

Au cours de mon périple, j'ai croisé la route d'une autre embarcation, menée de main de maître par Marie-Christine Bilodeau, assistée par son équipe de vingt moussaillons. Une année durant, nous avons cheminé ensemble, suivant la même direction, évitant ensemble les écueils, traçant en collaboration la route la plus riche à suivre pour nos deux bateaux. Je me compte infiniment chanceux d'avoir croisé ta route et d'avoir pu t'emmener dans mon sillage – ou moi dans le tien! Sans toi et ton expertise, ce périple doctoral aurait été substantiellement moins porteur d'enseignement. Merci pour ta grande disponibilité, ton ouverture d'esprit et ta générosité; toutes qualités qui font de toi un compagnon de voyage des plus appréciés.

Un capitaine sans équipage ne serait pas vraiment un capitaine. Davantage que ceux qui sont dirigés, l'équipage, ce sont bien ces hommes et ces femmes qui apportent leur soutien à celui qui mène sa barque. Je pense particulièrement ici à ceux qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de ce voyage doctoral, mais aussi à ceux qui, par une idée, un commentaire, un conseil, une remise en question, un projet connexe parfois ou simplement

une oreille attentive m'ont permis de cheminer : Eva Leffler et les membres du *Research Centre for Enterprise Learning and Entrepreneurial Education*, de l'Université d'Umeå, qui m'ont accueilli durant mon stage doctoral; Rino Levesque de l'Organisation internationale des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes; Joëlle Morrissette, de l'Université de Montréal; Jaarna Heinonen, de la *Turku School of Economics*; Alain Fortier, Christine Hamel, Marie Larochelle, Jacques Désautels, Hélène Makdissi, Pauline Sirois, Denis Savard et Thérèse Laferrière de l'Université Laval; Louis Jacques Fillion, de HEC Montréal et tous ceux que j'oublie certainement. Je pense également aux collègues-doctorants, dont particulièrement ceux avec qui j'ai passé des moments privilégiés alors que j'assumais la présidence, deux années durant, de l'Association des chercheuses et chercheurs étudiant en sciences de l'éducation : Rosalie Poulin, Marie-Pierre Baron, Sylvie Guignon, Claudia Sanchez, Alice Vanlint, David Litalien, Simon Viviers, Anthony Cerqua, Karine Vieux-Fort. Soyez tous vivement remerciés.

Dans ce voyage au long cours, il ne faudrait pas oublier l'armateur qui donne les moyens de prendre la mer. Merci au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada qui a cru en mon projet, en finançant mon parcours par une bourse d'excellence d'études supérieures Joseph-Armand Bombardier et qui m'a également permis de faire escale en Suède, grâce à un supplément pour études à l'étranger Michaël-Smith.

Sur un plan plus personnel, j'aimerais terminer en remerciant mes parents, mes rayons de soleil, qui ont accepté et soutenu, sans doute la mort dans l'âme, mon choix de m'exiler au Canada pour poursuivre mes études supérieures. Nos discussions hebdomadaires m'ont permis de tenir le coup, lorsqu'à l'occasion, j'avais du vague à l'âme, mais également quand la mer était calme. Merci aussi à ma belle-mère, Lise Doyon, qui a apporté sa science linguistique à l'élaboration de cette thèse. Finalement, si j'ai eu le vent dans les voiles durant ces cinq années, c'est aussi et peut-être surtout grâce au souffle de fraîcheur que m'ont apporté ma conjointe, Lisane Gariépy, et ma fille, Marine Pepin, arrivée en cours de route. Merci pour votre soutien, mais aussi pour tous les sacrifices, et ils sont nombreux, que vous avez faits pour assurer ma réussite. Vous étiez aux premières loges avec moi, dans la timonerie, et vous avez essuyé toutes les tempêtes à mes côtés, tout comme les temps radieux, jusqu'au jour tant attendu où la vigie a enfin pu crier : « Terre à l'horizon! »



## Introduction

L'entrepreneuriat scolaire – ou plus formellement l'éducation entrepreneuriale – est un phénomène éducatif contemporain qui connaît un essor continu au Québec depuis près de quinze ans et ce, à tous les niveaux scolaires. Pour s'en convaincre, le rapport annuel 2012-2013 du *Concours québécois en entrepreneuriat* relève que plus de 2500 projets ont été soumis dans le cadre de son volet « Entrepreneuriat étudiant », lequel vise à récompenser des projets conduits par des élèves et des étudiants du primaire à l'université, en passant par le secondaire, la formation professionnelle et le niveau collégial. Toujours selon ce rapport, le nombre de projets soumis représente une hausse d'un peu plus de 5 % par rapport à l'édition précédente, ce qui dénote le succès grandissant de l'entrepreneuriat scolaire. Si les statistiques de ce *Concours* ne se veulent pas une évaluation rigoureuse de la fréquence de l'implantation de l'entrepreneuriat en milieu scolaire, elles restent un excellent révélateur de l'ampleur du phénomène à travers la province, les projets soumis émanant de toutes les régions du Québec et, par ailleurs, de tous les ordres d'enseignement. En d'autres termes, et pour le dire plus trivialement, il se fait beaucoup de choses dans les écoles relativement à l'entrepreneuriat scolaire, le phénomène participant d'un mouvement de terrain, dans les classes et les établissements d'enseignement.

Il faut dire que ce mouvement a été particulièrement soutenu, sinon encouragé, par le monde politique qui a multiplié les incitatifs pour voir se développer l'entrepreneuriat dans les écoles. Ainsi, au tournant du nouveau millénaire, l'entrepreneuriat est introduit dans le Programme officiel des élèves, légitimant les actions concrètes en salle de classe (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, 2006, 2007). En 2004, le Secrétariat à la jeunesse, sous la responsabilité directe du Premier Ministre de la province, lance pour sa part le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*, un plan d'action visant le développement d'une culture entrepreneuriale au Québec particulièrement chez les jeunes, ce *Défi* étant périodiquement reconduit par la *Stratégie d'action jeunesse* (dont la dernière en date couvre la période 2009-2014). Dans le même mouvement, des guides pédagogiques, financés par le gouvernement, sont produits pour faciliter concrètement le déploiement de l'entrepreneuriat en salle de classe (Boivin, 2007; Duchaine, 2006, Morin, 2008; Pelletier,

2005). Des *agents de sensibilisation à l'entrepreneuriat jeunesse*, dont l'un des rôles est de soutenir la mise en œuvre d'activités entrepreneuriales dans les écoles tous niveaux confondus, sont en outre déployés à travers la province, par l'entremise des carrefours jeunesse-emploi. D'autres organisations encore, dont le champ d'action s'étend à la province dans son ensemble, sont en outre subventionnées dans la foulée du *Défi*, comme le *Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales*.

Le même modèle de développement se constate en parallèle par le biais du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité qui fait plus spécifiquement la promotion d'un entrepreneuriat coopératif en milieu scolaire, à travers deux programmes distincts (St-Pierre, 2007; St-Pierre & Tanguay, 2003) dont l'implantation est assurée par des *agents de promotion de l'entrepreneuriat collectif jeunesse*. Des incitatifs financiers sont par ailleurs disponibles pour les enseignantes et les enseignants qui lancent des activités entrepreneuriales dans leur classe, à travers la *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat* (MELS, 2008). Plus récemment encore, après qu'il eût été implanté dans une école publique pilote à Québec, puis une école privée au Bénin, en passant par toutes les écoles francophones primaires et secondaires de la province canadienne du Nouveau-Brunswick, douze écoles montréalaises s'organisent désormais selon le modèle d'*École communautaire entrepreneuriale consciente* (Levesque, 2011), sous l'impulsion de la Commission scolaire<sup>1</sup> Marguerite-Bourgeoys. Comme on le voit très clairement à travers tous ces exemples, dont la prétention n'est cependant pas d'être exhaustifs, l'entrepreneuriat scolaire bénéficie d'un soutien politique important et d'un développement sur le terrain en conséquence.

La question qui vient dès lors à l'esprit concerne les enjeux relatifs à une telle volonté politique de développement ou, dit autrement, la question de la nécessité contemporaine de l'entrepreneuriat scolaire se pose avec acuité. L'argument le plus souvent invoqué concerne le déficit entrepreneurial de la province et l'intérêt subséquent de nourrir le potentiel entrepreneurial de la relève, dont atteste d'ailleurs l'*Indice entrepreneurial québécois*. L'enjeu spécifique serait alors de favoriser l'émergence d'entrepreneurs à travers la création, mais également la reprise, de petites et moyennes entreprises au Québec, comme

---

<sup>1</sup> Au Québec, une commission scolaire est un organe décentralisé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], qui s'occupe de la gestion d'un territoire scolaire.



moteurs endogènes de développement socioéconomique. Plus généralement, on constate que les réalités du monde du travail, voire même encore plus largement de la participation sociale, ont évolué et requièrent désormais une force de travail et des citoyens plus souples et adaptables, pour faire face à la nature changeante et multiforme de la société contemporaine et des nouveaux défis qu'elle pose. Ainsi, les trajectoires de carrière linéaires et prévisibles, tout comme la dépendance à un État pourvoyeur ne sont-elles plus la norme qui caractérisait le Québec post-Révolution tranquille des années 60 et appellent en contrepartie la formation d'individus plus proactifs et entreprenants dans toutes les sphères d'activités de la société. Au plan éducatif, on parviendrait à cette fin en développant, dès le plus jeune âge, les caractéristiques associées aux entrepreneurs, dont la créativité, la tolérance au changement et au risque sont probablement les plus significatives (Davies, 2002; Pilsh & Shimshon, 2007).

À cet égard, si l'entrepreneuriat est le plus souvent associé au domaine économique, on peut d'emblée relever qu'il s'agit d'une vision par trop restrictive. Dans son sens le plus commun, l'entrepreneur est ainsi identifié à un maître d'œuvre qui réalise, à contrat, des tâches de construction ou de rénovation; une signification historique héritée du domaine des travaux publics (Vérin, 1982). Dans son sens scientifique contemporain, l'entrepreneur est un agent économique généralement assimilé à la création d'entreprises et à l'innovation (Verstraete & Fayolle, 2005). Dans un cas comme dans l'autre, on peut faire ressortir que la nature propre de l'entrepreneur est d'être animé par la réalisation de projets d'action, qu'il s'agisse de projets de construction dans un sens commun ou de projets d'entreprise dans un sens plus scientifique. Au-delà du champ d'action économique, l'essence de l'entrepreneur, c'est ainsi de se mettre en démarche de projet c'est-à-dire, dans les termes de cette thèse, de s'entreprendre. Si les acceptions relevées renvoient principalement au domaine économique, on peut pourtant s'entreprendre dans tous les secteurs de la vie et dans toutes les sphères de la société, sans pour autant en faire profession. On peut ainsi s'entreprendre pour créer un projet de travail, un projet de vie, un projet de voyage, un projet d'écriture; que ce projet soit par ailleurs de petite ou de grande envergure, de nature économique ou philanthropique, guidé par un but vertueux ou moralement questionnable, sur un plan professionnel ou passionnel, par nécessité, par obligation, par intérêt ou par désir. On peut aussi s'entreprendre pour soi-même ou pour les autres; on peut même probablement se faire

entreprendre, être embrigadé, voire contraint par les projets des autres. Bref, on peut s'entreprendre de bien des façons et dans bien des sphères d'activités.

L'ambition qui anime les développements de cette thèse est d'abord de partir à la recherche d'une définition de ce que signifie s'entreprendre qui soit susceptible d'embrasser la diversité des manières possibles de se donner et de vivre des projets d'action, sans se limiter au domaine économique. On notera à ce propos que l'utilisation du néologisme « s'entreprendre » sera privilégiée tout au long du texte, bien que d'autres préfèrent parler d'esprit d'entreprendre (Léger-Jarniou, 2008) ou d'être entreprenant (Surlémond & Kearney, 2009), pour référer au même phénomène. À mon sens, ces deux dernières notions renvoient subtilement à une qualité intrinsèque qui serait propre à un individu, ce qui conduit les auteurs à aborder la question de leur définition sous un angle essentiellement psychologique, là où « s'entreprendre » renvoie davantage à l'idée d'un processus, lié à la conduite de projets d'action. L'originalité de cette thèse est d'ailleurs précisément d'aborder l'entrepreneuriat scolaire sous un angle à la fois processuel et applicable au-delà de la stricte sphère économique. La question qui s'ensuit et qui fait l'objet spécifique de cette investigation doctorale conduit à se demander s'il est possible d'apprendre à s'entreprendre, cet objet de recherche étant abordé en milieu scolaire, et plus précisément encore à l'école primaire en l'occurrence.

On peut noter, pour tracer un bref historique de mon parcours de recherche, que j'en suis venu à m'intéresser à ce sujet suite à un stage dans une école québécoise. Dans le cadre de mon baccalauréat en enseignement primaire, effectué en Belgique, j'ai en effet été conduit à réaliser, en 2007, un échange international de quatre mois avec l'Université Laval au cours duquel j'avais à mener à bien un stage professionnalisant en contexte scolaire québécois. L'école à laquelle j'ai alors été jumelé était précisément l'école-pilote dont il a été question plus haut, laquelle s'organisait selon le modèle de l'*École communautaire entrepreneuriale consciente* (Levesque, 2011). Intrigué par ce système-école et par le phénomène de l'entrepreneuriat scolaire qui m'était alors inconnu, je suis revenu au Québec pour étudier, dans le cadre d'une maîtrise en psychopédagogie complétée en 2009, l'école à laquelle j'avais été associé. Ma recherche de maîtrise m'a alors permis de poser divers constats : 1) l'entrepreneuriat scolaire se développe sous l'impulsion d'un discours

promotionnel fort, mais néanmoins peu questionné; 2) les activités entrepreneuriales se déploient essentiellement dans le « faire », c'est-à-dire dans l'action, mais la portée éducative de l'expérience concrète n'est pas nécessairement exploitée et 3) sans dire que la recherche sur l'entrepreneuriat scolaire est inexistante<sup>2</sup>, elle apparaît dans le même temps peu développée. Au plan international, ce sont surtout les finalités d'une éducation qui se voudrait plus entrepreneuriale qui animent les débats (par exemple, Caird, 1990a; Cummins & Dallat, 2004; Leffler, 2009). Au Québec, les recherches ont quant à elles davantage porté sur le lien entre l'entrepreneuriat scolaire, d'une part, et la motivation et la réussite scolaires, d'autre part (Jean, 2011; Lapointe, Labrie & Laberge, 2010; Samson, 2013).

De ces constats sont nés un besoin de mieux circonscrire le phénomène de l'entrepreneuriat scolaire et de faire de ce projet de compréhension une investigation doctorale, dont cette thèse constitue précisément un aboutissement. Sans trop entrer dans le détail de ce qui sera développé dans le texte, je propose, pour terminer cette introduction, une mise en cohérence des quatre chapitres qui le composent. Le premier chapitre, soit la problématique de la recherche, est divisé en trois grandes parties et sert dans l'ensemble à poser l'objet de recherche et ses objectifs spécifiques. Ce que j'appelle le cadre contextuel, d'abord, me permet de montrer comment il est possible de s'approprier la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a été introduit dans le Programme officiel des élèves en le reliant à un courant de pensée qui vise le développement d'individus plus entreprenants dans la vie en général. Ce lien posé conduira à se demander ce que veut dire exactement être entreprenant ou s'entreprendre et, plus généralement, ce que veut dire apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Le cadre théorique, ensuite, invite à explorer de manière ciblée la philosophie de l'expérience de John Dewey ce qui m'autorisera, d'une part, à proposer une définition de ce que signifie s'entreprendre en termes processuels et, d'autre part, à me donner une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive. Ceci me permettra de dégager les deux objectifs spécifiques de recherche de cette investigation doctorale, à savoir documenter les phases de réflexion pré-action et en action d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire. Ce que j'appelle le

---

<sup>2</sup> Je ne parle pas ici de l'éducation entrepreneuriale au niveau postsecondaire qui fait l'objet d'une abondante littérature scientifique, mais bien de l'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves (au primaire et au secondaire), soit ce que j'appelle l'entrepreneuriat scolaire.

cadre d'investigation, enfin, propose une synthèse des pratiques pédagogiques reliées à l'entrepreneuriat scolaire, lesquelles constituent autant de terrains potentiels de recherche, ce qui ouvre la voie à la méthodologie mise en œuvre.

Le second chapitre traite des aspects méthodologiques de l'investigation doctorale qui a pris la forme d'une étude de cas qualitative et par ailleurs collaborative. De manière générale, on verra que le cas est constitué par un magasin de fournitures scolaires, soit une micro-entreprise assez commune en contexte scolaire. Un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans) et leur enseignante ont ainsi été suivis de près sur une année scolaire complète, dans la création puis l'opération d'un magasin scolaire. Plus spécifiquement, la première partie du chapitre aborde les fondements du conseil d'élèves qui a été accolé au magasin scolaire afin de systématiser la réflexion sur l'action comme y invitait la représentation théorique de l'objet de recherche développée à l'appui de la philosophie de l'expérience de John Dewey. La seconde partie, que j'appelle la méthodologie d'intervention, présente et justifie tous les choix qui ont été posés pour collecter des données en vue de documenter non seulement le cas à l'étude, mais également à travers lui les deux objectifs de recherche dégagés. L'ambition complémentaire de cette partie du texte sera de dépasser une vision de l'étude de cas considérée comme un fourre-tout méthodologique, à l'appui des auteurs qui la considèrent comme une stratégie de recherche à part entière. La troisième et dernière partie du chapitre, que j'appelle la méthodologie d'analyse, revient finalement sur les stratégies analytiques qui ont été mises en œuvre pour proposer un voyage compréhensif dans le large volume de données colligées, lesquelles proviennent de multiples sources de données qui visaient à documenter le plus finement possible, et en contexte, le déploiement progressif du magasin scolaire.

Le troisième chapitre représente en quelque sorte le rapport de l'étude de cas et constitue dès lors un premier registre d'analyse. Le chapitre débute par une description d'ensemble du magasin scolaire investigué, en revenant sur son but pédagogique principal et la procédure générale par laquelle l'enseignante et les élèves sont passés pour en venir à « faire exister » puis à « faire tourner » le magasin scolaire dans leur école. Le chapitre se poursuit par la description de ce que j'appellerai des cas-processus, qui sont au nombre de huit. Ces derniers sont des processus de résolution de problèmes issus de la mise en œuvre

progressive du magasin scolaire et qui constituent des obstacles pour le groupe. Chaque cas-processus représente ainsi une complexification du déploiement du magasin qui tire son origine d'un problème dont le traitement permet de continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience. Chaque cas-processus est décrit, puis interprété à l'appui de quatre volets qui reviennent de cas-processus en cas-processus. Ces volets correspondent à ce que j'appellerai un niveau interprétatif transitoire, dont le rôle consiste à assurer la transition entre le niveau plus descriptif des cas-processus et le niveau interprétatif plus général du chapitre quatre. Le troisième chapitre présente donc, dans l'ensemble, les résultats de l'analyse qui a été privilégiée, soit une organisation des données en cas-processus, lesquels sont suivis d'une première interprétation qui permettra de poser un regard transversal sur les résultats de l'analyse, dans le chapitre suivant.

Le quatrième et dernier chapitre propose finalement un second niveau interprétatif, sous l'angle de la théorie de l'enquête de John Dewey qui constitue dès lors le cadre plus général à partir duquel les résultats de recherche seront considérés. On verra alors que le déploiement général du magasin, de même que les cas-processus peuvent invariablement s'apprécier comme des processus d'enquête, au sens deweyen du terme, c'est-à-dire aussi comme des processus de résolution de problèmes. Ceci permettra de mieux revenir à l'objet de recherche, soit apprendre à s'entreprendre, en reprenant systématiquement et transversalement chacun des volets interprétatifs qui clôturaient la description des cas-processus, au chapitre précédent. Quatre regards complémentaires seront ainsi posés sur l'objet de recherche, sous l'angle de la théorie de l'enquête. On verra à cet égard que ce qui constitue l'apport le plus important de cette thèse est de contribuer à montrer que si le projet d'action est certes le véhicule qui permet de s'entreprendre, apprendre à s'entreprendre appelle pour sa part une pédagogie de la problématisation (Fabre, 2011), laquelle permet de remettre au premier plan des discussions la valeur éducative et émancipatoire de l'expérience concrète qui est privilégiée dans les activités entrepreneuriales qui prennent place en milieu scolaire.



# Chapitre 1 : Problématique de la recherche

La présente thèse propose, on le verra tout au long du texte, une réflexion approfondie sur l'entrepreneuriat scolaire – ou l'éducation entrepreneuriale quelle que soit la dénomination privilégiée – dans la scolarité de base des élèves, c'est-à-dire aux niveaux primaire et secondaire, au Québec. De ce fait, il apparaît difficile de mener à bien un tel projet sans s'arrêter, ne fût-ce que sommairement, sur la notion même d'entrepreneuriat afin de mieux saisir comment les spécialistes de ce domaine la définissent. C'est là l'ambition de l'introduction de la problématique de cette recherche que d'esquisser un portrait, tracé à gros traits, des manières possibles de s'approprier la notion d'entrepreneuriat et le champ de recherche afférent. La prétention n'est cependant pas d'être exhaustif, mais bien de mettre en évidence des tendances qui permettent de se donner une représentation plus claire de tous les termes qui sont associés à l'entrepreneuriat. On verra que ce travail de clarification initial surplombe en quelque sorte le propos de la problématique de recherche et permettra d'éclairer, à plusieurs égards, les réflexions mises de l'avant tout au long de cette partie du texte.

Depuis quelques années, l'entrepreneuriat en tant que phénomène socioéconomique fait l'objet d'une attention soutenue de la part des milieux universitaires. Cependant, malgré l'intérêt que lui ont porté plusieurs générations de chercheurs<sup>3</sup>, il reste encore relativement difficile, à l'heure actuelle, de préciser avec exactitude ce dont il est question lorsque le concept d'entrepreneuriat est convoqué; un constat déjà posé depuis longtemps par Gartner (1990) dans sa célèbre contribution au domaine. Certains auteurs signalent, à cet effet, que le champ de recherche en entrepreneuriat en serait encore au stade de l'enfance (Brazeal & Herbert, 1999), là où d'autres le considèrent davantage à un stade plus avancé de l'adolescence (Low, 2001), soulignant l'un et l'autre la recherche d'une légitimité académique grandissante, qui reste à parfaire. Ce sur quoi s'entendent la plupart des auteurs qui contribuent à façonner le concept d'entrepreneuriat est sans doute son caractère

---

<sup>3</sup> Dans ce texte, le générique masculin est utilisé sans discrimination, à titre épique, dans le seul but d'alléger le texte. Le terme « enseignante » est cependant généralement favorisé pour refléter la réalité féminine de la profession.

polysémique et la difficulté de proposer une définition qui satisfasse l'ensemble de la communauté scientifique, à un moment donné de son histoire.

L'entrepreneuriat et, par extension, l'entrepreneur et l'entreprise sont des concepts qui ne se laissent pas facilement saisir et qui ont subi maintes variations, à travers les époques et les points de vue de ceux qui se sont préoccupés de leur développement (Vérin, 1982). Le regard posé a été tantôt économique (Schumpeter, 1935, 1961)<sup>4</sup>, en cherchant, par exemple, à cerner la contribution de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur sur les économies locales, régionales ou nationales; tantôt psychologique (McClelland, 1961), en essayant, par exemple, de définir des profils d'entrepreneurs; tantôt encore sociologique (Reynolds, 1991; Zalio, 2004), en s'attardant, par exemple, à comprendre le rôle de l'environnement socioéconomique sur les intentions et les comportements entrepreneuriaux des individus (voir aussi Acs & Audretsch, 2003; Filion, 1997; Grégoire, Noël, Déry & Béchar, 2006; Kendrick, 1999). Pour mettre de l'ordre dans toutes ces visions, il serait possible, selon plusieurs auteurs (Hitty, 2008; Kobia et Sikalieh, 2010), de distinguer deux approches historiquement privilégiées par les chercheurs en entrepreneuriat.

La première réfère à l'approche « par les traits » (*traits studies*) (Filion, 1997; Garavan & O'Conneide, 1994a et 1994b), dont le représentant le plus emblématique demeure le psychologue américain David McClelland (1961). Les chercheurs issus de cette approche s'intéressent principalement à définir qui est l'entrepreneur, en lui attribuant des caractéristiques particulières. L'objectif des études menées dans ce courant reste, dans une large mesure, de produire des profils d'entrepreneurs. À travers le courant de l'approche « par les traits », les recherches ont mis en évidence de fort nombreuses caractéristiques, ou

---

<sup>4</sup> Parmi les auteurs classiques, Richard Cantillon (1755/1952) définissait l'entrepreneur comme une personne qui achète un bien, une denrée, etc. à un prix donné sans savoir s'il pourra le revendre ou faire un profit. En ce sens, l'entrepreneur assume le risque financier lié à son activité. Cantillon revient au sens étymologique du terme « entre – prendre ». L'entrepreneur est donc un agent de liaison entre un vendeur et un acheteur, qui espère faire un profit entre les deux, tout en assumant les risques financiers liés à cette activité. Jean-Baptiste Say (1841) apportera une nuance importante entre le capitaliste et l'entrepreneur, ce dernier étant vu comme un agent de changement associé à l'innovation. Plus tard, Joseph Schumpeter (1935) mettra en évidence le rôle primordial joué par l'entrepreneur dans le renouvellement du capitalisme, alors que l'entrepreneur met en jeu son énergie, son temps et son argent pour exploiter une innovation majeure issue d'un progrès technique ou scientifique en vue de vendre autre chose ou de produire autrement, par rapport à la routine de production des entreprises en place à un moment donné. De l'exploitation de cette innovation découleront croissance économique et création d'emplois (dus aux imitateurs ainsi qu'aux nouvelles innovations issues de l'innovation majeure), suivies d'une dépression où les entreprises devenues obsolètes devront fermer leurs portes et licencier du personnel. C'est ce que Schumpeter (1961) appellera par la suite le processus de « destruction créatrice ».



traits de personnalité de l'entrepreneur, produisant de longues listes qui ne sauraient être exhaustives, étant entendu le caractère évolutif de la nature humaine. Fillion (1997) note d'ailleurs « [qu'] à ce jour, on n'a pas encore établi un profil psychologique scientifique absolu de l'entrepreneur » (p. 137). Julien (2000) émet aussi de sérieuses réserves à l'endroit de cette approche alors qu'il écrit qu'on « essaye encore trop souvent de faire de l'entrepreneur un être exceptionnel » (p. 70) et, plus loin, « que les caractéristiques qu'on a tenté de préciser pour tous les entrepreneurs s'adressent souvent à toutes sortes d'individus, entrepreneurs ou non. En fait, très souvent, la plupart des entrepreneurs n'ont pas toutes ces qualités » (p. 72).

À la suite des critiques adressées à l'approche « par les traits » (Llewellyn & Wilson, 2003), que le titre de l'importante contribution de Gartner (1989) résume bien (« *Who is an entrepreneur ?* » *is the wrong question*), on voit se développer un second mouvement que Saporta (2003) nomme l'approche « par les faits ». Au sein de cette seconde approche, les chercheurs se concentrent davantage sur ce que fait l'entrepreneur et tentent de caractériser la spécificité du processus entrepreneurial. Il faut remarquer qu'il existe une certaine logique temporelle entre les deux approches, la première ayant culminé avec les études dites béhavioristes, c'est-à-dire dominées par une approche psychologique comportementaliste se basant sur la description de comportements observables et leurs liens avec l'environnement, cédant ensuite la place à la seconde qui verra l'éclatement du domaine de l'entrepreneuriat en une multitude de sujets de recherche (Fillion, 1997; Kizaba, 2006). À cet égard, quatre paradigmes dominants en entrepreneuriat permettraient de fédérer la plupart des visions développées par les chercheurs issus de l'approche « par les faits » (Verstraete & Fayolle, 2005). L'entrepreneuriat peut, de ce fait, être défini à travers un processus de détection ou de construction d'opportunités d'affaires (Bygrave & Hofer, 1991), de création d'une organisation (Fayolle, 2004), de création de valeur (Bruyat & Julien, 2000), d'innovation et de créativité (Brazeal & Herbert, 1999) ou encore, le plus souvent, à travers une combinaison de deux ou plus de ces quatre aspects (Kobia & Sikalieh, 2010; Verstraete & Fayolle, 2005).

Les auteurs qui se réfèrent au paradigme de *l'opportunité d'affaires* le font de deux manières (Bygrave & Hofer, 1991). Les premiers, privilégiant un point de vue constructiviste, considèrent que les opportunités d'affaires sont une construction d'individus

qui analysent le marché pour y collecter les informations nécessaires à la construction d'une idée à exploiter, c'est-à-dire une opportunité d'affaires. Ici, l'opportunité est une construction sociale qui intervient entre le porteur d'un projet et l'environnement dans lequel il évolue. Les seconds, se référant davantage à une perspective réaliste, estiment que les opportunités existent en elles-mêmes et qu'il revient aux individus de les détecter en vue de les transformer en réalités économiques exploitables. L'opportunité préexiste donc à l'individu qui doit posséder les capacités cognitives pour les identifier et les exploiter.

Le deuxième paradigme renvoie à *la création d'une organisation* ou d'une entité, dont la firme ou l'entreprise sont les exemples les plus typiques, c'est-à-dire un nouvel agencement de l'environnement. Il faut remarquer que le concept d'« organisation » est lui-même polysémique dans la mesure où il renvoie autant à l'action d'organiser, au résultat de cette organisation, de même qu'aux modes d'agencement des formes organisées (Verstraete et Fayolle, 2005). Au sein de ce paradigme, il est question d'un phénomène d'émergence organisationnelle initié par une personne (ou un groupe de personnes) qui cherche à transformer une vision en une action concrète. On parlera également d'« intrapreneurs », c'est-à-dire d'individus entreprenants à l'intérieur d'une organisation, ou encore d'« essaimage », c'est-à-dire de la création d'autres organisations à partir de celle d'origine (par exemple, par la sous-traitance) (Filion, 2000).

Le troisième paradigme a trait à *la création de valeur*. Cette école de pensée est ambiguë en ceci que la valeur renvoie aux sciences économiques, ce qui laisse voir, encore une fois, la difficulté de tracer nettement les frontières du domaine de l'entrepreneuriat. Ce paradigme met l'accent sur l'individu (Bruyat & Julien, 2000) qui met en place les conditions nécessaires à la création de valeur, en même temps que la valeur créée va venir affecter l'individu (notamment en modifiant son statut social et ses moyens, voire même ses buts). De manière plus traditionnelle, la création de valeur renvoie évidemment au secteur marchand et donc à la stricte sphère économique. Cependant, des courants d'entrepreneuriat social et solidaire commencent à s'affirmer. Dans ce cas, les externalités produites, ou en d'autres termes la valeur créée, sont avant tout sociales, avant d'être financières (Gianfaldoni, 2004).

Le quatrième paradigme, enfin, se rapporte à *l'innovation* (Brazeal & Herbert, 1999). Ce courant est également problématique puisque la notion d'innovation a été récupérée dans de nombreux domaines. En entrepreneuriat, l'innovation est généralement associée aux entreprises technologiques ainsi qu'à la mondialisation des marchés qui exacerbe la compétitivité; la capacité d'innovation d'une organisation étant alors le gage de sa survie. Plusieurs auteurs classiques, dont Schumpeter (1935, 1961) et Drucker (1985), ont fait de l'innovation la clé de voûte de l'entrepreneuriat. À ce titre, Schumpeter (1961) distinguait cinq types d'innovations : la création de nouveaux objets de consommation (biens ou services), l'invention de nouvelles méthodes de production, l'existence de nouveaux débouchés, l'exploitation de nouvelles sources de matières premières et la constitution de nouveaux types d'organisation industrielle.

Comme on le voit à travers cet exposé sommaire, la notion d'entrepreneuriat est susceptible de renvoyer à diverses conceptions de l'entrepreneur et de la démarche entrepreneuriale, en fonction du point de vue adopté par les différents chercheurs qui s'en préoccupent. En d'autres termes, la notion d'entrepreneuriat demeure encore fortement polysémique (Aouni & Surlemont, 2009) et le domaine de recherche en entrepreneuriat, hétéroclite et aux contours mal définis<sup>5</sup>, est davantage traversé de débats que stabilisé autour de savoirs consensuels. S'il est utile d'introduire la problématique de cette thèse par un aperçu succinct du champ de recherche en entrepreneuriat et, partant, des manières possibles de le définir et de s'y référer, c'est que ce concept est, de plus en plus régulièrement, mis en parallèle avec l'éducation, tous ordres d'enseignement confondus (par exemple, Deuchar, 2004a; Gibb, 1987, 1993; Hitty, 2002, 2008; Leffler, 2009; Léger-Jarniou, 2008). Cependant, parler d'entrepreneuriat dans le domaine scolaire demeure problématique dans la mesure où il n'existe pas, comme je l'ai brièvement montré, de bases consensuelles en

---

<sup>5</sup> Malgré la difficulté de définir l'entrepreneuriat de manière univoque, certains auteurs ont montré que le champ de recherche n'est pas aussi hétéroclite qu'il n'y paraît de prime abord. Non seulement le champ de recherche est-il caractérisé par une variété de spécialistes qui le prennent en charge et qui tendent à définir le concept à partir des prémisses de leur discipline (Filion, 1997), mais l'on constate aussi certains axes de convergence à travers les thèmes traités (Grégoire, Noël, Déry & Béchar, 2006; Kizaba, 2006). Grégoire & al. (2006) parlent ainsi de deux cycles de convergence-divergence, le début des années 1980 étant marqué par un fort intérêt pour les caractéristiques psychologiques des entrepreneurs, suivi d'un éclatement des sujets de recherche. La décennie 1990 est ensuite caractérisée par un attrait pour les théories économiques, avant un nouvel élargissement des sujets de recherche à d'autres courants, comme la sociologie organisationnelle et la psychologie cognitive. S'il me semblait opportun d'évoquer ces convergences, les auteurs reconnaissent eux-mêmes qu'elles demeurent relativement faibles et débattre de ce sujet amènerait inévitablement la discussion sur d'autres terrains.

entrepreneuriat à partir desquelles construire une compréhension claire de ce que pourrait signifier l'éducation entrepreneuriale [EE]. Dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire), qui demeure l'objet d'attention central de cette recherche, il en résulte une confusion importante qui s'exprime principalement au niveau des finalités éducatives de l'EE et qui se répercute sur les pratiques pédagogiques effectives des enseignants. « Qu'entend-on alors par le développement de l'entrepreneuriat dans la scolarité de base des élèves? », demeure une question qui mérite d'être posée et qui sera explorée tout au long de ce texte.

Est-il possible de retracer la genèse du mouvement de l'éducation entrepreneuriale [EE] et le contexte qui l'a vu naître? Quelles finalités éducatives lui attribue-t-on? Quelles compréhensions diverses est-il possible de s'en donner? Voilà autant de questions spécifiques qu'il est pertinent de se poser. C'est dans l'optique de faire voir les problématiques qui entourent l'introduction de l'entrepreneuriat en contexte scolaire que j'entame, dans ce premier chapitre, une discussion autour de ce qu'il a été convenu d'appeler plus formellement, dans le monde de la recherche, l'EE. Ce chapitre est divisé en trois grandes parties. La problématique de la recherche débute avec ce que j'appelle le cadre contextuel qui constituera une porte d'entrée pour questionner les idées qui justifient l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation, les défis théoriques et pédagogiques qu'elle pose et les enjeux socio-éducatifs qu'elle soulève. Ce cadre contextuel conduira *in fine* à poser la question générale de cette recherche, à savoir : « Qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire? ». La problématique de la recherche se poursuit avec le cadre théorique qui vise pour sa part à définir l'objet de recherche, soit apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire, tout en développant une représentation théorique qui lui est associée. Ce cadre théorique amènera à circonscrire les objectifs spécifiques de recherche en lien avec la théorie développée. La problématique de la recherche se termine avec ce que j'appelle le cadre d'investigation dont les objectifs consistent à préciser dans quel contexte les développements conceptuels du cadre théorique s'appliquent et à résumer l'ensemble de la problématique de la recherche.

## **1.1 Cadre contextuel : Circonscrire l'idée d'entrepreneuriat scolaire**

Le cadre contextuel de cette investigation doctorale, scindé en deux grandes sections, vise à dresser l'état des lieux du champ de l'éducation entrepreneuriale, en s'attardant plus spécifiquement sur les problématiques multiples occasionnées par l'introduction de l'entrepreneuriat dès les premiers stades de la scolarisation des élèves. La première section propose un regard plus global sur ce sujet. Il sera principalement question d'analyser les enjeux socioéconomiques qui sont sous-jacents au mouvement de l'éducation entrepreneuriale, depuis ses débuts jusqu'à nos jours, et leurs répercussions sur les systèmes éducatifs modernes, dont celui du Québec. La seconde section s'attarde pour sa part davantage au cas du Québec et à la manière selon laquelle on a choisi d'introduire l'entrepreneuriat dans le Programme de formation des élèves, aux niveaux primaire et secondaire. Ceci conduira, au final, à poser la question générale de recherche qui clôturera le cadre contextuel et ouvre la voie au cadre théorique.

### **1.1.1 L'éducation entrepreneuriale : un tour d'horizon des enjeux sous-jacents**

Comme cela a été brièvement spécifié plus haut, parler d'éducation entrepreneuriale [EE] en général demeure problématique dans la mesure où il n'existe pas de fondements consensuels en entrepreneuriat à partir desquels il serait possible de construire une compréhension univoque de ce dont il est question lorsqu'on parle d'entrepreneuriat scolaire. Plus avant, dès lors que l'on parle plus spécifiquement d'EE aux niveaux primaire et secondaire, les enjeux et problématiques diffèrent nécessairement de ceux rencontrés au niveau postsecondaire (collégial et universitaire) – qui sont l'objet d'attention central des chercheurs qui se préoccupent de l'EE –, ce qui continue de brouiller les cartes. Clarifier ce que l'on entend par l'idée d'EE dès les premiers stades de la scolarisation des élèves constitue dès lors l'objet de cette section du cadre contextuel.

Pour ce faire, je présenterai, dans un premier temps, un historique du mouvement de l'EE, aussi bien au niveau postsecondaire que dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire), afin de mesurer le chemin parcouru depuis les prémices de ce mouvement. Je poursuivrai, dans un deuxième temps, par l'analyse du discours politique qui sous-tend l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation, montrant de la sorte le rationnel néolibéral

duquel les tenants de l'EE s'inspirent. J'entamerai, dans un troisième temps, une discussion autour de la notion de culture entrepreneuriale qui s'est imposée, au Québec du moins, pour parler d'entrepreneuriat en milieu scolaire. Je terminerai en abordant les différents courants d'EE qu'il est possible de distinguer théoriquement et les finalités éducatives qui leur sont propres. Ce dernier point fournira un point de départ concret à partir duquel analyser comment on a choisi d'introduire l'entrepreneuriat aux niveaux primaire et secondaire, dans le cas précis du Québec, ce qui constitue l'objet de la deuxième section du cadre contextuel.

#### *1.1.1.1 Historique du mouvement de l'éducation entrepreneuriale à l'échelle mondiale*

L'idée d'associer l'entrepreneuriat et l'éducation n'est certes pas récente. Au niveau de l'éducation postsecondaire, on attribue à Myles Mace la paternité du premier cours en entrepreneuriat, dès 1947, à l'Université Harvard (Katz, 2003). Des recherches récentes s'attardent d'ailleurs à montrer l'évolution et les futurs possibles de l'éducation entrepreneuriale [EE] en milieu universitaire (Kuratko, 2005; Pittaway & Cope, 2007), signe que ce champ de recherche tend à se constituer de manière autonome et indépendante du domaine beaucoup plus large de l'entrepreneuriat et des problèmes conceptuels qui s'y rattachent. Ceci ne signifie pas pour autant que les débats n'y vont pas bon train (Fiet, 2001a, 2001b; Garravan & O'Conneide, 1994a, 1994b), ni qu'on saurait totalement dissocier l'EE du domaine de l'entrepreneuriat qui la contient. À titre d'exemples, on se questionne, à ce niveau de formation, à savoir si l'entrepreneuriat peut, ou non, être enseigné (Henry, Hill & Leitch, 2005a, 2005b), ce qui doit être enseigné (Kuratko, 2005), quelle place doit être laissée aux auteurs « classiques » par rapport à l'apprentissage de la pratique, selon quelles approches pédagogiques il faut aborder les contenus à couvrir (Carrier, 2007; Fayolle & Verzat, 2009; Honig, 2004) ou encore vers quel(s) but(s) l'EE devrait tendre<sup>6</sup>.

Concernant cette dernière question et pour faire écho à ce qui a été présenté dans l'introduction de la problématique de recherche, on peut remarquer que, pour la plupart des

---

<sup>6</sup> Au niveau universitaire, une des questions qui occupe également une large part des défis pédagogiques et des débats académiques est dans quelle mesure les cours en entrepreneuriat devraient, ou non, être offerts à des étudiants qui ne suivent pas d'études relatives au monde des affaires (*non-business students*) (Brand, Wakkee & Van der Veen, 2007), étant entendu qu'un ingénieur, par exemple, pourrait tout à fait décider de lancer sa propre entreprise pour commercialiser un produit ou un procédé issu de ses recherches. À l'Université Laval, ce questionnement a débouché sur la création d'un « profil entrepreneurial » ouvert aux étudiants de presque toutes les filières universitaires (Gasse, 2008).

formateurs en entrepreneuriat au niveau postsecondaire, l'éducation entrepreneuriale [EE] devrait permettre aux étudiants, au terme de leur formation, de créer leur propre entreprise (Henry, Hill & Leitch, 2004), généralement après avoir rédigé et peaufiné leur plan d'affaires, dans le cadre de leurs cours. Pour d'autres, comme Rae (2003), l'EE devrait se concentrer sur les habiletés des étudiants à identifier et à explorer des opportunités d'affaires. D'autres encore, voient dans l'EE une tension entre le développement, chez les étudiants, des caractéristiques que l'on attribue aux entrepreneurs et la volonté d'augmenter leurs intentions entrepreneuriales (Fayolle, 2005). Kuratko (2005) rend, lui aussi, bien compte de la diversité de ces objectifs d'EE au niveau postsecondaire alors qu'il ajoute, entre autres, l'exposition aux innovations technologiques, le développement d'une pensée créative ou encore les défis associés à chaque stade de développement d'une organisation, comme constituant des objectifs légitimes de l'EE.

Aux niveaux primaire et secondaire, il est plus difficile de retracer la genèse du mouvement qui tente d'associer l'entrepreneuriat et l'éducation. Les pays anglo-saxons et en particulier le Royaume-Uni sont souvent cités comme des précurseurs dans le domaine (dont la *Durham University Business School*) (Cotton, 1991), dès la fin des années 1970 (Greene, 2002). L'objectif des actions menées en matière d'éducation entrepreneuriale [EE] à cette époque était alors, à travers une éducation à caractère vocationnel (c'est-à-dire de l'ordre de l'orientation professionnelle), de mieux préparer les élèves pour la vie active, en minimisant le fossé existant entre l'éducation et le monde de l'entreprise (Deuchar, 2007; Hytti, 2008). Dans les années 1970, au Royaume-Uni, l'émergence de l'EE participe en effet d'un mouvement plus large qui tente explicitement de relier le monde scolaire aux besoins de l'industrie<sup>7</sup> (*schools-industry movement*) (Crompton, 1987; Jamieson, 1984), dans le but de contrer un taux de chômage endémique chez les jeunes et de lutter contre un climat que Greene (2002) qualifie de peu favorable à l'entreprise (*anti-enterprise climate*).

À ce titre, on peut noter que la micro(mini)-entreprise scolaire constitue sans aucun doute le véhicule pédagogique historiquement privilégié pour atteindre les ambitions initiales de

---

<sup>7</sup> On pourrait aisément reprocher au mouvement qui tente de rapprocher le monde scolaire des besoins de l'industrie son exploitation utilitariste de l'éducation. Ce mouvement donnera d'ailleurs naissance à nombre d'initiatives, émanant des entreprises, visant notamment à encourager les élèves à poursuivre des carrières scientifiques et d'ingénierie, dans le but évident de rencontrer les besoins grandissants des entreprises en termes de personnel hautement qualifié. Le titre de l'article de Davies (1993) est éloquent à ce propos : *Meeting the needs of the society it serves. An industrialist's perception of education.*

l'éducation entrepreneuriale [EE] aux niveaux primaire et secondaire (Cantlay, 1994; Cotton, 1991; Crompton, 1987; Harris, 1989, 1995; Holden & Smith, 1992; Jamieson, 1984; Jamieson, Miller & Watts, 1988; Lewis & Massey, 2003; Rees, 1986; Shilling, 1989; Watts, 1984; Williamson, 1989). Brièvement, relevons que les micro-entreprises scolaires sont des activités pédagogiques qui s'organisent selon un modèle proche de celui de petites et moyennes entreprises [PME] réelles. Globalement, et même si la micro-entreprise scolaire a fait l'objet d'appropriations multiples par divers courants éducatifs à travers les époques (voir 1.3.1.1), l'objectif de son introduction dans les écoles demeure, dans une large mesure de « provide young people with the opportunity of learning about the organization, management and operation of a business » (Jamieson, 1984). En faisant vivre aux élèves une expérience proche de celle d'une PME réelle, dans le cadre d'une micro-entreprise scolaire, on souhaite bien souvent préparer ces élèves à leur future trajectoire d'insertion socioprofessionnelle, dans l'espoir que certains d'entre eux en viennent à considérer le fait de devenir son propre patron comme une voie potentielle de carrière à explorer.

Aujourd'hui, l'éducation entrepreneuriale [EE] au niveau de la scolarité de base des élèves se retrouve dans la plupart des sociétés dites postindustrielles<sup>8</sup> (Ball, 1989). Nommons, par exemple, la Suède (Leffler, 2009; Leffler & Svedberg, 2005), la Finlande (Seikkula-Leino, 2008; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkola, 2010), la Belgique (FREE Fondation, 2009a, 2009b; Surlemont, 2007; Surlemont & Kearney, 2009), l'Irlande (Birdthistle, Hynes & Fleming, 2007), le Royaume-Uni (Deuchar, 2006, 2007, 2008), l'Union Européenne en général (Hitty, 2002, 2008; Hitty & O'Gorman, 2004), le Canada (Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Jean, 2011; Lapointe, Labrie & Laberge, 2010; Levesque, 2005, 2011), l'Australie (Kearney, 2009), la Nouvelle-Zélande (Lewis & Massey, 2003), le

---

<sup>8</sup> Au niveau économique, on peut remarquer que la fin du XXe et le début du XXIe siècles ont vu les restructurations d'une économie essentiellement industrielle (centrée sur le secteur secondaire) vers une économie dite postindustrielle, dont on peut faire ressortir trois grandes caractéristiques (Cohen, 2006) : 1) la tertiarisation de l'économie qui implique que les activités des secteurs primaire (agriculture et extraction des ressources naturelles) et secondaire (construction et industries manufacturières) laissent de plus en plus leur place au secteur tertiaire, c'est-à-dire à la production de services; 2) l'élévation de la connaissance et de l'information au rang de capital économique assurant une compétitivité accrue aux États et aux entreprises; mouvement qui s'est vu accéléré par l'essor sans précédent des technologies et 3) la montée du phénomène de mondialisation/globalisation de la plupart des activités humaines qui instaure un marché mondial et qui, dans le même temps, assure une importance égale aux pôles de développement et d'excellence locaux. D'aucuns parlent ainsi indifféremment d'économie (et partant de société) postindustrielle ou d'économie du savoir où le matériel est progressivement remplacé par l'immatériel (la connaissance, l'information, les services).



Brésil (Filion & Dolabela, 2007), Hong Kong (Cheung, 2008) ou encore le Japon (Yamane, 2002). Comme le relèvent Leffler, Svedberg & Botha (2010), un vent d'entrepreneuriat semble bel et bien souffler sur le monde scolaire, à l'échelle planétaire.

Ce dernier constat n'a rien d'étonnant dans la mesure où plusieurs grandes organisations supranationales, comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE] ou l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture [UNESCO], de même que certaines instances intergouvernementales, comme la Communauté européenne [CE], font une large promotion de l'EE dès les premiers stades de la scolarisation des élèves, dans les nombreux pays qui en sont membres (Bahri & Haftendorn, 2006; Ball, 1989; CE, 2004, 2005, 2006, 2011, 2012)<sup>9</sup>. Néanmoins, cet engouement entrepreneurial d'envergure internationale est loin d'emprunter des chemins unidirectionnels dans tous les systèmes éducatifs des pays concernés (Hitty, 2002; Hitty & O'Gorman, 2004). Le mouvement de l'éducation entrepreneuriale [EE] revêt en effet à l'heure actuelle de multiples significations qui puisent à des rationnels hétéroclites. Avant de m'arrêter sur ce point tournant de ma réflexion, il me semble d'abord important de mieux préciser les enjeux socio-politico-économiques reliés à la volonté d'introduire l'entrepreneuriat en éducation. Ceci permettra, dans le même temps, de ramener la réflexion sur le cas du Québec, quoique l'analyse proposée ci-dessous pourrait être aisément transposée à l'ensemble des sociétés postindustrielles citées plus haut.

#### *1.1.1.2 Le rationnel néolibéral sous-jacent à l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation*

Il est utile de rappeler que le discours relatif à l'éducation entrepreneuriale [EE] dans la scolarité de base des élèves s'est historiquement construit en référence aux changements sociétaux et aux discours politiques qui leur sont associés. À titre d'exemple, Ball (1989), dans une recherche très complète portant sur les liens entre entrepreneuriat et éducation, identifie cinq rationnels non exclusifs sur lesquels les nombreux pays couverts par son étude se basent pour justifier l'introduction de l'EE à des stades précoces de la scolarisation : 1) la nécessité de développer chez les individus les capacités indispensables

---

<sup>9</sup> Notons que les organisations supranationales (OCDE, UNESCO, etc.) transcendent les États-nations mais n'ont pas de pouvoir directement contraignant sur les gouvernements nationaux (ce qui ne veut pas dire qu'elles n'exercent pas de pression sur ceux-ci), contrairement aux institutions intergouvernementales, comme la CE, qui disposent d'un pouvoir contraignant sur les gouvernements nationaux qui en sont membres.

pour composer avec un environnement en constante mutation; 2) la problématique du chômage chez les jeunes; 3) les transformations importantes du marché du travail qui appellent davantage de flexibilité dans les cheminements de carrière; 4) les changements inhérents aux institutions elles-mêmes qui demandent une plus grande prise de responsabilités, d'initiatives et de créativité de la part des individus et 5) la qualité de l'éducation et sa pertinence en relation avec l'économie.

Comme on le voit, les rationnels déployés par Ball (1989) à l'égard de la volonté de développer l'entrepreneuriat en éducation partent d'une série de constats socioéconomiques qui sont par ailleurs repris dans la plupart des analyses de l'évolution des sociétés postindustrielles (par exemple, Crompton, 1987; Peters, 2001). On pourrait soutenir, à cet égard, que le cas du Québec, qui a choisi d'introduire l'entrepreneuriat dans le Programme de formation des élèves du primaire et du secondaire, ne fait pas exception. Il est ainsi possible de retracer, dans un *Avis* du Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (1989), les défis qui justifient, historiquement et en sol québécois, la volonté politique d'introduire l'entrepreneuriat en milieu scolaire. Les auteurs de cet *Avis* soulignent, en effet, l'importance de développer, dans tous les établissements d'enseignement québécois, ce qui était alors appelé « l'esprit d'entrepreneurship » chez les élèves du primaire jusqu'à l'université, en vue de pallier les difficultés socioéconomiques rencontrées par les différentes régions du Québec. Ce discours favorable à l'entrepreneuriat scolaire origine plus particulièrement des problématiques rencontrées par les milieux ruraux. De fait, dans le document dont il est question, le propos qui est tenu est orienté dans le sens d'un développement régional endogène, c'est-à-dire d'un développement socioéconomique d'un milieu local par les acteurs de ce milieu. Deux arguments principaux sont alors avancés :

1) Le premier constat consiste à prendre conscience de la culture de dépendance de la population vis-à-vis de l'État-providence<sup>10</sup>, qui s'est installé, au Québec, suite à la Révolution tranquille des années 1960. Dans l'*Avis* du CSE, les auteurs critiquent ouvertement les politiques centralisatrices qui sont caractéristiques de cette époque : « [la

---

<sup>10</sup> Par État-providence, on entend que la population confère de plus en plus de pouvoir à l'État, lui reconnaissant un rôle à jouer dans la croissance économique (alors que cette dernière reposait auparavant essentiellement sur des initiatives privées et moins encadrées), en même temps qu'elle le charge de redistribuer les richesses à l'ensemble de la population, à travers toute l'aide publique qui peut être apportée, allant de l'éducation, à la santé, en passant par l'aide sociale (assurance-chômage, pensions, etc.).

vision centralisée] a aussi encouragé une mentalité selon laquelle la solution des problèmes doit venir de l'État ou de l'extérieur. Elle a cultivé, bien souvent, une certaine passivité et une mentalité d'exécutant » (CSE, 1989, p. 5). C'est donc bien une déresponsabilisation des régions à l'égard des problèmes auxquels elles font face qui est l'objet de cette critique, en même temps que l'on constate que l'État n'a plus les ressources nécessaires pour prendre simultanément en charge tous les aspects d'un développement régional qui doit forcément être traité au cas par cas en fonction des forces de chacune des régions du Québec.

2) Le second constat implique de prendre acte des transformations du marché du travail (tertiarisation de l'économie, mondialisation, essor des technologies, etc.) : le CSE remarque alors que les fermetures de grandes entreprises, principalement actives dans les secteurs primaire et secondaire<sup>11</sup> et dont les populations rurales sont aussi fortement dépendantes, de même que les pertes d'emplois qui leur sont imputables ont rendu nécessaire l'établissement d'une nouvelle dynamique économique locale : « il n'est pas inutile de rappeler que les dernières années ont démontré que ce ne sont pas les grandes entreprises qui créent actuellement les emplois; ce sont les petites entreprises - moins de 20 employés - et ce sont elles, également, qui sont les plus sensibles aux besoins sociaux de leur collectivité » (CSE, 1989, p. 12). Ce qui est donc prôné dans cet *Avis*, en contrepartie de ce constat, c'est que le gouvernement devienne un facilitateur du développement local (et non plus un moteur), en décentralisant une partie de ses pouvoirs vers les régions. L'aspect endogène du développement local est alors mis en évidence puisqu'on s'attend à ce que les initiatives prennent leur source dans le milieu lui-même, local ou régional. Ce qui est attendu, c'est une maximisation de l'exploitation des ressources humaines, favorisant en contrepartie l'engagement citoyen dans l'essor de chaque collectivité. En filigrane, on ressent le désir de rendre les milieux plus attrayants et plus dynamiques, afin notamment de lutter contre un exode rural qui vide les régions de tout leur potentiel humain.

Pour pallier les constats évoqués, la solution proposée consisterait à développer, chez les élèves, les citoyens, ce que Peters (2001) appelle l'*entrepreneurial self* (ou l'esprit d'entrepreneurship selon les termes du CSE, 1989), c'est-à-dire qu'il est attendu des

---

<sup>11</sup> Le secteur primaire renvoie à l'extraction des ressources naturelles et à l'agriculture. Le secteur secondaire comprend la construction et l'industrie manufacturière (transformation des matières premières en produits finis et semi-finis). Le secteur tertiaire touche, quant à lui, à la production de services.

individus qu'ils acquièrent les habiletés nécessaires pour se prendre en charge de manière autonome et prendre en main leur propre avenir. Dans la perspective de Foucault (1991), il s'agit en fait de responsabiliser les individus, à travers un discours de régulation morale, qui doivent être à même de s'autogouverner (*self-government*), l'État n'étant plus capable, comme par le passé, ni d'assurer une situation de plein emploi pour tous (coupures budgétaires, entre autres), ni de redistribuer adéquatement les richesses (d'où une privatisation des services). C'est ce que Rosanvallon (1981) appelle la crise de l'État-providence, qui va donner naissance aux idées propres à un discours néolibéral de la gouvernance au sein duquel on va chercher à minimiser l'implication de l'État<sup>12</sup>, aussi bien au niveau économique que social, en transférant à l'individu le soin de remédier aux difficultés socioéconomiques. Dans le même mouvement, c'est à l'individu qu'il revient désormais d'assumer la plus grande partie des risques inhérents aux lois du marché (et moins aux sociétés d'État) dans le but de créer de l'emploi et de contribuer, dans le même temps, à la prospérité économique de l'État (Peters, 2001)<sup>13</sup>.

Au sein d'un tel discours néolibéral, le système éducatif revêt alors une importance capitale (Bruno, Clément & Laval, 2010; Laval, 2004) et la promotion de la culture entrepreneuriale (*enterprise culture*) devient à la fois l'unité d'analyse et l'outil prescrivant le changement : « education and training are key sectors in promoting national economic competitive advantage and future national prosperity. They are seen increasingly as the passport for welfare recipients to make the transition from dependent, passive welfare to an entrepreneurial self » (Peters, 2001, p. 60). À la suite de Peters (1992, 2001), il faut alors

---

<sup>12</sup> Paradoxalement, l'interventionnisme de l'État, de même que celui du secteur privé, n'a jamais été aussi élevé alors que l'un et l'autre multiplient les initiatives pour accentuer la propension entrepreneuriale des jeunes. Il faut lire, à cet effet, la remarquable analyse que propose Greene (2002) des mesures de soutien pour les jeunes en regard de l'entrepreneuriat, au Royaume-Uni. L'auteur identifie trois phases : 1) la période de la libre-entreprise (*free-enterprise*, 1975-1981), caractérisée par des politiques anti-interventionnistes, en réaction aux problèmes des années 1970; 2) la période de promotion de la culture entrepreneuriale (*enterprise culture*, 1981-1991), marquée par des interventions directes du gouvernement sur le marché du travail en vue de favoriser la création d'entreprises, pour contrer un taux de chômage endémique et 3) la période de développement d'individus entreprenants (*enterprising individuals*, 1992 à nos jours), qui se distingue par des mesures plus discrètes visant à intensifier les comportements entreprenants, afin de former une force de travail plus souple. Beaulac (2011) laisse judicieusement entendre que le Québec serait au deuxième stade de la typologie de Green (2002), soit celle de la promotion de la culture entrepreneuriale.

<sup>13</sup> De manière similaire, Crompton (1987) parle du passage d'une société de dépendance (*dependency society*) à une société du risque (*risky society*). Pour Jones & Iredale (2010), le message subliminal « is a libertarian one which argues that the state can only do so much and that the private sector and individuals are best placed to create wealth, as well as to deliver innovation and change » (p. 12-13).

prendre conscience que le discours qui défend l'entrepreneuriat en éducation participe bien d'une vision néolibérale de la gouvernance dont il est l'instrument de changement<sup>14</sup>.

### 1.1.1.3 La problématique de la culture entrepreneuriale au Québec et ailleurs

Depuis la parution de l'*Avis* du Conseil supérieur de l'éducation [CSE] (1989) et de la perspective néolibérale qui lui est sous-jacente, le développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire a continué de faire l'objet d'un vaste chantier politique. Plusieurs initiatives, émanant de diverses instances gouvernementales québécoises, en constituent de bons exemples. Du côté du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], on peut ainsi noter l'existence de la *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat* (MELS, 2008), mise en place dès 1993 et qui comporte deux volets : le premier vise à favoriser la tenue de projets entrepreneuriaux en milieu scolaire qui pourront être présentés au Concours québécois en entrepreneuriat (voir ci-dessous) et le second implique de sensibiliser les élèves de la formation professionnelle et technique à l'entrepreneuriat<sup>15</sup>. L'un des objectifs de cette *Mesure* est de « favoriser l'émergence d'une véritable culture entrepreneuriale, et ce, dès le primaire » (MELS, 2008, p. 8).

Le MELS organise également le *Concours québécois en entrepreneuriat*<sup>16</sup> (Jean, 2011), qui existe pour sa part depuis 1998 et dont l'une des quatre missions est de « stimuler le

---

<sup>14</sup> Pour nuancer ce propos, il faudrait mettre en évidence que d'autres problématiques entrent en ligne de compte. Par exemple, Lewis et Massey (2003) soulignent que ce que l'on appelle l'économie de la connaissance (*knowledge economy*) nécessite des individus entrepreneurs, aussi bien en tant qu'employeurs qu'employés, et utilisant des approches créatives et innovantes. Hitty et O'Gorman (2004), pour leur part, évoquent que les incertitudes liées aux évolutions du marché du travail impliquent des réorientations fréquentes de carrière (*portfolio career*). Ces arguments plaident en faveur de l'acquisition de compétences transférables dans divers domaines professionnels et de la nécessité de présenter aux élèves le travail autonome, le fait de devenir son propre patron (*self-employment*) et de créer sa propre entreprise, comme des voies professionnelles envisageables, faisant partie intégrante des possibilités inhérentes aux changements fréquents de carrière, dus au contexte socioprofessionnel actuel. Au Québec, ces mêmes problématiques se retrouvent dans le rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (1994), dit *rapport Corbo*, qui a précédé la formulation finale du Programme de formation de l'école québécoise.

<sup>15</sup> La *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat* a d'abord été créée pour les élèves de la formation professionnelle et technique (volet Entrepreneuriat étudiant), avant d'être élargie à tous les ordres d'enseignement (MELS, 2008).

<sup>16</sup> Entre 1988 et 1997, trois concours en entrepreneuriat sont organisés pour les élèves, les étudiants et les nouveaux entrepreneurs du Québec. Il s'agit du concours *Projet en tête* lancé pour les élèves du secondaire, dans les commissions scolaires, dans le cadre d'un programme de formation en entrepreneuriat, du concours *Devenez entrepreneur-e*, organisé par la Fédération des Cégeps pour les futurs entrepreneurs (CSE, 1989; Fortin, 1986), et enfin du concours de plans d'affaires fictifs intitulé *De l'idée au projet* organisé pour les étudiants universitaires (Ministère de l'Éducation & Concours québécois en entrepreneurship, 1998, 1999). À

développement de l'esprit d'entreprise et de la culture entrepreneuriale dans le réseau de l'éducation et dans la société en général » (Ministère de l'Éducation & Concours québécois en entrepreneurship, 1998, p. 2). Du côté du Secrétariat à la jeunesse [SAJ], qui demeure un acteur ministériel de premier plan lorsqu'il est question d'entrepreneuriat scolaire, on remarque surtout la présence du *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* (SAJ, 2004), périodiquement reconduit par la *Stratégie d'action jeunesse* (SAJ, 2006, 2009). Le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* est un plan d'action gouvernemental à travers lequel le gouvernement québécois :

[...] souhaite que l'école contribue activement au développement de la culture entrepreneuriale. On veut permettre aux jeunes de développer des caractéristiques qui y sont liées tout en leur apprenant à se faire confiance et à nourrir leur capacité d'entreprendre divers types de projets aux trois ordres d'enseignement [primaire, secondaire, collégial] de leur parcours éducatif » (SAJ, 2004, p. 15).

Le premier axe de développement de ce plan d'action vise explicitement à reconnaître l'école comme étant un élément essentiel au renforcement de la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Les fonds mis à disposition par le *Défi* ont par ailleurs permis au SAJ de financer la production de plusieurs guides pédagogiques qui visent à outiller les enseignants de tous les ordres d'enseignement pour développer concrètement une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire (Boivin, 2007; Duchaine, 2006; Morin, 2008; Pelletier, 2005).

Notons aussi les initiatives sous l'égide du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité [CQCM], dont *Jeunes COOP*, qui visent globalement à familiariser les élèves à l'entrepreneuriat collectif et coopératif (St-Pierre, 2007; St-Pierre & Tanguay, 2003). Tout récemment, le Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation [MDEIE] a également mis en place une *Stratégie de l'entrepreneuriat*, suite à une consultation à l'échelle provinciale (MDEIE, 2010, 2011). Le rapport de consultation stipule que :

Les objectifs à l'égard de la culture entrepreneuriale sont largement partagés. Il faut nettement accentuer les efforts pour :

---

l'initiative du Ministère de l'Éducation, ces trois concours seront fusionnés, en 1997, et la première édition du *Concours québécois en entrepreneuriat* verra le jour, en 1998 (d'abord dénommé *Concours québécois en entrepreneurship*).

- éveiller le potentiel entrepreneurial d'un plus grand nombre de Québécoises et de Québécois, de tous âges, origines et secteurs, les jeunes étant évidemment une cible à privilégier;
- travailler avec les intervenants du secteur de l'éducation pour faire des institutions, à tous les ordres d'enseignement, un milieu qui fait la promotion des valeurs entrepreneuriales et qui inculque le goût d'entreprendre chez les jeunes, garçons et filles [...] (MDEIE, 2011, p. 26).

Au-delà de la pertinence de faire état des principales mesures<sup>17</sup> de soutien mises en place au niveau politique pour soutenir l'éducation entrepreneuriale, au Québec, il faut constater le changement de nomenclature opéré pour parler d'entrepreneuriat scolaire. Là où le CSE (1989) défendait le développement de l'« esprit d'entrepreneurship » des élèves (notion qui n'est pas définie dans le document), les instances gouvernementales québécoises, SAJ et MELS en tête, vont plutôt désormais prôner le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire, tous ordres d'enseignement confondus :

Une meilleure préparation des jeunes à s'insérer sur le marché du travail passe également par la promotion de la culture entrepreneuriale et le développement d'attitudes, de compétences et d'habiletés profitables non seulement aux entrepreneurs de demain, mais aussi aux futurs employés et à tous les citoyens (SAJ, 2006, p. 27).

L'introduction de la notion de « culture entrepreneuriale » pour parler d'entrepreneuriat scolaire, laisse bien voir, à elle seule, que l'éducation entrepreneuriale est devenue un enjeu politico-économique de taille, au Québec, où l'on déplore un déficit entrepreneurial important (SAJ, 2004)<sup>18</sup>. Cependant, si nombre d'auteurs ont tenté de clarifier la notion de « culture entrepreneuriale » en lien avec le monde l'éducation (Ball, 1989; Carr & Beaver, 2002; Curran & Blackburn, 1990; Gibb, 1987, 1993, 1999; Peters, 1992, 2001; Ritchie, 1991), ce qui ressort prioritairement de leurs analyses, c'est que cette notion est davantage

---

<sup>17</sup> Il existe d'autres mesures comme le programme *Lancement d'une entreprise*, dispensé par les Centres de formation professionnelle du MELS et qui a été adapté pour être intégré aux choix d'orientation optionnels des élèves de quatrième et cinquième secondaires (Morin, 2008). Dans la même veine, on rencontre pareillement au secondaire des programmes de type *Entrepreneuriat-études* ou *Profil entrepreneuriat* (Lapointe, Labrie & Laberge, 2010). Finalement, d'autres acteurs du secteur privé existent également dont la *Fondation de l'entrepreneurship* et le *Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales*, qui ont leur propre agenda de développement de la « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire et au-delà.

<sup>18</sup> Bien qu'il ne s'agisse pas d'une recherche scientifique à proprement parler, le déficit entrepreneurial du Québec est également signalé, sur un ton alarmiste, par le nouvel « indice entrepreneurial québécois », qui est le fait de la *Fondation de l'entrepreneurship*, un acteur privé de premier plan dans la promotion de la culture entrepreneuriale, au Québec. Une note de Riverin et Proulx (2009) atteste de ce déficit, particulièrement chez les jeunes.

un outil de persuasion politique, teinté, comme on l'a vu, d'une idéologie néolibérale de la gouvernance (Peters, 2001), qu'un outil qui permette de mieux comprendre de quoi il retourne lorsqu'on parle d'entrepreneuriat en milieu scolaire. En outre, les problèmes conceptuels rapportés au début de la problématique de recherche à l'égard de la notion d'entrepreneuriat se répercutent sur la possibilité de définir la « culture entrepreneuriale » de manière claire et univoque<sup>19</sup>. Carr & Beaver (2002) remarquent, à ce propos : « This lack of definition has not significantly diminished despite twenty years of attempts to create and fashion it [enterprise culture] » (p. 105). C'est que la notion de « culture entrepreneuriale » masque en fait des finalités distinctes d'éducation entrepreneuriale. Leur clarification fait l'objet de la section suivante.

#### 1.1.1.4 Les finalités distinctes d'éducation entrepreneuriale

Les sources de confusion qui entourent les finalités de l'éducation entrepreneuriale [EE] sont multiples, notamment en fonction des tenants des différents discours concurrents, aussi bien dans le monde politique qu'académique. Le principal obstacle se situe cependant, à l'instar des notions d'entrepreneuriat et de « culture entrepreneuriale », au niveau de la difficulté de définir les termes utilisés pour parler d'entrepreneuriat en milieu scolaire. Dans les écrits anglophones, ce vocabulaire se cristallise autour de deux principaux vocables, à savoir *entrepreneurship education* et *enterprise education*, auxquels on pourrait ajouter un troisième, soit *small business education* (Breen, 2004; Gorman, Hanlon & King, 1997). Si ces termes peuvent parfois être utilisés de manière interchangeable, nombre d'auteurs mettent pourtant en évidence la spécificité de chacun d'eux (par exemple, Cummins & Dallat, 2004; Leffler, 2009). À cet effet, il est possible de retrouver, dans les écrits scientifiques, de multiples distinctions conceptuelles qui, toutes, quoiqu'avec plus ou moins de nuances, tendent vers une même compréhension des finalités de l'EE.

Il serait ainsi possible de scinder les finalités de l'EE en trois grands courants, suivant les trois grandes expressions utilisées dans les écrits anglophones :

---

<sup>19</sup> Je reviendrai sur cette notion de culture entrepreneuriale dans le cadre théorique. La définition la plus satisfaisante que j'ai trouvée à ce jour revient à Ruel (2007) qui la définit comme « l'ensemble des valeurs, des croyances et des représentations, largement partagées par les membres de l'équipe-école, qui visent l'émergence d'idées novatrices chez les élèves, sur lesquelles s'appuient la création et la réalisation de projets individuels ou collectifs » (p. 23).



1) L'*entrepreneurship education* (ou *education about enterprise*) renvoie à l'idée de faire acquérir, par les élèves, un ensemble de connaissances générales en lien avec l'entrepreneuriat, compris dans son sens économique de création d'entreprises et de valeur. Ici, l'entrepreneuriat est un objet d'apprentissage en soi (Johnson, 1988), l'objectif étant que les élèves comprennent mieux de quoi il retourne lorsqu'il est question d'entrepreneuriat (sensibilisation et information) (Bécharde & Toulouse, 1998; Pittaway & Cope, 2007). La petite et moyenne entreprise [PME], à laquelle on associe généralement l'entrepreneuriat, est alors le principal objet d'attention des contenus à couvrir. Parmi les stratégies pédagogiques qu'il est possible de distinguer au sein de ce courant, remarquons que les méthodes traditionnelles ou *ex cathedra*, incluant des lectures et l'écriture de travaux (Hitty & O'Gorman, 2004), occupent une large part des pratiques et ce, principalement dans la formation avancée des étudiants (deuxième cycle du secondaire et postsecondaire).

2) La *small business education* (ou *education for enterprise*) renvoie à l'idée de doter les élèves des compétences spécifiques nécessaires pour créer puis gérer leur propre entreprise (Breen, 2004). En continuité, la *small business education* laisse également transparaître un souci de valoriser le fait de devenir entrepreneur comme une voie potentielle de carrière à considérer par les élèves et les étudiants (orienter et stimuler les intentions entrepreneuriales des jeunes) (Watts, 1984). Ici, l'entrepreneuriat est compris dans son sens d'occupation professionnelle et l'objectif est, très clairement, de former de futurs entrepreneurs, mieux outillés face à l'aventure complexe qui consiste à se lancer en affaires (voir MacDonald, 1991, pour une critique). Au niveau de la scolarité avancée des étudiants, c'est sans doute la constitution d'un plan d'affaires (Honig, 2004) qui représente le mieux ce second courant, quoique différentes méthodes pédagogiques coexistent, comme, par exemple, les simulations informatiques de lancement et de gestion d'une entreprise (*computer-based simulations*, Carrier, 2007 ou *business simulations*, Hitty & O'Gorman, 2004). Au niveau de la scolarité de base des élèves, il s'agirait davantage des micro-entreprises scolaires (bien qu'on en retrouve à tous les stades de la scolarisation), au sein desquelles on cherche à faire vivre aux élèves un processus proche de celui d'une entreprise réelle (Harris, 1989, 1995; Jamieson, 1984; Lewis & Massey, 2003; Shilling, 1989; Williamson, 1989). C'est ce que Carrier (2007) appelle les *behavioural simulations*

(simulations comportementales) et que Hitty & O’Gorman (2004) résument sous l’appellation *setting up a business* (créer une entreprise).

3) L’*enterprise education* (ou *education through enterprise*<sup>20</sup>) renvoie à l’idée de développer, chez les élèves, des compétences générales qui sauront leur être utiles dans de multiples situations de vie, qu’elles touchent le monde du travail ou non (Gibb, 1987, 1993). Ici, on s’intéresse à l’entrepreneuriat en tant que processus et il est davantage question de faire en sorte que les élèves deviennent entreprenants dans la vie en général (ou intraprenants dans une entreprise existante). Au niveau postsecondaire, on retrouve cette idée sous la forme d’une philosophie de l’éducation (*a becoming or life-enhancing philosophy*) où le processus d’apprentissage est fondamentalement associé à un processus entrepreneurial (Hjorth & Johannisson, 2007). Au niveau de la scolarité de base des élèves, la plupart des auteurs qui se sont penchés sur l’EE en viennent à la conclusion que c’est ce troisième courant qui devrait constituer la référence sur laquelle se baser (Ball, 1989; Caird, 1990a; Crompton, 1987; Iredale, 1993; Jones & Iredale, 2010; Surlemont, 2007; Surlemont & Kearney, 2009). Des problèmes conceptuels subsistent cependant autour de ce que signifie être entreprenant dans n’importe quelle sphère d’activité (Caird, 1990b), ainsi qu’autour des compétences ou savoir-être que l’on cherche à développer chez les élèves à travers cette approche (Cummins & Dallat, 2004) – j’y reviendrai dans le cadre théorique.

Hitty & O’Gorman (2004) laissent entendre que les deux premiers courants de finalités d’éducation entrepreneuriale (sous les intitulés *entrepreneurship education* et *small business education*) renverraient à des objectifs éducationnels spécifiques. Dans ce contexte, je suggère de comprendre l’entrepreneuriat comme un objet d’apprentissage en soi (une matière à maîtriser ou une profession à laquelle s’initier), qui pourrait trouver sa place au sein d’une discipline scolaire, nommée « entrepreneuriat ». Le troisième courant (sous l’intitulé *enterprise education*), pour sa part, ferait davantage appel à des objectifs éducationnels d’ordre général. Ici, je propose de considérer davantage l’entrepreneuriat comme un outil d’enseignement, une philosophie d’éducation transversale aux matières scolaires ou encore une manière d’organiser pédagogiquement des situations

---

<sup>20</sup> On pourrait traduire les expressions « education about/for/through enterprise », respectivement par « éducation à l’entrepreneuriat », « éducation pour l’entrepreneuriat » et « éducation par l’entrepreneuriat ».

d'apprentissage. D'autres auteurs vont dans le même sens en évoquant, d'un côté, des visions plus restreintes ou exclusives (*narrow*), impliquant l'apprentissage de notions et de savoir-faire spécifiques et, de l'autre côté, des visions plus larges ou inclusives (*broad*), touchant des compétences plus englobantes (Ball, 1989; Leffler & Svedberg, 2005). Dans la littérature francophone, on retrouve ces mêmes distinctions reprises sous une terminologie qui exprime la dualité entre le développement de l'esprit d'entreprise ou de l'esprit d'entreprendre des élèves (Léger-Jarniou, 2008).

Le *Tableau 1*, ci-dessous, reprend toutes les distinctions proposées, classées sous les rubriques générales « objet d'enseignement » et « outil d'enseignement », issues de ma propre conceptualisation (Pepin, 2011c). Il est important de mentionner, à la suite de Hitty (2002), que la plupart des programmes d'enseignement et des initiatives concrètes dans les écoles, touchent souvent plusieurs de ces finalités simultanément. Par exemple, on retrouve les trois courants d'EE et leur finalité éducative associée, dans le programme *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, qui fait partie du *Domaine du développement professionnel* du Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] pour le deuxième cycle du secondaire (voir Beaulac, 2011, pour une analyse complète de ce programme) :

Pour se situer au regard de l'entrepreneuriat et mettre en œuvre un projet entrepreneurial, les élèves [...] acquièrent et consolident des qualités entrepreneuriales et recourent à différents types de stratégies et de ressources [*education through enterprise*]. Ils acquièrent aussi des connaissances relatives à l'entrepreneuriat [*education about enterprise*]. Ils s'approprient enfin des réalités de leur contexte socioéconomique et culturel immédiat ainsi que de celui de la communauté [*education for enterprise*] (MELS, 2007, p. 23)<sup>21</sup>.

On verra, dans la prochaine section du cadre contextuel, que ces distinctions conceptuelles constituent un puissant outil pour analyser la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a été introduit dans le PFEQ, en même temps qu'elles me permettront de dégager la question générale qui guide cette investigation doctorale.

---

<sup>21</sup> Les ajouts, entre crochets, sont mon initiative.

<i>Objet d'enseignement</i>		<i>Outil d'enseignement</i>	<i>Exemples d'auteurs</i>
Specific objectives		General objectives	Hitty & O'Gorman, 2004
Narrow definitions/focus		Broad definitions/focus	Ball, 1989 Cummins & Dallat, 2004 Deuchar, 2007
Esprit d'entreprise		Esprit d'entreprendre	Léger-Jarniou, 2008 Surlémond & Kearney, 2009
External enterprise		Internal enterprise	Leffler, 2009 Leffler & Svedberg, 2005 Seikkula-Leino & al., 2010
<b>Entrepreneurship education</b>	<b>Small business education</b>	<b>Enterprise education</b>	Breen, 2004 Gibb, 1993 Jones & Iredale, 2010
Entrepreneurship awareness	Business creation      Small business development	-	Bécharde & Toulouse, 1998
Education about enterprise (content-laden)	Education for enterprise (occupationally oriented)	Education through enterprise (process driven)	Caird, 1990a, 1990b Crompton, 1987 Deuchar, 2004 Johnson, 1988
Understand entrepreneurship	Become an entrepreneur	Become entrepreneurial/enterprising	Gibb, 1987 Hytti, 2002, 2008
Acquérir des connaissances en lien avec l'entrepreneuriat	Développer des compétences liées à la création et à la gestion d'entreprise	Développer des compétences générales et personnelles qui peuvent être utilisées dans de multiples situations et tout au long de la vie	<b>Légende :</b> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #e0e0e0; border: 1px solid black;"></div> Finalité éducative  <div style="width: 15px; height: 15px; background-color: #808080; border: 1px solid black;"></div> Cible éducative opératoire </div>

Tableau 1 : Les finalités de l'éducation entrepreneuriale<sup>22</sup>

### 1.1.2 Clarifier le statut de l'entrepreneuriat en milieu scolaire au Québec

Depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle, au Québec comme ailleurs, un ensemble de constats sociétaux principalement liés aux mutations socioéconomiques ont poussé les décideurs politiques à

<sup>22</sup> Cette représentation des finalités de l'éducation entrepreneuriale n'est pas la seule « en circulation ». Par exemple, le Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE, 2010) parle : 1) de sensibilisation et de promotion de l'entrepreneuriat; 2) de prédémarrage et de démarrage d'entreprise; 3) de pérennité et de croissance de l'entreprise et 4) de transmission et de relève. Cette dernière représentation de la « chaîne entrepreneuriale » est plus proche de la conceptualisation de Bécharde & Toulouse (1998).

réorienter les choix stratégiques en matière d'éducation. À titre d'exemples, le vieillissement de la population, l'exode rural ou encore les transformations du marché du travail (Secrétariat à la jeunesse [SAJ], 2006) ont été autant de vecteurs de réflexion incitant à une transformation profonde des finalités mêmes de l'école, cette dernière étant considérée comme une institution privilégiée pour pallier les problématiques auxquelles font face la plupart des sociétés postindustrielles. Au Québec, ce questionnement central devait conduire, dès 2001, à la réforme du système éducatif (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1995; Ministère de l'Éducation, 1997) et, par voie de conséquence, à la reformulation du curriculum d'études en des termes qui reflètent les nouvelles orientations que les concepteurs du nouveau pédagogique souhaitent imprimer à l'éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001, 2006, 2007).

À l'instar de plusieurs grandes réformes des systèmes éducatifs contemporains, dont celles qui ont pris place aux États-Unis ainsi que dans plusieurs pays d'Europe, une attention particulière a été portée, au cours de la réforme québécoise, à la nécessité d'inscrire plus résolument les activités scolaires dans le cadre de la vie sociale dont elles sont partie prenante (Romainville, 1996; Secretary's Commission on Achieving Necesseray Skills, 1992). La formulation du Programme en termes de compétences (Legendre, 2001, 2007), de même que la création d'un contenu transversal aux matières visant à rapprocher davantage les acquis disciplinaires de la vie hors de l'école (CSE, 2007; Fourez, 2005; Legendre, 2002), sont autant d'efforts qui ont été consentis pour renforcer le lien école-société, tout en cherchant à accroître la pertinence de l'école dont la finalité demeure de préparer la jeunesse d'aujourd'hui à intégrer et à construire la société de demain.

Parmi les solutions envisagées pour atteindre les ambitions sur lesquelles repose la réforme, l'entrepreneuriat scolaire semble progressivement s'imposer dans de nombreux discours, depuis le monde politique d'où il origine, jusque dans les milieux scolaires qui se l'approprient et mettent en place des pratiques pédagogiques à caractère entrepreneurial. Cependant, il n'est pas inintéressant de constater que les ambiguïtés inhérentes aux notions utilisées pour parler d'entrepreneuriat scolaire dont j'ai fait état dans la section précédente, tout comme, sans doute, un manque d'explications suffisantes à propos de l'idée même d'introduire l'entrepreneuriat dans les pratiques éducatives, laissent place à une multitude

d'interprétations possibles à l'égard d'une éducation qui se voudrait plus entrepreneuriale et conduisent à une variété de pratiques qui puisent à des rationnels parfois fort différents.

Dans la section précédente, j'ai dressé un portrait plus général qui permet de mieux comprendre les enjeux historiques, politiques, sociaux, économiques et éducatifs relatifs à l'introduction de l'entrepreneuriat dès les premiers stades de la scolarisation des élèves. Cette deuxième section du cadre contextuel s'attarde à la manière selon laquelle on a choisi d'intégrer plus spécifiquement l'entrepreneuriat dans le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], qui demeure l'outil de référence central des enseignants québécois en matière de planification scolaire. On verra d'abord, de manière essentiellement descriptive, que l'entrepreneuriat est un domaine général de formation [DGF] au sein du PFEQ. J'analyserai, ensuite, le statut des DGF au sein du Programme, afin d'en faire ressortir la pertinence éducative, comme les obstacles qu'ils représentent. Partant de là, je montrerai, enfin, que l'entrepreneuriat, en tant que DGF dans la scolarité de base des élèves<sup>23</sup>, est considéré au sein du PFEQ comme un outil d'enseignement, ce qui peut être rapproché du courant de l'*enterprise education* présenté plus haut. Ce dernier lien permettra de poser la question générale de recherche qui guide cette investigation doctorale.

#### 1.1.2.1 *Situer l'entrepreneuriat en tant que domaine général de formation*

Au Québec, l'introduction de l'entrepreneuriat dans le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] est contemporaine de la récente réforme curriculaire<sup>24</sup>. Cette réforme prend appui sur l'évolution de la société québécoise : « le Conseil insiste sur la nécessité pour le système d'éducation de s'ouvrir à la mutation sociale, de se mettre à l'heure de la société postindustrielle dans laquelle nous sommes entrés, de recueillir les appels de la conjoncture sociale et de prendre acte des demandes sociales qui lui sont adressées » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1995, p. 3). On s'attend aussi explicitement à ce

---

<sup>23</sup> Pour les besoins de ma présentation, je diviserai le système éducatif en deux grandes « catégories », soit ce que j'appelle la scolarité de base des élèves, qui inclut le primaire et le premier cycle du secondaire (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années) et la scolarité avancée des étudiants, qui comprend le deuxième cycle du secondaire (3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années), de même que le postsecondaire (Cégep et université). Ce découpage est justifié par le fait que la façon dont on conçoit l'entrepreneuriat dans le Programme de formation est identique pour le primaire et le premier cycle du secondaire, là où il diffère au deuxième cycle du secondaire.

<sup>24</sup> On retrouve l'entrepreneuriat directement intégré au curriculum d'études, dans la formation de base des élèves, dans d'autres pays, comme le Royaume-Uni (Office for Standards in Education, 2004) ou la Suède (Ministry of Education and Research & Ministry of Enterprise, Energy and Communication, 2009).

que l'école prépare mieux les élèves à s'insérer dans un monde en mutation : « l'institution scolaire est concernée au plus haut point par tous ces changements. C'est même, en grande partie, sur elle que la société compte pour préparer les individus à relever les défis que posent ces nouvelles situations » (CSE, 1992, p. 25).

Des nombreuses années de réflexion qui ont précédé la réforme, dont cette volonté que l'école prenne acte des transformations socioéconomiques de la société québécoise et s'adapte pour mieux y préparer les jeunes, allait naître le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], c'est-à-dire la formulation, en termes pédagogiques, des intentions éducatives sous-jacentes à la volonté de réformer le système éducatif québécois. Sans trop entrer dans le détail de la structure du PFEQ, on peut remarquer qu'il est scindé en deux grandes sections, l'une reprenant les aspects disciplinaires de la formation (les domaines d'apprentissage), et l'autre rassemblant les aspects dits « transversaux » (les compétences transversales et les domaines généraux de formation). Les domaines généraux de formation [DGF] laissent bien voir qu'une insistance particulière a été apportée, au cours de la réforme, à la nécessité d'inscrire les activités scolaires dans le cadre de la vie sociale, en même temps qu'on réaffirme, à travers eux, le rôle de l'école qui se doit en dernier recours de préparer la jeunesse d'aujourd'hui à intégrer le monde de demain. En effet, ces DGF sont des problématiques sociales contemporaines qu'on estime cruciales pour le développement futur de la société et auxquelles on souhaite, de ce fait, initier les élèves, dès leur plus jeune âge. À ce titre, les DGF, en lien étroit avec les compétences transversales, visent à « rendre plus explicite et systématique la préoccupation d'accompagner l'élève dans son développement et de l'amener à relier les acquis scolaires à leur utilisation dans des contextes autres que scolaires en favorisant leur ancrage dans la vie concrète de l'élève » (Legendre, 2002, p. 6). C'est au sein de ces DGF que s'inscrit l'entrepreneuriat<sup>25</sup>, aux côtés d'autres grandes problématiques sociales : « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » et « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Ces DGF se retrouvent dans le PFEQ, pour le niveau primaire (MELS,

---

<sup>25</sup> Il faut remarquer que l'entrepreneuriat n'apparaît pas dans le rapport final du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997), dit *rapport Inchauspé*, qui a été le texte à la base de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme*, lui-même précurseur du PFEQ.

2001), pour le premier cycle du secondaire (MELS, 2006), ainsi que pour le deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007)<sup>26</sup>.

En ce qui concerne leur présentation, tous les domaines généraux de formation [DGF] comportent une intention éducative qui oriente les interventions pédagogiques de même que quelques axes de développement qui reprennent des objets, des stratégies ou des questions qui les caractérisent. À titre d'illustration, l'intention éducative sous-jacente au DGF « Orientation et entrepreneuriat » est « d'offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société » (MELS, 2001, p. 45). Les trois axes de développement<sup>27</sup>, pour leur part, se lisent comme suit : 1) la conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation; 2) l'appropriation des stratégies liées à un projet et 3) la connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions. Comme cette présentation descriptive des DGF le suggère, il semble aller de soi que l'entrepreneuriat puisse être introduit dans la scolarité de base des élèves. Cependant, une analyse plus poussée non seulement du statut des DGF, mais également de leur contribution à la scolarité de base des élèves, n'est pas sans poser un ensemble de questions qui viennent interroger les manières possibles d'y faire appel dans les pratiques pédagogiques effectives des enseignants. C'est ce que je développe ci-dessous.

#### 1.1.2.2 *Les domaines généraux de formation : pertinence et obstacles*

Avant tout, relevons les fonctions qui sont attribuées aux domaines généraux de formation [DGF] dans le Programme de formation ou, autrement dit, faisons ressortir leur pertinence éducative. Pour Perrenoud (2000), les DGF « devraient être le lieu par excellence d'une référence aux situations de l'existence et aux pratiques sociales, donc le terrain d'entraînement à la mobilisation des acquis » (p. 10). Royer (2003) laisse également voir que les DGF rempliraient une triple fonction de transfert, de contextualisation et de mobilisation des acquis disciplinaires. À ce titre, on lit bien dans le Programme que les DGF doivent agir : comme lieux de transfert, comme points d'ancrage au développement

---

<sup>26</sup> On a vu plus haut qu'au deuxième cycle du secondaire, l'entrepreneuriat se retrouve également dans le programme optionnel *Sensibilisation à l'entrepreneuriat*, qui fait partie du *Domaine de développement professionnel* (MELS, 2007).

<sup>27</sup> Les axes de développement sont identiques dans la scolarité de base des élèves (MELS, 2001, 2006), mais diffèrent au deuxième cycle du secondaire (2007), alors que l'intention éducative reste inchangée.



des compétences transversales et disciplinaires ainsi que comme liens entre les savoirs disciplinaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève (MELS, 2001, p. 42). Dit autrement, les DGF apparaissent comme un terrain privilégié pour organiser des situations-problèmes complexes qui vont permettre aux élèves de réinvestir ce qu'ils ont appris au sein de diverses disciplines scolaires en transférant les acquis disciplinaires dans de nouvelles situations. Celles-ci vont alors permettre aux élèves, d'une part, de donner du sens aux acquis disciplinaires en les reliant à des situations plus proches de la vie hors de l'école et, d'autre part, de montrer qu'ils sont compétents dans la maîtrise de ces acquis disciplinaires en les mobilisant à bon escient pour surmonter les obstacles face auxquels ils sont placés (Astolfi, 1992).

Les domaines généraux de formation [DGF] apparaissent, de ce fait, comme des alliés précieux du développement des compétences disciplinaires, qui se définissent comme un « savoir-mobiliser », en situation, un ensemble de ressources; ce que Le Boterf (2001) appelle le « pouvoir-agir » de la compétence. À ce titre, il faut bien prendre conscience que l'apparition des DGF au sein du PFEQ est en quelque sorte le corollaire de la formulation du curriculum de formation sous forme de compétences. L'une des grandes idées-forces de la notion de compétence est précisément de relier systématiquement les apprentissages à leurs usages (Legendre, 2001), ce qui apparaît de prime abord difficile au sein des établissements scolaires qui se sont institués en tant que modèles de socialisation autonomes et indépendants des pratiques sociales auxquelles ils sont pourtant censés préparer les élèves (Maulini & Perrenoud, 2005; Vincent, Lahire & Thin, 1994). De là découle la pertinence d'ouvrir un terrain d'action potentiel pour relier les acquis scolaires et la vie hors de l'école, à travers les DGF.

Ceci étant dit, on peut relever que l'éducation est traditionnellement organisée en disciplines scolaires, ce qui cadre mal a priori avec l'intégration de problématiques sociales qui ne sont pas intrinsèquement disciplinaires<sup>28</sup>. Audigier (2005) souligne bien que les

---

<sup>28</sup> En 2000, dans une version préliminaire du PFEQ, les domaines généraux de formation s'appelaient des « domaines d'expérience de vie » (Bédard-Hô & Royer, 2003), ils sont des « thèmes transversaux » dans un Avis de la Commission des programmes d'études (1998) et des « compétences liées aux attitudes et aux comportements » dans l'énoncé de politique éducative *L'école tout un programme* (Ministère de l'éducation, 1997). Ces variations sémantiques laissent transparaître, à elles seules, la difficulté d'introduire dans un programme de formation des éléments qui ne sont pas, par essence, disciplinaires.

« éducations à », comme l'« éducation à » l'entrepreneuriat, à l'environnement ou encore aux médias, sont :

Une traduction, en termes d'intentions d'enseignement, de préoccupations sociales plus ou moins considérées comme des urgences et qui d'une part peinent à s'introduire dans les disciplines scolaires établies et, d'autre part ne sont pas, par essence ou par nature, disciplinaires, enfin, qui renvoient à des pratiques sociales, voire incluent des dimensions politiques (p. 117).

On ressent fortement ici la difficulté de convoquer de tels enjeux sociétaux au sein des pratiques effectives des enseignants, qui sont eux-mêmes formés et habitués à un enseignement découpé en disciplines distinctes.

Par ailleurs, un second obstacle apparaît lorsqu'on prend conscience que les enjeux de société qui sont à la base des DGF ne font pas l'objet d'accords consensuels. Généralement, les nouveaux savoirs qui sont introduits dans les programmes d'enseignement sont issus de savoirs scientifiques stabilisés, ce qui n'est pas le cas avec les DGF. Non seulement les enjeux retenus renvoient-ils à des débats de société, mais ils sont également le sujet de polémiques scientifiques au sein de diverses disciplines savantes qui ne s'entendent pas toutes sur les solutions à apporter aux problèmes soulevés. À titre d'exemple, si tout le monde est à peu près d'accord que l'insertion professionnelle est aujourd'hui un enjeu important qui doit être pris en charge par le système d'éducation, ce que sa mission de qualification laisse bien voir, les manières d'effectivement pallier ce problème continuent de diviser les avis et l'on peut douter que tout le monde reconnaisse l'entrepreneuriat comme seul moyen d'y parvenir (CSE, 1997)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Dans ce *Rapport* du CSE (1997), la problématique d'ensemble qui est traitée concerne l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, et son corollaire, l'exclusion sociale. Le CSE déplore, à cet effet et d'entrée de jeu, que dans nos sociétés irrémédiablement tournées vers la chose économique, l'accès à l'emploi soit une condition *sine qua non* à l'insertion sociale, ce qui a également pour conséquence qu'un passage manqué entre l'école et le monde du travail entraîne l'exclusion sociale. Sans entrer dans le détail de l'argumentaire très étayé qui est développé dans ce *Rapport*, remarquons qu'il s'inscrit à nouveau dans un discours autour du déclin de l'État-providence : « à l'heure où les voix dénonçant l'État-providence se font de plus en plus nombreuses et s'appuient sur le discours néolibéral pour en exiger le démantèlement ou en limiter les pouvoirs, la croissance des inégalités et des mécanismes d'exclusion commande que l'État s'investisse activement dans la gestion des répercussions sociales qu'entraîne la nouvelle réalité économique » (CSE, 1997, p. 69). À cet égard, les auteurs de ce *Rapport* dissertent longuement sur la problématique du plein emploi et sur le chômage structurel qui découle d'une logique économique qui a trop longtemps été basée sur la maximisation de la rentabilité productive des entreprises au détriment de la création d'emplois. Pour eux, il semble clair que la question d'un retour au plein emploi se pose avec une acuité inégalée et qu'il devient impératif de trouver des solutions novatrices pour pallier cette situation préoccupante. Parmi les solutions envisagées, le CSE se questionne à savoir si l'entrepreneuriat pourrait faire partie des réponses à apporter. Il

Voici donc tracé à grands traits le paysage curriculaire dans lequel s'inscrit l'entrepreneuriat en milieu scolaire, en tant qu'il représente un domaine général de formation [DGF]. Si l'insertion de tels DGF au sein du curriculum de formation représente bel et bien une innovation pédagogique, nous avons pu constater que cela n'est pas sans supposer des transformations profondes des pratiques pédagogiques usuelles, voire même du fonctionnement institutionnel traditionnel des établissements scolaires. En effet, considérer les DGF comme un lieu privilégié pour la pratique du transfert des acquis disciplinaires invite à aménager des temps et des lieux spécifiques où des situations-problèmes complexes puissent véritablement se déployer (Perrenoud, 2000; Yamane, 2002). S'il est possible de clarifier conceptuellement les intentions sous-jacentes aux DGF et, partant, à la fonction qui est attribuée entre autres à l'entrepreneuriat, il reste que la mobilisation de ces domaines généraux de formation dans les pratiques effectives des enseignants est loin d'être un problème résolu.

### 1.1.2.3 *L'entrepreneuriat comme outil d'enseignement et la question générale de recherche*

D'un point de vue critique, l'apparition des domaines généraux de formation [DGF] dans le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] laisse voir que l'appareil scolaire subit des pressions considérables pour se rapprocher des besoins du système productif, de manière spécifique, et des problématiques sociétales contemporaines, de manière élargie. L'école, en tant qu'institution d'instruction, de socialisation et de qualification, semble aujourd'hui considérée comme un véhicule privilégié pour pallier les défis

---

faut bien voir que ce *Rapport* est beaucoup moins favorable à l'endroit de l'entrepreneuriat que l'*Avis* (CSE, 1989) dont j'ai déjà proposé une analyse (section 1.1.1.2). Le CSE critique même avec virulence une forme d'entrepreneuriat représentée par le travail autonome. Travailleurs sans filet, sans sécurité d'emploi, dépendants totalement des lois du marché : « ce n'est certes pas là le type d'"entrepreneurship" dont on chante les louanges » (CSE, 1997, p. 25). Plus loin dans le texte, et même si le CSE reconnaît effectivement que les PME sont à l'origine de la quasi totalité de la création d'emplois entre 1979 et 1989, on ressent avec force que le discours politique ambiant, notamment économique, en faveur de l'entrepreneuriat pèse sur les épaules de l'Éducation : « les demandes se font de plus en plus pressantes pour que le système éducatif favorise le développement d'une culture entrepreneuriale chez les jeunes et les valeurs afférentes : solidarité, créativité, responsabilité et autonomie » (CSE, 1997, p. 43). Ces valeurs, nous disent les auteurs, sont de toute manière prônées par le système éducatif, que ce soit dans une perspective entrepreneuriale ou non et, pour eux, c'est davantage au secteur économique et financier qu'il appartient de mettre en place des conditions favorables pour que ceux et celles qui désirent créer leur propre emploi ou entreprise soient effectivement incités à le faire. Par ailleurs, le CSE nous met en garde contre l'insistance à survaloriser cette voie de carrière qui est parsemée d'embûches. On le voit très clairement : dans ce *Rapport*, le CSE demeure beaucoup plus circonspect à l'égard des bienfaits et de la nécessité d'introduire l'entrepreneuriat en éducation.

socioéconomiques auxquelles font face les sociétés postindustrielles et d'aucuns laissent voir que l'idéologie néolibérale aurait bel et bien pénétré ses murs, comme ses missions (Laval, 2004). Le Québec, à travers son curriculum de formation, semble ainsi se rapprocher du modèle homogène qui se profile comme un horizon commun à de nombreux systèmes éducatifs nationaux contemporains (Fredriksson, 2009). Un tel modèle voit la dissolution progressive des idéaux propres à l'humanisme classique qui a guidé plusieurs siècles d'éducation (Laval, 2004) et au sein duquel l'apprentissage était considéré comme une quête désintéressée de savoirs dans le but d'élever la conscience individuelle et collective des individus. Si un certain équilibre continue d'être maintenu avec ces idéaux, il apparaît clair, dans le même temps et à l'autre bout du continuum, qu'une certaine forme d'utilitarisme du système éducatif tend graduellement à se substituer à la quête vertueuse de savoirs, chère à l'humanisme classique.

Si l'on revient au cas spécifique de l'entrepreneuriat dans le PFEQ, doit-on dès lors en conclure que son apparition reflète de manière univoque une sorte de consécration, dans le domaine éducatif, de l'idéologie néolibérale et utilitariste dont il vient d'être question? À première vue, il serait tentant de répondre par l'affirmative à ce questionnement. Or, j'entends montrer ici, en guise de conclusion du cadre contextuel, que la conception de l'entrepreneuriat dans le Programme permet de nuancer ce propos. Ainsi, habituellement, l'introduction de nouveaux éléments au sein d'un programme d'enseignement – d'ordinaire disciplinaire – s'appuie sur des savoirs scientifiques stabilisés, à travers un processus que Chevallard (1985) a appelé la transposition didactique. Ce processus met en évidence le passage d'un savoir savant constitué autour d'un champ théorique, au savoir à enseigner tel qu'il est formulé dans le texte du savoir au sein d'une discipline scolaire, puis au savoir enseigné tel que les enseignants se l'approprient pour en faire un objet d'enseignement (Legendre, 1998; Perrenoud, 1998). Un nouveau problème qui est alors soulevé par les DGF est précisément qu'ils ne renvoient à aucun contenu d'apprentissage spécifique, à aucun *savoir à enseigner* explicite.

Dans le cas des DGF, il semble que les problématiques sociales retenues ne répondent pas à ce processus de transposition didactique, puisqu'aucun savoir à enseigner n'y est spécifié. Les apprentissages y apparaissent davantage en creux et renvoient à des savoir-être ou à des attitudes plutôt qu'à des savoirs au sens strict du terme. Dans la présentation du DGF

« Orientation et entrepreneuriat », on peut lire que « [l'école] doit aussi contribuer à l'éclosion de qualités personnelles nécessaires à une pleine actualisation du potentiel de chacun. En tête de liste figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs » (MELS, 2001, p. 45). Sans doute peut-on alors prétendre, à partir de cet exemple, qu'on estime qu'il y a quelque chose à apprendre à travers les DGF. De même qu'on espère développer un esprit critique à travers l'« éducation aux médias », une conscience écologique à travers « l'éducation à l'environnement » ou encore un esprit civique à travers l'« éducation à la citoyenneté », on peut raisonnablement admettre qu'à travers ces « éducations à », que sont les DGF, on cherche à familiariser les élèves avec une certaine manière d'être au monde, d'agir, de poser, d'aborder et de solutionner les problèmes. Dans le cas de l'entrepreneuriat, les concepteurs du Programme identifient « la capacité de se donner et de vivre des projets » (MELS, 2001, p. 42), comme ce qui constitue ultimement la pertinence de cette orientation. Dans cette perspective, l'entrepreneuriat n'est pas considéré comme un objet d'enseignement (qui serait assorti d'un ensemble de savoirs à maîtriser), mais bien comme un outil d'enseignement, c'est-à-dire une manière particulière d'organiser pédagogiquement des situations d'apprentissage<sup>30</sup>.

Mais qu'entend-on par ce constat? Que veut dire concevoir l'entrepreneuriat comme un outil d'apprentissage? Pour répondre à ces questions, on se souviendra que nous avons vu, à l'appui du *Tableau 1* (section 1.1.1.4), qu'il existe une alternative conceptuelle au sein du champ de l'éducation entrepreneuriale [EE] où l'entrepreneuriat en milieu scolaire est précisément considéré comme un outil d'enseignement (plutôt que comme un objet d'enseignement). De ce fait, la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a été introduit dans le PFEQ peut être rapprochée du courant de *l'enterprise education* – auquel je référerai dans la suite du texte sous l'appellation francisée « approche entrepreneuriale en éducation » [AEE]. Pour le dire autrement, la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a été introduit dans la scolarité de base des élèves au Québec, en tant que DGF, ne vise pas à développer des connaissances en entrepreneuriat chez les élèves, ni encore à former de futurs entrepreneurs puisqu'on considère l'entrepreneuriat dans le Programme comme un

---

<sup>30</sup> Cette distinction entre objet et outil d'enseignement n'est pas l'apanage des DGF et pourrait être généralisée à l'ensemble des disciplines scolaires. En effet, s'il est certes vrai que les disciplines scolaires sont structurées autour d'objets d'enseignement précis, de savoirs à enseigner, chaque discipline renvoie également à une certaine posture mentale qui fournit des outils d'intelligibilité du monde.

outil d'enseignement. Cette façon de concevoir l'entrepreneuriat dans le Programme rejoint par là la vision de l'AEE. Rappelons que ce courant vise à développer l'esprit d'entreprendre des élèves, c'est-à-dire aussi qu'il cherche à ce que les élèves deviennent plus entreprenants dans la vie en général en les aidant à développer un ensemble de compétences ou de savoir-être d'ordre général qui pourront leur être utiles dans de multiples situations de la vie, qu'elles touchent le monde du travail ou non.

L'idée de former des élèves plus entreprenants dans la vie en général permet de nuancer un parallèle qui pourrait être posé de manière trop hâtive entre la volonté de développer l'éducation entrepreneuriale [EE] au primaire et au secondaire et l'idéologie néolibérale dont il a été souvent question plus tôt dans le texte. Cette compréhension de l'EE, soit celle de l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE] (*enterprise education*), permet en effet de s'affranchir d'une vision strictement économique, sinon utilitariste, de l'entrepreneuriat en éducation. Néanmoins, ce rapprochement n'est pas, à son tour, sans amener son lot de questions. En effet, que veut-dire être entreprenant? Quels sont les savoir-être que l'on cherche à développer à travers l'AEE? Est-il pertinent d'aborder l'idée de s'entreprendre par un ensemble de savoir-être à développer? Peut-on apprendre à s'entreprendre, dans le sens de devenir plus entreprenant? Comment? Pourquoi? Ces divers questionnements pourraient être résumés par la question générale de recherche suivante : « qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire? ». Autrement dit, une fois qu'on a tant ouvert le sens de l'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves à travers la volonté de former des élèves plus entreprenants (et non des entrepreneurs), que reste-il d'entrepreneurial dans cette compréhension et comment réussir à encore avoir une spécificité? Pour faire avancer ce questionnement, il apparaît nécessaire de mieux cerner théoriquement, avant de l'explorer empiriquement sur le terrain de l'école, cette conception ouverte de l'entrepreneuriat scolaire qui a été dégagée. Dans cet esprit, le cadre théorique qui suit puise aux bases philosophiques de l'éducation expérientielle de John Dewey en vue de poser des fondements conceptuels qui soient compatibles avec la conception large et ouverte de l'entrepreneuriat scolaire défendue dans cette thèse.

## **1.2 Cadre théorique : Poser les bases philosophiques de l'approche entrepreneuriale en éducation**

Dans la partie précédente, qui délimite le cadre contextuel de cette recherche doctorale, j'ai proposé un travail de synthèse autour des enjeux que soulève l'éducation entrepreneuriale [EE], particulièrement dans la scolarité de base des élèves. On peut avancer, pour ramasser le propos, que l'introduction récente de l'entrepreneuriat au primaire et au secondaire, au Québec, n'est pas un phénomène isolé puisqu'on constate que nombre de sociétés dites postindustrielles l'ont d'ores et déjà intégré à leur curriculum de formation. Cependant, on remarque, dans le même temps, que diverses visions des finalités éducatives attribuables à l'EE continuent de coexister; entre orientation strictement économique (former des entrepreneurs) et davantage sociale, voire citoyenne, de l'entrepreneuriat (former des individus entrepreneurs). À cet égard, certains différencient clairement ces finalités, là où d'autres semblent ne pas y voir d'intérêt et les amalgament. En dernière analyse, il n'est pas étonnant que différentes visions de l'EE cohabitent, tant il est vrai que les rationnels qui ont présidé à l'introduction de l'entrepreneuriat en éducation sont eux-mêmes hétéroclites (Ball, 1989) et qu'une telle éducation prend par ailleurs place à différents stades de la scolarisation (du primaire au postsecondaire) où l'on est en droit de s'attendre à une évolution des intentions éducatives.

Ceci étant dit, on a surtout vu que la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a plus spécifiquement été inséré dans le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ] peut être rapprochée du courant de l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE] (*entreprise education*), qui vise à faire en sorte que les élèves deviennent plus entrepreneurs dans n'importe quelle sphère d'activité (Ball, 1989; Deuchar, 2007; Jones & Iredale, 2010; Leffler, 2009). Ainsi affranchie d'une vision uniquement économique de l'entrepreneuriat, l'AEE s'inscrit davantage dans les valeurs habituellement liées aux niveaux primaire et secondaire. Néanmoins, tout reste pourtant à dire, car ces développements théoriques ne suffisent en rien à comprendre ce qui fait la spécificité de l'AEE, comme je l'ai montré à travers les questions qui clôturent la partie précédente. Si l'on a vu plus haut que l'éducation entrepreneuriale pouvait être considérée comme une philosophie de l'éducation (Hjorth & Johannisson, 2007), il reste à préciser de quelle philosophie il s'agit. Cette partie

du texte, qui fixe le cadre théorique de la recherche, entend montrer que la philosophie de l'expérience développée par John Dewey (1906/2005, 1910/2004, 1916/1990, 1938a, 1938b) s'avère une excellente proposition pour combler le vide théorique qui entoure actuellement les bases philosophiques et épistémologiques de l'AEE.

Le cadre théorique est divisé en trois sections. La première présente une critique des définitions actuellement disponibles de ce que signifie s'entreprendre – soit la finalité éducative de l'AEE – et montre leur caractère limitatif, d'un point de vue éducatif. Ceci constituera le point de départ pour proposer, dans la seconde section, une entrée progressive dans la philosophie de l'expérience de John Dewey. Je justifierai d'abord mon recours à cet auteur particulier, puis développerai la base de son système philosophique en vue de soumettre une nouvelle définition de ce que signifie s'entreprendre, en termes processuels. La troisième section vise à étayer la définition de l'idée de s'entreprendre qui aura été avancée, en explorant toujours plus avant la philosophie de l'expérience de John Dewey et ses corollaires éducatifs. Ceci conduira, d'une part, à proposer une représentation théorique de l'objet de recherche, soit apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire, et, d'autre part, à dégager les objectifs spécifiques de la recherche qui en découlent.

### 1.2.1 S'entreprendre et apprendre à s'entreprendre : problèmes de définitions

On a vu, dans le cadre contextuel, que l'entrepreneuriat, en ce qu'il est un domaine général de formation au sein du Programme de formation de l'école québécoise, peut être considéré, dans la scolarité de base des élèves, comme un outil d'enseignement et d'apprentissage. On a également compris que cette conception large de l'entrepreneuriat, que l'on peut opposer à une vision spécifique de l'entrepreneuriat centrée sur la création d'entreprises et de valeur (Pelletier, 2005), pouvait à son tour être rapprochée d'un courant de pensée au sein du large mouvement de l'éducation entrepreneuriale, à savoir celui de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*). Comme je l'ai relevé, ce courant se base sur une vision processuelle de l'entrepreneuriat et sa finalité consiste à former des élèves plus entreprenants dans la vie en général, c'est-à-dire aussi qu'elle vise à développer leur esprit d'entreprendre (par opposition à leur esprit d'entreprise associé à une vision spécifique de l'entrepreneuriat).



Cependant, il n'existe, dans les écrits scientifiques, aucune définition univoque de ce qu'est l'esprit d'entreprendre, ni de ce que veut dire être entreprenant, ni même encore de l'idée de s'entreprendre<sup>31</sup> (Caird, 1990b; Cummins & Dallat, 2004). Par ailleurs, la recherche n'a pas encore beaucoup – sinon pas du tout – questionné ce à quoi on initie les élèves du primaire et du secondaire lorsqu'on se rattache à une vision large de l'éducation entrepreneuriale qui envisage l'entrepreneuriat dans sa dimension processuelle. Dans cette section, je présente d'abord un aperçu des définitions actuellement disponibles de ce que signifie s'entreprendre, lesquelles seront analysées à l'appui des développements issus du champ de recherche en entrepreneuriat. Je propose ensuite de poser un regard critique sur ces définitions en montrant leur caractère limitatif, d'un point de vue éducatif. L'ambition sous-jacente consiste – cela sera l'objet de la section suivante – à préparer le terrain pour avancer une nouvelle définition de l'idée de s'entreprendre qui prenne en compte la dimension large et processuelle de l'entrepreneuriat, associée au courant de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*).

#### 1.2.1.1 *S'entreprendre : éléments actuels de définition*

Il y a plus de vingt ans déjà, Caird (1990b) posait cette importante question : *What does it mean to be enterprising* (que veut dire être entreprenant)? À travers cette interrogation, cette auteure nous invite à questionner le sens profond que nous donnons à la finalité éducative de l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE]. Sa question contient ces sous-entendus : si on ne cherche pas à former de futurs entrepreneurs à travers l'AEE quand on se situe dans la scolarité de base des élèves, de quoi parle-t-on exactement? Qu'est-ce donc qu'une personne entreprenante? La réponse à ces questions n'est pas nécessairement aisée. Il faut dire, en effet, que les personnes entreprenantes en dehors du contexte économique de l'entreprise n'ont pas historiquement constitué un objet d'analyse privilégié par la recherche. De ce fait, ce que l'on sait actuellement de l'idée d'être entreprenant dépend en grande partie de notre connaissance des entrepreneurs (Caird, 1990b). À cet égard, pour définir ce que veut dire être entreprenant, la plupart des auteurs ont puisé aux

---

<sup>31</sup> L'« esprit d'entreprendre », « s'entreprendre » et « être entreprenant » sont considérés comme des synonymes associés à une vision large de l'entrepreneuriat et s'opposent à l'« esprit d'entreprise », à « entreprendre » et à « être un entrepreneur », associés pour leur part à une compréhension spécifique (économique) de l'entrepreneuriat.

concepts disponibles dans le champ de recherche en entrepreneuriat, en minimisant bien souvent la référence au monde économique.

Plus spécifiquement, ces auteurs ont dans une large mesure emprunté leurs éléments de définition aux études de nature psychologique qui ont cherché à définir qui est l'entrepreneur. Comme cela a été relevé dans l'introduction de la problématique de recherche, ces études, issues de l'approche « par les traits », ont conduit à produire de longues listes de caractéristiques – attributs ou traits de caractère –, dans le but de constituer des profils d'entrepreneurs (Filion, 1997). On retrouve ainsi nombre de définitions de ce que veut dire être entreprenant qui listent un ensemble de caractéristiques à développer par les élèves, comme une disposition positive envers le changement, la confiance en soi, le leadership, le désir de voir les choses se réaliser, le goût du risque, la persévérance, la créativité, le sens de l'initiative, le sens des responsabilités, etc. (par exemple, Ball, 1989; Davies, 2002; Kearney, 2009; Pelletier, 2005). La plupart du temps, ces mêmes auteurs ajoutent à leur définition de ce que signifie s'entreprendre des éléments issus de la seconde approche privilégiée par les chercheurs en entrepreneuriat – soit l'approche factuelle (ce que fait l'entrepreneur) aussi appelée approche « par les faits » – en se basant sur l'un ou plusieurs des quatre paradigmes évoqués plus tôt : la détection ou la construction d'opportunités d'affaires, la création d'une organisation, la création de valeur ou l'innovation.

À ce titre, il est possible de retrouver, dans les écrits scientifiques, plusieurs définitions de ce que signifie s'entreprendre. Comme on le verra, ces définitions se basent toutes sur l'une et/ou l'autre des deux approches de recherche en entrepreneuriat – psychologique ou factuelle – qui viennent d'être rappelées. Caird (1990b) souligne d'ailleurs que le terme anglophone *enterprise*, qui peut être littéralement traduit par l'esprit d'initiative, « may be perceived as a project or a set of psychological variables » (p. 140). Mais venons-en aux diverses compréhensions qu'il est possible de se donner de ce que signifie s'entreprendre. Surlemont & Kearney (2009) définissent l'esprit d'entreprendre comme :

La mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités et à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur. L'esprit d'entreprendre est de ce fait la mentalité qui conduit un individu passif à prendre des initiatives, à relever

des défis et à devenir acteur de son propre avenir personnel et professionnel (p. 26).

Ces auteurs poursuivent en précisant que l'esprit d'entreprendre ne doit pas se limiter à la création d'entreprise, mais doit plutôt être compris comme une attitude générale utile dans la vie de tous les jours et dans toutes les activités professionnelles.

Bien qu'elle distingue l'esprit d'entreprise<sup>32</sup> de l'esprit d'entreprendre, Léger-Jarniou (2008) peine, pour sa part, à apporter une définition convaincante du dernier terme. Elle se contente d'évoquer que :

La seconde vision [inscrite dans un processus de création de valeur] est celle qui nous occupe ici [...] et qui renvoie au terme d'esprit entrepreneurial ou esprit d'entreprendre par opposition à l'esprit d'entreprise qui renvoie à la première vision [qui se centre quant à elle sur la création de nouvelles organisations et l'identification d'opportunités]; l'esprit entrepreneurial pouvant s'inscrire dans des situations d'entreprise mais également en dehors de l'entreprise dans la vie citoyenne (Léger-Jarniou, 2008, p. 164). Dans un texte plus ancien publié en ligne, Léger-Jarniou (2001) précise tout de même que [...] l'esprit d'entreprendre est davantage relié à la prise d'initiative et à l'action. Les individus dotés d'un esprit d'entreprendre ont la volonté d'essayer de nouvelles choses ou de faire les choses différemment simplement parce qu'il existe une possibilité de changement (p. 2).

Le gouvernement britannique, un chef de file dans le développement de l'éducation entrepreneuriale, définit la « capacité à s'entreprendre » (*enterprise capability*<sup>33</sup>) comme :

The ability to handle uncertainty and respond positively to change, to create and implement new ideas and new ways of doing things, to make reasonable risk/reward assessments and act upon them in a variety of contexts, both personal and work (Office for Standards in Education, 2004, p. 6).

Ball (1989), qui écrit pour le compte de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE], propose une définition de ce qui signifie être un individu entreprenant (*enterprising individual*), ce qui revient au même, nous dit-il, que de définir ce que veut dire être entreprenant (*being enterprising*) :

---

<sup>32</sup> Pour Surlemont & Kearney (2009), l'esprit d'entreprise consiste à développer chez les apprenants des compétences disciplinaires essentiellement techniques (marketing, ressources humaines, comptabilité, etc.), dans le but de rédiger un plan d'affaires et d'ensuite éventuellement créer une entreprise. Pour Léger-Jarniou (2001), l'esprit d'entreprise renvoie à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de la notion d'entreprise et de celle d'entrepreneur.

<sup>33</sup> La notion d'*enterprise capability* provient du travail de référence de Davies (2002), connu sous le nom de *Howard Davies Report*, auquel nombre d'auteurs se réfèrent (Pilsh & Shimshon, 2007).

An enterprising individual has a positive, flexible and adaptable disposition towards change, seeing it as normal, and as an opportunity rather than a problem. To see change in this way, an enterprising individual has a security borne of self-confidence, and is at ease when dealing with insecurity, risks, difficulty, and the unknown. An enterprising individual has the capacity to initiate creative ideas, and develop them, either individually or in collaboration with others, and see them through into action in a determined manner. An enterprising individual is able, even anxious, to take responsibility, and is an effective communicator, negotiator, influencer, planner and organiser. An enterprising individual is active, confident and purposeful, not passive, uncertain and dependent (Ball, 1989, p. 36).

Kearney (2009), en Australie, définit également ce que signifie être entreprenant :

Being enterprising is developing productive ideas and using initiative, innovation and industry to create something of value – even when things are difficult and uncertain – and involves the risk of losing something valuable. [...] Enterprise is taking advantage of what ‘might be’ (possibilities), rather than accepting what ‘will be’ (fate). Many enterprising people have a heightened desire to make things happen and sometimes with a particular style, such as tenacity or flair. In a business setting it is called entrepreneurialism, but you also need enterprise to run a club, a household, a good classroom or to help yourself and others (Kearney, 2009, p. 10).

Caird (1990b), pour sa part, précise simplement qu’une personne entreprenante : « may be defined as someone who sets up and runs a project » (p. 137).

Finalement, le gouvernement du Québec stipule que la culture entrepreneuriale<sup>34</sup> serait :

[...] constituée de qualités et d’attitudes exprimant la volonté d’entreprendre et de s’engager pleinement dans ce que l’on veut faire et mener à terme : autonomie, créativité, esprit d’initiative, confiance en soi, leadership, esprit d’équipe, sens de l’effort, responsabilité, solidarité, persévérance (Pelletier, 2005, p. 8). Plus loin, Pelletier (2005) précise qu’une culture entrepreneuriale : « se veut donc une ‘culture du projet’, une culture toute particulière puisqu’elle vise à produire de la nouveauté et du changement » (p. 27).

Le *Tableau* suivant tente la synthèse des définitions proposées, en fonction des éléments pouvant être rapprochés des deux approches rappelées plus haut :

---

<sup>34</sup> S’il peut sembler surprenant de retrouver la notion de culture entrepreneuriale dans ma tentative de définition de ce que signifie « s’entreprendre », c’est que l’orientation qui a été privilégiée pour la définir, au Québec du moins, se rapproche d’une vision large de l’entrepreneuriat.

Termes définis	Éléments de définition en lien avec une approche psychologique de l'entrepreneur	Éléments de définition en lien avec une approche factuelle de l'entrepreneuriat
<b>Esprit d'entreprendre</b> (Surléont & Kearney, 2009)	- Prendre des initiatives, relever des défis, devenir acteur de son propre avenir personnel et professionnel.	- Repérer des opportunités et réunir les moyens nécessaires pour les exploiter, en vue de créer de la valeur.
<b>Esprit d'entreprendre</b> (Léger-Jarniou, 2001, 2008)	- Relié à la prise d'initiative et à l'action.	- Volonté d'essayer de nouvelles choses ou de faire les choses différemment parce que la possibilité existe ; - S'inscrit dans un processus de création de valeur.
<b>Capacité à s'entreprendre</b> ( <i>enterprise capability</i> ) (Ofsted, 2004)	- Composer avec l'incertain et répondre positivement au changement ; - Évaluer le ratio risques/récompenses et agir en conséquence dans une variété de contextes.	- Créer et mettre en œuvre de nouvelles idées et de nouvelles manières de faire les choses.
<b>Individu entrepreneurial</b> ( <i>enterprising individual</i> ) <b>Être entrepreneurial</b> ( <i>being enterprising</i> ) (Ball, 1989)	- Disposition positive envers le changement, en le considérant comme une opportunité ; - Confiance en soi, à l'aise de composer avec l'insécurité, le risque, les difficultés et l'inconnu ; - Prendre des responsabilités, être un bon communicateur, négociateur, planificateur, organisateur et avoir de l'influence ; - Être actif, confiant et déterminé.	- Créer et mettre en œuvre de nouvelles idées, seul ou en groupe, et agir en conséquence.
<b>Être entrepreneurial</b> ( <i>being enterprising</i> ) <b>Prendre des initiatives</b> ( <i>enterprise</i> ) (Kearney, 2009)	- Ténacité, flair ; - Avoir le désir de faire avancer les choses.	- Développer des idées constructives et utiliser l'initiative, l'innovation et l'industrie pour créer quelque chose de valeur ; - Tirer avantage des opportunités.
<b>Personne entrepreneure</b> ( <i>enterprising person</i> ) (Caird, 1990b)	-	- Créer et mettre en œuvre des projets.
<b>Culture entrepreneuriale</b> (Pelletier, 2005)	- Qualités et attitudes exprimant la volonté d'entreprendre et de s'engager pleinement dans ce que l'on veut faire et mener à terme.	- Culture du projet visant à produire de la nouveauté et du changement.

Tableau 2 : Éléments actuels de définition de ce que signifie s'entreprendre

### 1.2.1.2 Le caractère limitatif des définitions actuelles de l'idée de s'entreprendre

De manière générale, toutes les définitions déployées ci-dessus présentent l'inconvénient de se référer au domaine de l'entrepreneuriat. Celles qui se basent sur les paradigmes reliés à l'approche factuelle de l'entrepreneuriat peinent à mettre en évidence que l'on peut être entreprenant dans un autre contexte que celui de l'entreprise et du monde économique, tandis que celles qui se basent sur les caractéristiques psychologiques attribuées aux

entrepreneurs proposent, sans surprise, un ensemble hétéroclite et sans cohérence de « caractéristiques<sup>35</sup> » à développer chez les élèves. À titre d'illustration des caractéristiques que l'on souhaite développer chez les élèves, dans les écrits produits au Québec, on retrouve ces treize termes pour préciser les composantes d'une « culture entrepreneuriale » : la confiance en soi, la créativité, l'esprit d'équipe, la débrouillardise, le leadership, l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la solidarité, la détermination, la motivation, la persévérance, le sens des responsabilités et le sens de l'organisation (Duchaine, 2006; Pelletier, 2005). De manière plus spécifique, les définitions de ce que signifie s'entreprendre qui se basent sur des listes de caractéristiques à développer chez les élèves – ce qui est la voie retenue au Québec – présentent plusieurs problèmes, d'un point de vue éducatif.

Premièrement, Cummins & Dallat (2004), parmi d'autres, critiquent ouvertement ces longues listes de caractéristiques qui pourraient être reçues par les enseignants comme des objets d'enseignement à couvrir (voir aussi Shacklock, Hattam & Smith, 2000). Par ailleurs, si l'on prenait le temps de comparer toutes les listes de caractéristiques « entrepreneuriales » qui sont disponibles dans les écrits (scientifiques ou gouvernementaux), on prendrait vite conscience qu'il n'en existe pas deux semblables. Coffield (1990) note ainsi : « The plethora of organisation and initiatives has created in turn an over-abundance of competing definitions and contrasting lists of different enterprise skills or attributes » (p. 64). Cette absence de consensus est déjà problématique en soi, si on ne s'entend pas sur les caractéristiques qu'il conviendrait que les élèves développent pour être qualifiés d'entrepreneurs.

Deuxièmement, cette absence de consensus peut être mise en lien avec la diversité des études psychologiques en entrepreneuriat qui ont elles-mêmes produit de longues listes hétéroclites et non consensuelles de caractéristiques attribuées aux entrepreneurs (Filion, 1997; Gartner, 1989; Julien, 2000; Llewellyn & Wilson, 2003). À ce titre, il faut bien

---

<sup>35</sup> Dans la documentation, selon les auteurs, se retrouvent les termes « caractéristiques » (Duchaine, 2006; SAJ, 2004), « qualités » (Pelletier, 2005), « valeurs » (MELS, 2008), « attitudes » (Duchaine, 2006; Pelletier, 2005), « compétences » (Levesque & Boudreau, 2005), « dispositions » (Ball, 1989) et « capacités » (Surlémond & Kearney, 2009), pour définir les attributs qui caractérisent une conduite entrepreneuriale en milieu scolaire, à partir d'une perspective psychologique (voir Cachot, Servais & Copin, 2003; Pepin, 2010, 2011c). 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.

prendre conscience que les caractéristiques retenues relèvent de choix posés par les auteurs, qui se sont autorisés à puiser dans des listes existantes pour en faire une synthèse. Les définitions de ce que veut dire être entreprenant qui se basent sur les caractéristiques psychologiques des entrepreneurs peuvent être comprises comme des idéals d'élèves entreprenants. La construction de ces définitions va dans ce sens, puisque, en effet, certains traits positifs associés à l'entrepreneur sont accentués, comme la solidarité qui n'est que rarement convoquée dans les écrits en matière d'entrepreneuriat, là où d'autres traits davantage négatifs sont purement et simplement effacés, comme l'individualisme, la marginalité ou la difficulté de composer avec l'autorité qui sont aussi des traits distinctifs de l'entrepreneur (Caird, 1990b). Le problème éducatif de ces idéals d'élèves entreprenants est que les caractéristiques « entrepreneuriales » qui s'y retrouvent sont si peu spécifiques qu'elles pourraient être attribuées à ce qui est visé par bien des approches pédagogiques.

Troisièmement, et de manière sans doute plus importante, les idéals d'élèves entreprenants, en se limitant à une liste de caractéristiques à développer, non seulement ne rendent pas compte de la dimension plus générale et processuelle de ce que signifie s'entreprendre, mais ne sont en plus d'aucun secours par rapport à l'idée d'apprendre à s'entreprendre. Le propos ne consiste pas à nier la pertinence, ni l'utilité des caractéristiques « entrepreneuriales », mais plutôt à remarquer que les définitions idéalisées d'élèves entreprenants ne sont pas opérationnelles; elles n'offrent pas de prise pour organiser une éducation cohérente autour de l'idée de s'entreprendre. En effet, disposer d'une liste de caractéristiques ne garantit pas qu'on sache effectivement comment les développer chez les élèves.

Ces critiques laissent voir le caractère limitatif des définitions actuellement disponibles de ce que signifie être entreprenant (Cummins & Dallat, 2004), ce qui se répercute inévitablement, au niveau de la classe, sur les organisations pédagogiques à travers lesquelles on cherche à ce que les élèves s'entreprennent et apprennent à s'entreprendre. Voilà pourquoi, il m'apparaît opportun de proposer une exploration ciblée de la philosophie de l'expérience de John Dewey, laquelle permettra de dépasser les idéals d'élèves entreprenants et leurs limites éducatives pour proposer une conceptualisation de ce qui signifie s'entreprendre, dans une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat associée au courant de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*). Cet effort

théorique s'inscrit en cohérence avec le lien qui a été posé entre cette approche et la manière selon laquelle l'entrepreneuriat a été introduit dans le Programme de formation de l'école québécoise.

### 1.2.2 Justifier le recours à la philosophie de l'expérience de John Dewey

Il y a, assurément, beaucoup à dire pour réussir à cerner dans son ensemble la complexité de la pensée de Dewey, à qui l'on reproche parfois d'utiliser un style d'écriture obscur. La difficulté vient surtout du fait que Dewey n'a pas proposé de modèle fini ou de recette pédagogique à proprement parler, auquel il serait possible d'aisément se référer (Deledalle, 1995). Ses apports tiennent plus des grands principes philosophiques qu'il faut réussir à extraire de ses nombreux écrits. Cet « inconvénient », si l'on peut ainsi le nommer, est en fait un atout car la force des écrits de Dewey tient précisément dans ces grands principes philosophiques qui, n'étant pas enfermés dans des modèles ou des recettes, gardent tout à la fois leur souplesse et leur actualité, parfois plus d'un siècle après avoir été énoncés. Néanmoins, il reste quelque peu délicat de trouver un point de départ pour proposer une entrée progressive dans son système de pensée philosophique<sup>36</sup>.

Notons que certains apports de Dewey peuvent revêtir un petit côté banal aujourd'hui. Cela signifie simplement que, souvent sans le savoir, nous avons adopté et intégré nombre de ses points de vue pédagogiques. Car Dewey, à l'époque où il écrivit, s'inscrivait en rupture assez flagrante avec la manière traditionnelle de conduire la classe de ses contemporains, c'est-à-dire à travers une approche essentiellement livresque, transmissive et passive où le maître détient un savoir que les élèves doivent s'approprier. Dewey, à ce titre, est considéré comme le père de l'éducation nouvelle<sup>37</sup> ou « progressive » (Deledalle, 1995; Dewey, 1938a; Westbrook, 1993), dont nombre de grands principes guident actuellement nos systèmes éducatifs modernes (Kolb, 1984), comme le curriculum de formation québécois<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Les œuvres de Dewey (1859-1952) touchent l'éducation certes, mais aussi l'art, la logique ou encore la morale; les *Collected Works of John Dewey* (1882-1953), publiés par la *Southern Illinois University* qui abrite le *Center for Dewey Studies*, comptent quelques trente-sept volumes d'environ cinq cents pages chacun.

<sup>37</sup> Parmi les figures de proue européennes du mouvement de l'éducation nouvelle, dont la plupart se sont inspirées explicitement de Dewey, nommons Célestin Freinet (1969, 1973), en France, Édouard Claparède et Adolphe Ferrière, en Suisse, ou encore Ovide Decroly, en Belgique. Dewey a, par ailleurs eu une profonde influence sur les systèmes éducatifs des États-Unis, de la Chine et de la Turquie (Tsui-Chen, 1938).

<sup>38</sup> Ce qui ne veut pas dire que l'on se réfère explicitement à lui. Au Québec par exemple, Jean Piaget (Legendre, 2005a), Lev Vygotsky (1978; Legendre, 2005b) ou encore Ernst von Glasersfeld (1994, 1999, 2004; Legendre, 2004b) sont des théoriciens plus souvent cités, comme référents (socio)constructivistes ayant



L'action spontanée, la pédagogie de l'intérêt, la continuité expérientielle entre la société et l'école, la continuité transactionnelle de l'expérience, le développement de la pensée par l'action intelligente et réflexive et l'idéal démocratique sont en effet autant de maîtres-mots de sa pensée éducative, sur lesquels je reviendrai continuellement dans la suite du texte.

Avant de m'attarder dans le détail à la vision de l'éducation de Dewey et, par ricochet, à sa conception de l'acte d'apprendre, en un mot à sa doctrine pédagogique (Tsui-Chen, 1938)<sup>39</sup>, la porte d'entrée la plus indiquée dans la philosophie de l'expérience de Dewey est probablement la ressemblance frappante entre certains des thèmes traités dans *Démocratie et éducation* (Dewey, 1916/1990) et les grandes orientations idéologiques de l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE]. Bien qu'écrite il y a plus d'un siècle, l'analyse du système éducatif que propose Dewey dans *Démocratie et éducation* demeure d'une actualité quasi troublante (c'est peut-être dire que ses idées, après avoir triomphé un certain temps, se sont vues contraintes de s'équilibrer avec le pôle traditionaliste/conservateur de l'éducation contre lequel il luttait et qui privilégie l'acquisition de savoirs réifiés). C'est ce qui sera d'abord traité dans cette section, ce qui permettra, dans le même temps, de justifier mon recours à cet auteur particulier. La suite de cette section du cadre théorique s'attarde sur la notion d'expérience dans la philosophie de Dewey, ce qui me conduira, *in fine*, à avancer une définition de ce que signifie s'entreprendre, lorsqu'on se rattache à une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat. Le cadre théorique se termine par une exploration en profondeur des implications de la définition qui aura été avancée, ce qui conduira, d'une part, à dégager les objectifs spécifiques de recherche qui seront investigués et, d'autre part, à proposer une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire sous l'angle de l'expérience réflexive.

### 1.2.2.1 *Les occupations comme moyen de conduire l'éducation*

Le premier parallèle qu'il me semble approprié de soulever, entre la philosophie de l'expérience de John Dewey et l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE], est d'ordre

---

inspiré la réforme québécoise dont il a été question plus haut (Legendre, 2004a). À ce propos, Garrison (1995, 1998) laisse entendre que les apports de Dewey (de même que ceux de George Herbert Mead) au constructivisme ont été largement sous-estimés. Il plaide pour que soit considéré ce qu'il appelle leur *pragmatic social constructivism*.

<sup>39</sup> En 1897, Dewey écrit *My pedagogical creed* (mon credo pédagogique) dont on retrouve une traduction française dans Tsui-Chen (1938) et dans Deledalle (1995). Ce *Credo* est le précurseur de la vision éducative que Dewey (1916/1990) présentera de manière plus détaillée dans *Démocratie et éducation*.

pratique. On verra qu'il est possible de proposer une comparaison entre les activités entrepreneuriales en tant que pratiques pédagogiques liées à l'AEE et ce que Dewey appelle les « occupations », comme moyens d'organiser l'éducation. En effet, pour Dewey (1916/1990), pour que l'éducation soit pertinente, c'est-à-dire en fait pour qu'elle respecte, d'une part, l'expérience présente des élèves et qu'elle pave, d'autre part, la voie aux expériences futures des apprenants, il est nécessaire qu'il existe une continuité expérientielle entre l'élève et la société. Cette continuité<sup>40</sup> – un thème central du système philosophique de Dewey (Deledalle, 1965) –, Dewey l'envisage à travers l'organisation concrète de la classe<sup>41</sup> en fonction de ce qu'il appelle les occupations<sup>42</sup>. Ces dernières sont l'équivalent éducatif de son principe selon lequel la connaissance se trouve dans l'étude de la manière de faire les choses qui se présentent spontanément (Dewey, 1916/1990, p. 267).

Ces occupations comportent deux avantages, selon Dewey. D'abord, elles représentent quelque chose à faire et ne sont pas des études au sens traditionnel du terme, ensuite, elles permettent de symboliser des situations sociales. De ce fait, ces occupations doivent être organisées selon les activités fondamentales communes de la communauté dans laquelle s'inscrit l'école; activités dont les élèves auront déjà fait l'expérience, à la maison ou dans tout autre lieu à l'extérieur de l'école. Par là, Dewey (1916/1990) cherche à réduire « le fossé artificiel qui sépare la vie scolaire et la vie hors de l'école » (p. 256). On reconnaît aussi deux de ses principes éducatifs fondamentaux, soit, d'une part, que les premières années de l'éducation doivent s'inscrire en continuité avec les premières expériences éducatives vécues par l'enfant à la maison ainsi que dans la communauté et, d'autre part, que l'éducation doit préparer à la vie en société par la formation de dispositions intellectuelles et sociales.

C'est qu'en effet, les occupations ne sont en quelque sorte qu'un prétexte pour assurer la continuité de l'expérience des élèves (Fabre, 2008; Westbrook, 1993); leur valeur éducative

---

<sup>40</sup> Le principe de continuité deweyen est hérité de la continuité biologique du darwinisme et de la continuité métaphysique hégélienne (Deledalle, 1965).

<sup>41</sup> De 1896 à 1904, Dewey, épaulé par son épouse Alice, a mis ses idées pédagogiques à l'épreuve, alors qu'il dirigeait la chaire du département de psychologie et de pédagogie de l'Université de Chicago, au sein de l'école laboratoire (*The laboratory school of the University of Chicago*). Un compte rendu détaillé a été proposé par deux collaboratrices ayant participé au développement et à l'administration de cette « expérience » pédagogique qu'a été l'école de Dewey (*The Dewey School*) (Mayhew & Edwards, 1965).

<sup>42</sup> Le terme « occupation » en français présente une acception quelque peu négative : il ne s'agit en rien, nous dit Dewey, de faire passer le temps aux élèves, de s'en servir comme d'agréables diversions.

ne réside pas tant dans ce qu'il y a à faire, bien que cela permette de mieux respecter l'intérêt des élèves envers l'activité, qui éprouvent par ailleurs une satisfaction immédiate vis-à-vis de leur travail<sup>43</sup>. Comme le souligne Dewey, il ne suffit pas d'introduire des occupations actives dans la classe, tout dépend de la manière dont on les utilise. Dans sa vision des choses, les occupations doivent dès lors être « subordonnées à l'éducation – c'est-à-dire à des résultats intellectuels et à la formation de dispositions sociales » (Dewey, 1916/1990, p. 258). Ainsi, le jardinage conduira-t-il progressivement à s'intéresser à la botanique ou à la place qu'occupe l'agriculture dans la société, le travail du bois à la géométrie, la cuisine à la chimie, et ainsi de suite. Tout ce que nous faisons, tous ces objets sociaux que nous utilisons quotidiennement, sont les résultats des problèmes sociaux et scientifiques résolus par nos aînés. Les occupations comme les objets pratiques de la vie courante sont dès lors autant de prétextes ou d'occasions d'études scientifiques :

L'éducation obéit à un principe positif quand les jeunes commencent à avoir des occupations actives ayant une origine et une utilisation sociales et s'acheminent ensuite vers la compréhension scientifique des matières et des lois impliquées en intégrant à leur expérience immédiate les idées et les faits communiqués par ceux dont l'expérience est plus étendue (Dewey, 1916/1990, p. 253).

En corollaire, la vision deweyenne des occupations interdit par ailleurs certaines pratiques. De ce fait, les activités qui ne font pas intervenir le jugement dans la sélection de moyens adaptés à des fins voulues, c'est-à-dire en fait les activités qui reproduisent sans réflexion des modèles tout faits aux règles imposées, ne sont pas à privilégier. Par ailleurs, il est essentiel d'encourager « une attitude constructive et créatrice » (p. 258), ce qui implique que l'enfant puisse se tromper, car chercher à écarter tout risque d'erreur restreint l'initiative. Cela ne veut pas dire que l'enseignant ne doive pas guider les élèves, parce que l'on sait, nous dit Dewey, que ces derniers sont enclins à exagérer leurs capacités

---

<sup>43</sup> Le terme travail est utilisé à dessein pour le différencier du jeu. Il ne faut cependant pas confondre leur distinction économique ou psychologique. D'un point de vue psychologique, dans le jeu, à l'inverse du travail, l'intérêt est plus direct. Autrement dit, dans le travail, la fin visée est plus lointaine et l'intérêt doit être préservé. Les fonctions de l'occupation sont donc d'assurer une continuité expérientielle entre l'élève et la société, de proposer une occasion de vivre une expérience directe qui conduira à des apprentissages ainsi que de respecter et de préserver l'intérêt des élèves.

d'exécution et dès lors à choisir des projets qui les dépassent. L'enseignant doit donc guider<sup>44</sup> l'élève, mais sans chercher à obtenir un résultat parfait.

On ne peut ignorer la parenté qui existe entre la vision deweyenne des occupations, comme moyens de conduire l'éducation, et les activités entrepreneuriales, en tant que pratiques pédagogiques associées à l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE]. Qu'il s'agisse de micro-entreprises scolaires ou de projets entrepreneuriaux, les activités entrepreneuriales 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 doublement vrai dans la mesure où les activités entrepreneuriales reproduisent des pratiques sociales, comme un magasin scolaire ou une micropulperie, et que leurs résultats – le bien, le service ou l'événement créé pour reprendre la nomenclature de Pelletier (2005) – sont dirigés vers la communauté locale, la société.

Au-delà de cette ressemblance, on pourrait déjà enrichir l'idée d'activité entrepreneuriale d'une double remarque<sup>45</sup>, en s'appuyant sur la vision deweyenne de l'éducation et de l'occupation. Premièrement, pour Dewey, le but de l'éducation n'est pas de reproduire la société (contrairement à la thèse bourdieusienne qui stipule que l'école contribue à la reproduction sociale; Bourdieu & Passeron, 1983), mais bien plutôt de la transformer après se l'être appropriée. Autrement dit, introduire des occupations dans la classe n'a pas pour corollaire de répéter et de reproduire les imperfections avérées des pratiques sociales desquelles on s'inspire. Dans ce sens, les occupations, comme les activités entrepreneuriales dans le cas de l'AEE, devraient être des vecteurs d'amélioration des activités sociales, des instruments de transformation de la société. Pour Dewey (1916/1990) :

---

<sup>44</sup> En fait, il serait plus approprié de parler de « direction ». Pour Dewey (1916/1990), l'enseignant, en vertu de sa plus grande expérience, doit diriger les dispositions spontanées de ses élèves vers ce qu'elles sont capables d'accomplir socialement. Fabre (2008) dit ainsi de Dewey qu'il est un « centriste de la pédagogie ». En effet, Dewey s'oppose, à sa droite, aux traditionalistes qui contrôlent l'apprentissage à travers leur centration sur le programme sans égards aux intérêts des élèves et, à sa gauche, aux romantiques non directifs qui, suivant Rousseau, sont préoccupés par le développement naturel des capacités des élèves (ce qui sous-entend de ne pas les guider).

<sup>45</sup> On pourrait en ajouter une troisième. Pour Dewey (1916/1990), jardiner à l'école, par exemple, n'a pas à être enseigné pour former de futurs jardiniers (p. 262), mais bien pour étudier la botanique, comprendre la place qu'ont occupé l'horticulture et l'agriculture dans l'histoire de l'humanité, etc. Pour paraphraser la propos, les activités entrepreneuriales, micro-entreprises ou projets entrepreneuriaux, n'ont pas (nécessairement) à être enseignées pour former de futurs entrepreneurs.

Organiser l'éducation de telle sorte que les tendances actives naturelles soient pleinement mises à contribution dans l'action, tout en veillant à ce que l'action requière l'observation, l'acquisition de connaissances et l'usage d'une imagination créatrice est le facteur essentiel qui permettra d'améliorer les conditions sociales (p. 190-191).

Cette volonté de progrès social est par ailleurs à mettre en lien avec la deuxième caractéristique <sup>46</sup> que Dewey (1916/1990) attribue à l'école, soit de fournir un environnement purifié et idéalisé :

Toute société est encombrée de choses inutiles, de vestiges caducs hérités du passé et d'éléments nettement indésirables. L'école a le devoir de les éliminer de l'environnement qu'elle fournit et, par là, de faire ce qu'elle peut pour contrecarrer leur influence dans l'environnement social ordinaire. En choisissant le meilleur pour son usage exclusif, elle lutte pour renforcer le pouvoir du meilleur. Au fur et à mesure qu'une société devient plus éclairée, elle se rend compte qu'elle a la responsabilité non de transmettre et de conserver toutes ses réalisations, mais seulement celles qui peuvent contribuer à l'amélioration de la société future. L'école est l'agent essentiel de la réalisation de cet objectif (p. 58-59).

Deuxièmement, et conformément au principe qui vient d'être évoqué, la pression économique qui caractérise la société capitaliste ne devrait pas se répercuter à l'école. Autrement dit, les occupations, comme les activités entrepreneuriales, devraient être réalisées pour ce qu'elles ont à offrir en elles-mêmes, plutôt que pour des fins extérieures à elles, comme le gain d'argent. Ceci n'empêche pas Dewey (1916/1990) de remarquer « [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 » (p. 267, italique dans l'original). Retenons simplement, pour enrichir la vigilance que j'ai déjà relevée ailleurs à l'égard des aspects financiers des activités entrepreneuriales et qui consiste à faire voir que les possibilités d'apprentissage peuvent être subordonnées à une rentabilisation de l'activité entrepreneuriale (Pepin, 2011b), qu'il n'y a pas toujours nécessairement d'antinomie profonde entre une activité qui vise à former des élèves plus entreprenants et une activité qui vise *aussi* un gain d'argent (c'est-à-dire que le gain

---

<sup>46</sup> La première est de fournir un environnement simplifié et ordonné, tandis que la troisième consiste à faire entrer les élèves en contact avec un environnement plus large et équilibré, en vue de leur permettre d'échapper aux restrictions du groupe social dans lequel ils sont nés.

d'argent ne doit pas constituer le mobile central de l'expérience; le gain d'argent peut être un résultat de l'action, non sa fin<sup>47</sup>).

#### 1.2.2.2 *L'éducation entrepreneuriale en quête d'une philosophie de l'éducation*

Comme on vient de le voir, la manière selon laquelle Dewey envisage l'organisation pratique de l'éducation, à travers les occupations, peut être rapprochée des activités entrepreneuriales, en tant que pratiques pédagogiques reliées à l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE]. Le second parallèle que je souhaite évoquer est à la fois plus concis et plus théorique. L'éducation entrepreneuriale en général, et l'AEE en particulier, ne reposent, du moins explicitement, sur aucune philosophie de l'éducation. À ce titre, il y a plus de vingt ans, Bridges (1992) remarquait déjà : « So whatever enthusiasm anyone has for enterprise education, it has to be linked with a broader philosophy of education » (p. 95). Bridges (1992) a tenté d'opérer un tel rapprochement avec l'éducation libérale<sup>48</sup>. L'apprentissage entrepreneurial a par ailleurs été mis en lien avec la philosophie du devenir (philosophy of becoming ou life-enhancing philosophy) du philosophe poststructuraliste Gilles Deleuze (Hjorth and Johannisson, 2007), ainsi que, beaucoup plus fréquemment, avec la notion d'apprentissage expérientiel issue du travail de Kolb (1984) (par exemple, Hitty and O'Gorman, 2004; Kuratko, 2005). Le cadre théorique de cette thèse s'inscrit dans cette dernière lignée en revenant aux bases philosophiques énoncées par Dewey dont on retient souvent la célèbre formule « learning by doing » associée à sa vision de l'apprentissage expérientiel. À ce titre, on pourrait déjà dire que l'idée même d'être entreprenant appelle une philosophie de l'expérience, car on ne s'entrepren que dans l'action présente pour un futur qu'on souhaite meilleur.

Notons que les développements proposés dans la suite du cadre théorique, s'ils s'inscrivent certes dans une ligne de pensée théorique qui a déjà été explorée, restent cependant ambitieux car, d'une part, la plupart des auteurs évoqués se sont contentés de se référer au

---

<sup>47</sup> Dewey (1916/1990) distingue clairement le résultat de la fin (p. 149-150). Un résultat est un effet de l'action (et même de toute manifestation d'énergie, comme le déplacement de grains de sable qui est un résultat du vent qui souffle). La fin est l'achèvement ou l'accomplissement de ce qui a précédé; elle implique un commencement, un état dernier comme fin et la considération de ce qui se passe entre les deux comme processus de transformation et de réalisation.

<sup>48</sup> Ce à quoi Bailey (1992) s'est justement opposé, en réponse à cet article, en mettant entre autres de l'avant la nature instrumentale de l'approche entrepreneuriale en éducation (là où l'éducation libérale des humanistes classiques prône une quête désintéressée de savoirs; ce qui les oppose d'ailleurs à la philosophie de l'expérience de Dewey).

modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), sans revenir aux bases philosophiques énoncées par Dewey; d'autre part, parce que les rapprochements déjà opérés avec l'apprentissage expérientiel concernent surtout les stades avancés de la scolarisation des élèves (à l'exception de Ross Deuchar), davantage guidés par une vision économique de l'éducation entrepreneuriale, c'est-à-dire par la volonté de former de futurs entrepreneurs. Autrement dit, la compréhension de ce qui peut unir John Dewey, philosophe qui a écrit entre la fin du XIXe et la première moitié du XXe siècle, et l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE] en est encore à ses balbutiements. Les développements qui suivent sont, en ce sens, dans une large mesure inédits. Nous verrons qu'il est possible d'aller beaucoup plus loin que le rapprochement habituellement opéré entre les idées à la base de l'AEE et la célèbre formule « learning by doing », utilisée pour caractériser l'apprentissage expérientiel; quoique cette formule soit, dans le même temps, la justification la plus pertinente pour proposer un cadre théorique de l'AEE basé sur la philosophie de l'expérience de Dewey.

### 1.2.3 Définir s'entreprendre d'un point de vue expérientiel

J'ai déjà fait remarquer, plus haut, que le lien école-société qui caractérise l'AEE peut être mis en relation avec l'idée centrale de continuité issue de la philosophie de Dewey et dont le corollaire éducatif est l'occupation comme moyen d'organiser l'éducation. Dans le même mouvement, j'ai brièvement relevé que l'activité entrepreneuriale, comme l'occupation, sont centrées sur l'idée de « faire quelque chose ». En effet, au-delà des différences que l'on peut détailler entre les micro-entreprises scolaires et les projets entrepreneuriaux (voir 1.3.1), ces pratiques pédagogiques liées à l'AEE sont caractérisées par une insistance commune sur le « faire »<sup>49</sup>. Au sein du courant de l'AEE, on associe l'apprentissage expérientiel à la volonté que ce qui sera appris à l'école ne reste pas cantonné à la sphère scolaire (Jones & Iredale, 2010), au souhait que l'action développe l'autonomie des apprenants en les invitant à se donner les moyens d'atteindre les objectifs planifiés de leur

---

<sup>49</sup> D'un point de vue expérientiel, le projet entrepreneurial et la micro-entreprise ne sont pas fondamentalement différents. Kolb (1984) remarque ainsi, de manière élargie : « Although in practice these traditions can appear very different – a student internship, a business simulation, a sensitivity training group, an action research project, a discovery curriculum in elementary science study – there is an underlying unity in the nature of the learning process on which they are based » (p. 19).

activité (Filion & Dolabela, 2007) ou encore à l'idée que les élèves soient les acteurs de leurs apprentissages (Deuchar, 2004a).

S'il est vrai qu'on peut constater une similitude entre le learning by doing de Dewey et l'insistance sur le « faire » dans les pratiques pédagogiques liées à l'AEE, il reste néanmoins nécessaire de se donner non seulement une meilleure représentation de ce qu'est effectivement une expérience, mais également des conditions dans lesquelles elle sera éducative. Ce faisant, je propose d'entrer au cœur de la philosophie de l'expérience de Dewey, en dépassant les rapprochements superficiels, tout en tirant les conclusions qui s'imposent pour mon projet de recherche doctoral. En d'autres termes, l'ambition consiste ici à s'intéresser en profondeur à la place centrale qui est réservée à l'expérience aussi bien dans les occupations que dans les activités entrepreneuriales. J'insisterai dès lors sur la notion d'expérience qui est l'assise du système philosophique de Dewey. Cet effort de conceptualisation me conduira, in fine, à avancer une définition, en termes processuels, de ce que signifie s'entreprendre, en cohérence avec la vision large de l'entrepreneuriat associé à l'AEE.

### *1.2.3.1 Le primat de l'expérience*

Avant tout, il me semble pressant de prévenir un malentendu que je n'ai pas encore dissipé depuis que j'évoque le terme « expérience », en référence à Dewey. Pour lui, l'expérience ne fait pas directement ou du moins pas uniquement référence à l'expérience passée, c'est-à-dire à un savoir accumulé au fil de la vie. En effet, Dewey insiste plutôt sur l'expérience présente, l'expérience « expérimentée », comme le dit Hetier (2008). Il est entendu que comprendre complètement cette idée d'expérience chez Dewey nécessiterait un travail beaucoup plus approfondi que ce que je propose ici (voir Deledalle, 1967), mais on peut globalement saisir la notion d'expérience, en termes deweyens, comme l'ensemble constitué par l'action et ses conséquences<sup>50</sup> (Dewey, 1906/2005). Pour étayer cette définition, il est nécessaire de revenir sur les deux grands principes énoncés par Dewey (1938a), comme critères de discrimination de l'expérience, soit le principe de continuité (ou

---

<sup>50</sup> Cette définition est tirée de *Reality as experience*, paru en 1906 dans *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 3(10), 253-257, dont une traduction française commentée a été proposée en 2005.



continuum expérientiel – *experiential continuum*) et le principe de transaction. Je les aborderai successivement.

Le principe de continuité de l'expérience stipule que toute expérience présente retire quelque chose des expériences passées et, simultanément, modifie d'une façon ou d'une autre (pour le meilleur et parfois pour le pire) la qualité des expériences futures (Dewey, 1938a, p. 27); il y a continuité expérientielle. Si Dewey insiste donc sur l'expérience présente, l'expérience expérientée (Hetier, 2008), c'est surtout pour préparer le futur. Cependant, comme il est impossible de prévoir le futur ou, autrement dit, de savoir quelles expériences présentes seront profitables pour un futur<sup>51</sup> que l'on ne peut connaître, Dewey propose plutôt de tirer parti de l'expérience « en train de se vivre ». Par ailleurs, il ne fait pas table rase de l'expérience passée puisque c'est elle qui a orienté l'expérience présente – on verra plus loin plus précisément le rôle de l'expérience passée. Pour Dewey (1938a), il est faux de dire que les élèves ne vivent pas d'expérience dans les classes traditionnelles. Le problème, c'est que ces expériences ne sont pas les bonnes, dans le sens où elles sont déconnectées de l'expérience future, qu'elles n'y préparent pas :

It is a great mistake to suppose, even implicitly, that the traditional schoolroom was not a place in which pupils had experience. [...] The proper line of attack is that the experiences which were had, by pupils and teachers alike, were largely of a wrong kind. [...] wrong and defective from the standpoint of connection with further experience (Dewey, 1938a, p. 14-16).

Ce principe de continuité autorise à mettre de l'avant la qualité éducative de l'expérience. Dewey (1938a) est très clair à ce propos : toute expérience n'est pas nécessairement éducative. La qualité de l'expérience est dès lors conditionnée par deux éléments : son aspect agréable ou désagréable immédiat, d'une part, et son influence sur les expériences futures, d'autre part. Ce second critère fonde le caractère éducatif de l'expérience. Sera jugée éducative toute expérience qui prépare la voie à un développement futur, c'est-à-dire

---

<sup>51</sup> En se basant sur ce principe, Dewey (1916/1990) critique ouvertement toutes ces éducations qui se présentent comme une préparation à un futur hypothétique (chapitre V). Pour lui, ce type d'éducation sacrifie le présent à un futur incertain et lointain auquel on prépare et oblige dès lors à recourir à des mobiles accessoires comme la récompense et la punition, le futur n'ayant pas de pouvoirs stimulants s'il est coupé des possibilités présentes. « L'erreur n'est pas d'attacher de l'importance à la préparation en vue de besoins futurs, mais d'en faire le mobile, le ressort de l'effort présent » (p. 99). À l'appui de cette critique générale, on pourrait dire la même chose de l'éducation entrepreneuriale comprise comme volonté de former de futurs entrepreneurs (voire de tout type d'éducation à caractère orientant), au moins au primaire et au secondaire. Au postsecondaire, la situation est différente car le futur que l'on prépare est alors beaucoup moins éloigné.

à des expériences subséquentes qui n'annihilent pas les possibilités d'apprentissage. Cette réflexion est éminemment importante car elle détermine la fin vers laquelle tend l'expérience : la direction de l'expérience est orientée vers une croissance continue; c'est l'apprentissage tout au long de la vie, l'éducation est sa propre fin.

Plus avant, l'expérience conduit à élargir la prise en compte par l'individu de ce que Dewey (1938a) appelle les « conditions contextuelles<sup>52</sup> » de l'environnement. Ces conditions contextuelles<sup>53</sup> incluent ce que fait l'éducateur et comment il le fait, ce qu'il dit et le ton de sa voix; l'équipement, les livres, les appareils, les jouets et les jeux, tout le matériel avec lequel l'individu interagit; et, de manière plus importante, l'organisation sociale totale (*the total social set-up*) des situations dans lesquelles une personne est engagée (Dewey, 1938a, p. 43-44). Autrement dit, une expérience conduit une personne à être plus alerte par rapport à son environnement, elle lui permet de voir plus de choses ou différemment, de faire plus de liens entre les conditions contextuelles; autant de manières de vivre des expériences subséquentes plus riches et averties. La responsabilité de l'éducateur n'est alors pas seulement de prendre conscience du principe selon lequel ce sont les conditions contextuelles qui forment l'expérience, mais également de reconnaître plus concrètement quelles conditions de l'environnement (*surroundings*) sont favorables pour que les élèves vivent des expériences qui conduiront à un développement.

Le second principe, celui de transaction, implique de prendre conscience de l'aspect équivalent, dans toute expérience, des conditions internes (à l'individu) et contextuelles (de l'environnement). Considérées dans leur interaction, conditions internes et contextuelles forment la situation dans laquelle l'expérience prend place. L'environnement est aussi bien constitué des objets que des personnes avec lesquels une personne entre en interaction. Les conditions internes renvoient pour leur part aux possibilités présentes de l'apprenant et à ses intérêts. La notion complexe de transaction implique de dépasser les interconnexions causales de l'interactionnisme psychologique<sup>54</sup>, en gardant à l'esprit la nature processuelle

---

<sup>52</sup> Dewey parle indistinctement de conditions objectives (*objective conditions*) et environnantes (*environing* ou *surrounding conditions*) que je traduis librement par « conditions contextuelles ».

<sup>53</sup> On pourrait poser un lien, ici, avec la notion de « ressources structurantes », issue de la théorie de la cognition située (Lave, 1988); l'agencement quasi infini de ces ressources structurantes créant la situation à chaque fois unique dans laquelle l'individu doit agir.

<sup>54</sup> Notons bien qu'il n'est pas ici question de l'interactionnisme symbolique de Becker et de ses collègues qui s'appuie sur le pragmatisme américain de Dewey, Mead et Bentley (Fujimura, Star & Gerson, 1987).

des relations qui lient les choses. Penser « transactionnellement », ce qui peut paraître quelque peu contre-intuitif nous prévient Garrison (2001), permet de considérer des choses habituellement non connectées, comme étant fonctionnellement connectées; par exemple, les poumons et l'oxygène produit par une fleur. Dans cet ordre d'idées, il faut garder à l'esprit que séparer l'environnement et l'organisme, ou le contexte et l'acteur, est une simplification méthodologique<sup>55</sup> qui peut présenter des avantages, mais qui reste une distinction artificielle dans un tout fonctionnellement unifié. C'est, en somme, une autre manière d'insister sur la continuité entre l'homme et son milieu : « il n'y a pas d'un côté, l'homme ou un organisme et, de l'autre, le milieu ou un environnement » (Deledalle, 1995, p. 11).

De manière peut-être plus simple, la notion de transaction est utilisée pour dépasser la vision psychologique de l'interaction, comprise comme une réponse de l'organisme à un stimulus de l'environnement. On sait que cette vision donnera naissance au béhaviorisme « méthodologique » de Skinner (Garrison, 1995) – dont le pendant éducatif est la pédagogie par objectifs (Legendre, 2004b) – et selon lequel l'apprentissage est une modification du comportement observable, c'est-à-dire une modification de la réponse de l'organisme à un stimulus externe ou interne. Pour Dewey (1916/1990), ce genre de méthode ne peut être qualifiée d'apprentissage, mais plutôt, au pire, de dressage de l'esprit et, au mieux, de conditionnement d'ordre musculaire; en aucun cas d'apprentissage intelligent. Dans un de ses tous premiers écrits, *The Reflex Arc Concept in Psychology*, publié en 1896, Dewey critique la vision psychologique traditionnelle du stimulus et de la réponse (Tsui-Chen, 1938). Il ne nie pas qu'il existe des stimuli, des sensations et des réponses, ce qu'il critique, c'est l'aspect linéaire de cette vision. Il lui préfère une représentation circulaire, voire en spirale, où ce qui constitue le stimulus et ce qui constitue la réponse dépendent de la situation. Par ailleurs, le stimulus, dans sa vision, est enrichi par les expériences passées, tandis que la réponse est le fruit de l'expérience sensorielle du moment; autrement dit, un même stimulus n'amènera pas toujours la même réponse.

---

<sup>55</sup> Simplification opérée, selon Garrison (2001), par les courants de la cognition située et de la cognition distribuée (Lave, 1988, 1991, 2011; Lave & Wenger, 1991; Perkins, 1995; Seely Brown, Collins & Duguid, 1989; Wenger, 1998/2005).

Le corollaire éducatif de la notion de transaction est que l'expérience comporte simultanément une dimension active et une dimension passive (Dumoulin, 2009). C'est-à-dire que nous ne faisons pas que répondre aux stimuli de notre environnement, nous subissons également les conséquences de nos actions. Dewey (1916/1990), remarque que :

On ne peut comprendre la nature de l'expérience que si l'on note qu'elle comporte un élément actif et un élément passif combinés d'une manière particulière. Du côté actif, l'expérience *éprouve* – signification que le terme expérimentation explicite plus nettement. Du côté passif, elle *subit*. Quand nous faisons l'expérience d'une chose, nous agissons sur elle, nous faisons quelque chose avec elle; puis nous en subissons les conséquences. Nous faisons quelque chose à la chose qui, à son tour, nous fait ensuite quelque chose : c'est en cela que consiste cette combinaison particulière (p. 193, italique dans l'original).

Dit autrement, l'environnement influence l'organisme autant que l'organisme influence l'environnement. Il en découle qu'il faut tirer leçon de nos expériences : il ne suffit pas de se brûler en approchant le doigt de la bougie, nous rappelle Fabre (2008), sans quoi l'expérience resterait indéfiniment à recommencer, il n'y aurait pas d'apprentissage possible; l'expérience se doit donc d'être réflexive et intelligente, non seulement réactive.

#### 1.2.3.2 *S'entreprendre dans une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat*

Les deux principes évoqués se rejoignent dans l'idée que l'expérience vraie (*genuine experience*) se doit d'être intelligente. Puisqu'on ne peut prédire ce que nous réserve l'avenir, il faut tirer profit de l'expérience présente, en vue de maintenir une continuité avec un futur que l'on voudra le plus riche possible en termes d'expériences à venir. Et puisque l'on subit également les conséquences de nos actions, à travers nos transactions avec l'environnement, il faut essayer de minimiser les conséquences futures négatives en maîtrisant au mieux nos actions présentes. Autrement dit, l'action pour l'action n'est pas l'expérience. Pour Dewey, on le verra dans la suite du texte, l'expérience intelligente implique de planifier une ligne directrice pour l'action à entreprendre et de mettre le plan d'action à l'épreuve de l'expérience. Partant de ces prémisses et revenant à l'idée qu'on ne s'entreprend que dans l'action, on peut avancer une définition processuelle de l'idée de s'entreprendre basée sur la philosophie de l'expérience de Dewey. **S'entreprendre, c'est se fixer des objectifs d'action et les mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné.** La prochaine section du cadre théorique vise à étayer cette définition, tout

en insistant sur sa pertinence éducative. Elle conduira, d'une part, à spécifier les objectifs de recherche spécifiques qui seront investigués et, d'autre part, à proposer une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire qui découle de la définition de ce que signifie s'entreprendre qui vient d'être avancée et qui guide cette recherche doctorale.

#### 1.2.4 L'éducation comme reconstruction continue de l'expérience

##### 1.2.4.1 L'expérience téléologique et le premier objectif de recherche

Rentrons d'emblée dans le vif du sujet et de l'explication de la définition que je viens de soumettre. Dans la vision de Dewey (1938a), il n'y a rien de plus important que de faire participer les élèves à la formulation des objectifs qui dirigeront leurs activités dans le processus d'apprentissage (p. 77). La notion d'objectif est la traduction du terme anglophone *purpose*, que Boutinet (2005) propose aussi de comprendre à travers le vocable « projet-dessein » (p. 13). Dans ce sens, on comprend bien que l'objectif, le projet-dessein, est une fin en vue (*end-view* ou *end-in-view*), c'est-à-dire aussi une ligne directrice pour l'action. Pour Dewey (1916/1990), l'expérience vraie (*genuine experience*) doit être orientée par des objectifs; en ce sens, l'expérience est téléologique, c'est-à-dire guidée par des fins (Garrison, 2001). C'est la condition *sine qua non* pour que cette expérience soit intelligente, c'est-à-dire qu'elle fasse appel au jugement dans la sélection de moyens adaptés à des fins en vue. On pose ici le fondement d'une pédagogie du projet qui fera la fortune de la doctrine de Dewey et de ses disciplines (Boutinet, 2005; Kilpatrick, 1918).

Les objectifs d'action dérivent toujours d'une impulsion<sup>56</sup>, qui se convertit en désir de faire quelque chose. Mais ni l'impulsion, ni le désir ne sont des objectifs. Ces derniers impliquent de prendre en compte les conséquences qui résulteront de l'acte planifié en réponse à l'impulsion, ce qui signifie de prévoir à l'avance la fin ou l'achèvement possible de l'action. Les objectifs fournissent une intentionnalité et une direction à l'action; ils sont le plan d'action dans la réalisation progressive d'un processus. Bien qu'elles soient

---

<sup>56</sup> On comprend mieux ici que, pour Dewey, l'impulsion, le stimulus, n'est pas le point de départ de l'action. Sa fonction est de changer la direction de l'action déjà en cours (Garrison, 2001). La représentation circulaire du stimulus et de la réponse que Dewey propose prend ici plus de sens. L'action est déjà en cours, le stimulus n'en est pas le point de départ, il intervient au cours d'une action déjà entamée; la réponse est un changement du cours de l'action, par la formulation des nouveaux objectifs d'action, de nouvelles fins en vue.

téléologiques, les fins en vue sont fluides (Garrison, 2001), elles servent de guides à l'action, mais la fin en vue idéale, celle qui est énoncée au départ, n'est pas la fin en vue existentielle, c'est-à-dire celle qui sera atteinte au terme du processus. C'est donc dire que les objectifs, les fins en vue ne sont pas immuables et peuvent varier en cours d'action, en fonction de l'évolution du processus initialement planifié.

Ces développements conduisent à montrer que l'expérience intelligente implique une pause dans l'action, car pour Dewey, bien agir induit d'abord et avant tout de bien réfléchir avant d'agir. Dewey met ainsi en lien l'expérience intelligente et la discipline :

Une personne habituée à réfléchir avant d'agir et à entreprendre une action de propos délibéré est une personne disciplinée. Si l'on ajoute à cela la capacité de s'en tenir à une ligne directrice en dépit de sollicitations, embarras et difficultés de toutes sortes, on a l'essence même de la discipline. La discipline signifie la capacité d'exécuter immédiatement et la maîtrise des moyens disponibles pour mener à bien l'action entreprise (Dewey, 1916/1990, p. 182).

Le report de l'action immédiate vise à ce que l'observation et le jugement interviennent avant l'action proprement dite (Dewey, 1938a). La formulation concrète d'objectifs (ou de fins en vue) fait intervenir trois étapes : 1) l'observation des conditions contextuelles; 2) la connaissance de ce qui s'est passé antérieurement dans des situations similaires, connaissance qui intervient, d'une part, grâce aux souvenirs (*by recollection*) et, d'autre part, à travers les informations, les conseils et les mises en garde de ceux qui ont une expérience plus large et 3) le jugement qui met les deux premiers éléments ensemble, soit ce qui est observé et ce qui est rappelé, pour décider de ce qu'ils signifient et de ce qu'il est donc possible de planifier comme objectifs. Les objectifs ainsi planifiés formeront la ligne directrice de l'action à entreprendre (Dewey, 1938a, p. 80).

De manière complémentaire, la prévision de l'action, qui vise à anticiper la phase concrète de l'expérience et ses conséquences, comporte également trois étapes : 1) l'observation attentive des conditions existantes (ou contextuelles) en vue de déterminer les moyens dont on dispose pour atteindre la fin visée, de même que les obstacles qui peuvent survenir en chemin; 2) la mise en évidence de l'ordre dans lequel les moyens seront agencés et 3) le choix de solutions de remplacement, car la prévision des résultats permet de comparer et de juger différents cours d'action (Dewey, 1916/1990, p. 151). En cela, pour Dewey (1916/1990), l'expérience intelligente se distingue de la méthode de l'essai-erreur (p. 199).

Agir intelligemment, c'est agir avec un plan en tête; là où l'essai-erreur<sup>57</sup> induit une simple réactivité à l'environnement, sans plan prédéfini. Si on souhaite bien atteindre un résultat, on le fait sans réflexion, jusqu'à ce que cela marche (et au risque de devoir abandonner quand cela ne marche pas, devant les problèmes et les situations trop complexes).

Ajoutons encore que l'anticipation intellectuelle ou l'idée de prévision des conséquences doit coïncider avec l'impulsion et le désir initiaux pour acquérir une force motrice pour l'action : « [...] intellectual anticipation, the idea of consequences, must blend with desire and impulse to acquire moving force » (Dewey, 1938a, p. 81). Sans cela, la réflexion pré-action restera un pur exercice intellectuel sans conséquence pour la phase d'action proprement dite. Ceci permet d'étendre la réflexion à l'idée d'intérêt ou de désir qui est au cœur de la pensée éducative de Dewey. L'intérêt, en termes deweyens, signifie que l'individu « s'identifie aux objets [aux objectifs] qui définissent l'activité et qui fournissent les moyens (et les obstacles) de sa réalisation » (Dewey, 1916/1990, p. 191). L'intérêt ou le désir doit être l'ultime ressort ou déclencheur de l'action à planifier puis à entreprendre. En effet, l'intensité de l'intérêt déterminera la force de l'effort qui sera apporté tout au long du processus. Par ailleurs, l'intérêt d'un individu lui permet de prendre en considération certaines impulsions (certains stimuli) de l'environnement. Cet intérêt est, en outre, à mettre en parallèle avec les capacités présentes de l'apprenant. En fonction de ce qui constitue ses intérêts et possibilités cognitives du moment (c'est-à-dire ses conditions internes), les opportunités d'action ne seront en effet pas nécessairement prises en compte ou comprises de la même façon.

Cette notion d'intérêt est fortement liée à la volonté, c'est-à-dire à la disposition délibérée de persévérer<sup>58</sup> dans une ligne de conduite en dépit des obstacles et sollicitations contraires.

---

<sup>57</sup> Pour Dewey (1916/1990) l'expérience intelligente se distingue également de la routine et de l'action « capricieuse ». Cela dit, il y aurait certainement lieu de nuancer la distinction trop nette qu'il pose entre l'expérience intelligente et l'essai-erreur. Ce sur quoi Dewey semble surtout vouloir insister, c'est que l'essai-erreur ne fait pas (ou du moins pas autant) appel au jugement dans la sélection de moyens en vue d'atteindre des fins. Or, procéder par essai-erreur ne veut pas nécessairement dire que l'action n'est pas intelligente. Il serait sans doute plus juste de dire que l'expérience intelligente se distingue plus généralement d'une expérience où l'on agit directement sur l'impulsion initiale, sans faire intervenir la réflexion.

<sup>58</sup> À ce titre, je crois que les recherches les plus récentes, au Québec, en matière d'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire (Jean, 2011; Lapointe, Labrie & Laberge, 2010) se trompent fondamentalement de cible lorsqu'elles cherchent à montrer que l'entrepreneuriat scolaire favorise la persévérance scolaire. Cet effet de persévérance ne doit pas être attribué à l'entrepreneuriat, auquel cas on ne fait qu'alimenter l'aura promotionnelle qui l'entoure en milieu scolaire, mais bien plutôt au fait que les élèves « font » quelque chose.

La notion de volonté présente deux facteurs, soit l'idée de prévision des résultats déjà évoquée et l'emprise qu'exerce le résultat projeté sur la personne. Le véritable homme d'action, nous dit Dewey (1916/1990), « est un homme qui réfléchit aux fins qu'il se propose d'atteindre, qui clarifie les idées qu'il a des résultats de ses actions et en fait le tour avec le plus de précision possible » (p. 181). La volonté, associée à l'intérêt et à l'emprise des résultats projetés, fournissent les conditions de l'effort qui sera engagé pour respecter la ligne de conduite planifiée, pour atteindre les fins en vue. Si l'effort est présent, la volonté, pour sa part, est « une attitude à l'égard du futur, de la réalisation des conséquences possibles, attitude impliquant un effort pour prévoir d'une manière claire et compréhensible les résultats probables des manières d'agir et une identification active avec certaines conséquences prévues » (Dewey, 1916/1990, p. 187).

Si l'on revient à l'idée de s'entreprendre définie comme l'idée de se fixer des objectifs d'action qui devront être mis à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné, on comprend mieux que s'entreprendre, ce n'est pas seulement agir, mais c'est d'abord et avant tout bien réfléchir avant d'agir. Cette réflexion pré-action (ou projection réflexive) permet l'énonciation de fins à atteindre, d'une ligne directrice à suivre, de même que l'analyse des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les fins planifiées. Cette vision des choses que je défends n'exclut pas les dimensions psychologiques associées à certaines définitions de s'entreprendre (par exemple, Ball, 1989; Pelletier, 2005; Surlemont & Kearney, 2009); elle les intègre au contraire, puisqu'on a vu que les intérêts, pour qu'ils deviennent des forces motrices pour l'action en réponse à une impulsion, requièrent de la volonté, de la persévérance, de l'effort. Plus avant, les développements proposés laissent voir, dans le même temps, qu'il n'est pas suffisant de définir le processus entrepreneurial comme la réponse à un besoin issu de la communauté locale, comme c'est le cas parfois (par exemple avec Duchaine, 2006 ou Pelletier, 2005 qui définissent l'idée de projet entrepreneurial), car le besoin n'est qu'une impulsion qui doit coïncider avec des intérêts pour se transformer en moteur d'action, puis en plan d'action. Le besoin à combler ne peut donc être un objectif pour s'entreprendre. Tout au plus est-il une impulsion, une occasion qui sera éventuellement exploitée pour se mettre en action.

---

Si l'éducation entrepreneuriale prenait la forme de cours traditionnels, l'effet serait probablement complètement inversé. C'est la voie expérientielle retenue qui favorise la persévérance.



Il découle de ces développements deux conséquences principales pour aider les élèves à apprendre à s'entreprendre. D'une part, il faut que l'impulsion et le désir de s'entreprendre émanent des élèves eux-mêmes pour se transformer en force motrice pour l'action. On peut alors imaginer que les élèves explorent leur communauté, concrètement ou virtuellement, en vue d'identifier eux-mêmes une impulsion (un problème, un besoin, une opportunité) qui conduise à une action à entreprendre (Rae, 2003). D'autre part, il faut prendre le temps de ménager des pauses avant la phase d'action, lesquelles seront mises à profit pour mener une réflexion sur les fins à viser et les moyens à se donner pour y arriver, autrement dit pour élaborer un plan d'action.

En continuité, si je ne me trompe pas trop en avançant que s'entreprendre, c'est se fixer des objectifs à mettre à l'épreuve de l'expérience dans un contexte donné, avoir l'esprit d'entreprendre, c'est agir avec un objectif, c'est-à-dire agir intelligemment, plutôt que de manifester une certaine disposition ou propension à s'entreprendre, comme on le définit actuellement. Car,

Agir avec un objectif est synonyme d'agir intelligemment. Prévoir le terme d'un acte, c'est avoir une base à partir de laquelle on peut observer, choisir et ordonner les objets et nos propres capacités. Faire ces choses signifie avoir un esprit – car l'esprit est précisément l'activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les uns avec les autres. Désirer faire une chose, c'est prévoir une possibilité future; c'est avoir un plan pour sa réalisation; c'est noter les moyens qui permettront l'exécution du plan et les obstacles qui se présenteront – ou s'il s'agit réellement d'un désir de faire une chose et non d'une vague aspiration, c'est avoir un plan qui tienne compte des ressources et des difficultés. C'est avoir la capacité de relier les conditions présentes au résultat futur et les conséquences futures aux conditions présentes (Dewey, 1916/1990, p. 152).

Se fixer des objectifs implique donc d'analyser les conditions contextuelles de l'environnement (également par rapport à ses possibilités internes) pour générer des idées qui vont se transformer en plan d'action, lequel sera mis à l'épreuve de l'expérience. Comme on l'a vu, l'analyse des conditions contextuelles dépend de la qualité du jugement que l'on porte sur elles en relation avec la connaissance de ce qui s'est passé dans des situations similaires dans le passé. C'est donc dire que la qualité de s'entreprendre dépend de la qualité de l'analyse qui précède l'action. Cette insistance sur la réflexion pré-action (formulation d'objectifs et prévision des conséquences) est primordiale pour mon projet car

elle m'autorise à circonscrire mon premier objectif de recherche, à l'appui de la philosophie deweyenne de l'expérience. Si l'on revient dans le concret de la classe, Dewey (1938a) rappelle en effet que :

The way is, first, for the teacher to be intelligently aware of the capacities, needs, and past experiences of those under instruction, and, secondly, to allow the suggestion made to be develop into a plan and project by means of the further suggestions contributed and organized into a whole by the members of the group. The plan, in other words, is a co-operative enterprise [...] (p. 85).

En ce sens, les premières questions qu'il faut se poser concernent les prémices de l'activité entrepreneuriale, comme objet d'attention à l'étude : Comment les objectifs de l'activité entrepreneuriale (projet ou micro-entreprise) sont-ils construits? Comment sont-ils négociés dans une démarche de groupe? Quelle est l'impulsion initiale de l'activité entrepreneuriale et comment est-elle reliée aux intérêts des élèves, pour former une force motrice pour l'action à entreprendre? Ces premières questions se réfèrent à la première partie de ma définition (s'entreprendre, c'est se fixer des objectifs), éclairée par les développements de cette section. Elles peuvent être résumées par ma volonté de documenter la réflexion qui précède la mise en œuvre concrète de l'activité entrepreneuriale, sous l'angle de la formulation négociée d'objectifs.

#### *1.2.4.2 L'expérience expérimentale et le second objectif de recherche*

Pour préciser mon second objectif de recherche, je propose de faire un détour par les bases épistémologiques de la conception deweyenne de l'acte d'apprendre. On verra que la conception instrumentale de la connaissance chez Dewey, de même que la place qu'il réserve à l'enquête (Dewey, 1938b; Karsenti & Quéré, 2004) comme moyen de rétablir la continuité expérientielle dans des situations problématiques (Fabre, 1999), me permettront de m'intéresser à la phase de mise à l'épreuve ou d'expérimentation des objectifs planifiés et à l'inévitable traitement des obstacles qui surviennent en cours d'action. Ainsi, Dewey est associé au courant du pragmatisme, dont les représentants les plus emblématiques sont Charles Sanders Peirce, son fondateur, William James, John Dewey, Benoit Herbert Mead et le néo-pragmatiste Richard Rorty (Deledalle, 1954, 1971, 1998). Le pragmatisme, présenté comme « une idée américaine » (Schmitt, 2010), est un paradigme philosophique contesté, qui ne présente par ailleurs pas de cohérence interne forte entre ses divers

représentants. En dehors de l'Amérique, le pragmatisme reçut souvent un accueil mitigé, par exemple, chez Durkheim (Clavier, 2008) et Piaget (Kolb, 1984). Le pragmatisme rompt avec « la philosophie continentale » (européenne) et tous les dualismes qui la fondent : entre l'objet et le sujet, le corps et l'esprit, le divin et l'humain, l'homme et la nature, etc. L'idée centrale de continuité dans la philosophie de Dewey est sa réponse anti-dualiste à l'« ancienne philosophie », telle qu'il l'appelle lui-même.

Sans trop entrer dans le détail de débats épistémologiques qui transcendent mon propos, notons que le grand apport du pragmatisme est de chercher à « séculariser la vérité » (Fabre, 2008), c'est-à-dire rendre humain, plutôt que divin, ce qui sera considéré comme vrai (à l'inverse de l'idéalisme). Dewey a lui-même appelé sa philosophie l'instrumentalisme, pour la distinguer du pragmatisme de ses prédécesseurs, Peirce et James. La conception instrumentaliste de la vérité implique que ce qui est vrai est ce que l'on peut vérifier, ce qui marche (Fabre, 2008). Cette conception s'éloigne, d'un côté, de l'empirisme classique (ou objectivisme empirique) qui réduit l'expérience des choses aux sensations reçues passivement et objectivement par les organes sensoriels du sujet connaissant et, de l'autre côté, du dogmatisme (ou subjectivisme psychologique) pour qui l'expérience d'un objet est toujours relative au sujet connaissant (Hetier, 2008). Pour l'instrumentalisme, est objectif ce qui est intersubjectif et vérifiable par plusieurs membres d'une même communauté : « Something is objective if every competent member of a community can arrive at the same object by carrying out the same practical operations on that which existences give us to “work” with » (Garrison, 2001, p. 279).

À cet égard, le fondement épistémologique de la philosophie de Dewey est souvent qualifié d'expérimentalisme parce qu'il considère que connaître un objet est le fruit de l'enquête menée par un individu dans une situation problématique ou « douteuse » et donc incertaine<sup>59</sup>. La fonction de l'enquête (Dewey, 1938b), dans le système de pensée de Dewey, est en effet de rétablir la continuité expérientielle, dans une situation « douteuse ». Cette situation n'est pas douteuse dans le sens de mentalement problématique, mais plutôt dans le sens d'indéterminée par rapport à l'action subséquente à poser. Ainsi Dewey

---

<sup>59</sup> Pour qu'une situation suscite l'usage de la pensée, elle doit être à la fois suffisamment nouvelle pour être incertaine et donc problématique et dans le même temps suffisamment liées aux habitudes pour entraîner une réponse efficace (Dewey, 1916/1990, p. 209).

conçoit-il l'acte d'apprendre comme traitement de problèmes (Fabre, 1999, 2006, 2008), les situations problématiques ou douteuses devant faire l'objet d'une enquête dont l'objectif est de rétablir la continuité expérientielle ou, selon les termes de Garrison (2001), la coordination fonctionnelle de l'action. Le sens et les essences (ou objets de connaissance) ne sont donc jamais préalables à nos enquêtes; les objets à connaître ne préexistent pas à l'acte de connaître : ils sont les objectifs de nos enquêtes<sup>60</sup>, leurs fins et non leurs commencements. Ce qui est vrai est ce qui est vérifié (Dewey, 1906/2005), comme horizon de l'enquête. C'est le principe deweyen d'« assertabilité garantie », c'est-à-dire ce sur quoi, après avoir enquêté, on tombe d'accord (Fabre, 2008).

On pourrait taxer cette vision de relativisme ou de subjectivisme or, il n'en est rien. Car pour Dewey, toute signification émerge de la participation à des pratiques linguistiques, impliquant au minimum deux personnes et incluant une compréhension partagée. L'intersubjectivité de la relation dans un contexte partagé conduit à une signification socialement construite. Pour Dewey, le langage est « *the tool of the tools* » (Garrison, 1995), sans lequel aucune signification ne serait possible : « Dewey's view of language as communication in cooperative and coordinated partnership in the construction of all meaning is at the core of his entire philosophy » (Garrison, 1995, p. 719). Kayes (2002) laisse bien voir que tant que les représentations internes d'un individu ne sont pas partagées, à travers le langage (écrit ou oral), elles ne demeurent que des connaissances tacites ou personnelles. C'est parce que nous devons partager nos idées, socialement, pour nous faire comprendre que nous sommes obligés d'explicitier nos connaissances et, dans le même temps, de leur faire subir une transformation. Par le langage, la connaissance tacite devient explicite et par là, nécessairement socialement construite (Kolb, 1984). En dernier recours, l'« autorité compétente » pour juger si une connaissance est « vraie » est représentée par les pratiques sociolinguistiques de la communauté dans laquelle on vit<sup>61</sup>. Ce

---

<sup>60</sup> Bien que Piaget considère le pragmatisme avec quelque dédain comme « la question américaine » (Kolb, 1984, p. 13), son constructivisme épistémologique s'apparente au pragmatisme (Le Moigne, 1995), dans le sens où il considère qu'on ne peut connaître un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant. « Piaget's theory describes how intelligence is shaped by experience. Intelligence is not an innate internal characteristic of the individuals but arises as a production of the interaction between the person and his or her environment » (Kolb, 1984, p. 12).

<sup>61</sup> C'est pourquoi l'on dit de Dewey que sa théorie relève aussi du béhaviorisme social (qui n'est pas le béhaviorisme méthodologique de Skinner dont il a déjà été question) (Garrison, 1995); car le sens, pour Dewey, est avant tout une construction sociale, une propriété du comportement social. Rorty enrichira cette

qui est vrai est donc non seulement ce qui marche, mais aussi ce que la société nous laisse dire, ce qui est socialement accepté dans les pratiques langagières.

On a donc vu brièvement la place que l'instrumentalisme (la vérité est ce qu'on peut vérifier) et l'expérimentalisme (l'objet de connaissance comme horizon et résultat de l'enquête ou, autrement dit, l'enquête comme moyen de vérifier ce qui est vrai) jouent dans la conception deweyenne de l'acte d'apprendre, dont l'enquête est le fondement (Dewey, 1938b). Cette dernière vise à rétablir le continuum expérientiel à partir d'une situation douteuse ou problématique. Elle part à la recherche d'un sens, dont la valeur sera socialement jugée par les pratiques sociolinguistiques de la communauté. Mais la vision de Dewey n'en est pas seulement une de traitement de problèmes, elle concerne également la problématisation (Fabre, 2006, 2008). Dewey distingue ainsi cinq traits généraux de résolution de problèmes (ou de la pensée réflexive ou encore de l'enquête) :

1) la reconnaissance d'une difficulté à surmonter, induite par la perplexité, la confusion, le doute dus à l'implication dans une situation incomplète dont le caractère n'est pas entièrement déterminé. Cette étape peut parfois se confondre avec la suivante, lorsque la difficulté a une précision telle qu'elle commande de chercher immédiatement une solution probable;

2) la définition de la difficulté, nécessitant des observations systématiques délibérées pour mettre en évidence la cause du problème ou son caractère spécifique. Cette étape requiert la suspension momentanée du jugement pour permettre de fixer la nature du problème avant de chercher à le solutionner;

3) la suggestion d'une solution possible comprise comme une inférence spéculative ou aventureuse qui sépare le problème présent et sa résolution absente. Tant qu'elle n'est pas mise à l'épreuve, la suggestion n'est qu'une idée admise comme future mise à l'essai. Des idées rivales peuvent survenir, ce qui implique de recueillir davantage d'informations et donc de se faire une meilleure représentation du problème. Il en résulte qu'il est profitable, pour l'exercice d'une bonne activité de pensée, de chercher à multiplier les suggestions alternatives;

---

idée de son « béhaviorisme épistémologique » (Garrison, 1995), lequel stipule que le garant du vrai est, en dernier recours, le social, les pratiques sociales plutôt qu'un ordre extérieur imposé par l'épistémologie.

4) l'élaboration rationnelle de l'idée sous forme de raisonnement qui fixe les implications d'une idée. Alors que l'idée est déduite des données du problème, le raisonnement est inféré de l'idée. Le raisonnement ou, autrement dit, les conséquences de l'idée, permettent de valider cette idée ou de la rejeter;

5) la concordance d'une idée et la formation d'une opinion comme conclusion. Cette dernière étape vise à corroborer expérimentalement l'idée. Si les résultats expérimentaux correspondent aux résultats théoriques ou déduits rationnellement, la confirmation entraîne la conclusion sous la forme d'une opinion (ça marche); du moins jusqu'à ce qu'un nouveau problème impose une révision du raisonnement (Dewey, 1910/2004, p. 99-107; 1916/1990, p. 205).

On note évidemment que ce processus, qui peut paraître quelque peu technique – logique serait le terme adéquat –, est dérivé de la méthode scientifique qui a fortement influencé l'expérimentalisme de Dewey. On remarque aussi et surtout que l'action et l'observation constituent le point de départ et d'arrivée de la démarche, la pensée abstraite intervenant entre les deux<sup>62</sup>. Dewey (1910/2004) laisse lui-même entendre qu'on ne passe pas nécessairement consciemment par toutes ces étapes, ni que tous les problèmes requièrent le processus complet qui a été décrit. L'esprit éduqué ou discipliné, but de l'éducation, est « l'esprit capable de juger dans quelle mesure il faut insister, dans chaque cas particulier, sur chacune de ces étapes » (Dewey, 1910/2004, p. 108).

C'est donc dire, si l'expérience est également expérimentale – et non seulement téléologique –, que la planification initiale de l'action n'est pas tout. En effet, si la réflexion pré-action permet effectivement de se fixer une ligne directrice pour l'action, elle ne peut tout prévoir. Dewey (1916/1990) remarque effectivement que le fait d'agir met en lumière des conditions qui étaient passées inaperçues dans la planification initiale, ce qui peut

---

<sup>62</sup> Il y aurait ici un lien à faire avec le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), quoiqu'il ne soit pas primordial pour mon propos. Kolb (1984, chap. I à III) envisage l'apprentissage expérientiel selon deux axes dialectiques. Le premier, l'axe de préhension, figure deux manières différentes de s'appropriier l'expérience (*grasping or taking hold of experience*), soit l'appréhension et la compréhension. Le second, l'axe de transformation, suggère deux manières de transformer l'expérience que l'on s'est appropriée, soit l'intention et l'extension. Chaque pôle de deux tensions dialectiques est mis en lien avec les éléments du modèle d'apprentissage expérientiel de Kurt Lewin, lesquels ressemblent fortement aux étapes de traitement de problèmes de Dewey : l'expérience concrète (appropriation par appréhension), l'observation réflexive (transformation par intention), la conceptualisation abstraite (appropriation par compréhension) et finalement l'expérimentation active (transformation par extension).

exiger la révision de l'objectif originel (p. 154). Autrement dit, aussi rigoureuse qu'ait été la planification, l'indéterminé des situations impliquera continuellement de se réajuster dans le courant même de l'action, tout en cherchant à garder le cap sur les objectifs planifiés. C'est la différence fondamentale entre l'action et l'acte, la stratégie d'ensemble et la tactique de terrain, le planifié et le vécu (Mendel, 1998). L'acte ne saurait effectivement être un calque parfait de l'action planifiée. Il comporte toujours une part d'indéterminé, de risque, qui nécessite le recours à l'inventivité et à la créativité pour surmonter les situations concrètes avec lesquelles il faut composer (Joas, 1999). Il se crée, dans l'acte même, ce que Mendel (1998) appelle des phases transitoires de déséquilibre – qui correspondent aux situations problématiques, douteuses ou incertaines chez Dewey – qu'il faut réussir à interpréter, cette interprétation pouvant prendre un double sens. Dans son versant plus positif, le déséquilibre est une opportunité à saisir. Dans son versant plus négatif, le déséquilibre est un problème à surmonter.

Dans un cas comme dans l'autre la fonction de l'enquête, chère à Dewey (1938b), sera de surmonter la phase de déséquilibre ou, autrement dit, de rétablir le continuum expérientiel. S'il y a déséquilibre, c'est que les possibilités internes de l'individu ou du groupe ne sont pas suffisantes ou qu'elles se présentent de telle sorte qu'elles ne permettent pas de maîtriser la situation, dans l'immédiat. Dans ce sens, des apprentissages de natures très diverses en fonction des occasions qui se présentent seront nécessaires pour surmonter le problème ou saisir l'opportunité, en vue de rétablir la continuité de l'expérience à travers le processus d'enquête. Si elle est prise en compte, plutôt qu'ignorée ou évitée, la situation de déséquilibre donnera naissance à un faisceau d'opportunités d'apprentissage (voir Allwright, 2005). À cet égard, si l'on peut certes prévoir à l'avance certains apprentissages indispensables à la réalisation du plan d'action initial, la plupart des opportunités d'apprentissage émergeront au cours de la phase d'expérimentation. Il revient alors aux élèves de réussir à construire, dans la phase même de réalisation du plan d'action, les apprentissages qui permettront de garder le cap sur les objectifs planifiés.

Revenant à la définition proposée d'être entreprenant, on prend conscience qu'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 alors plus parler de s'entreprendre. Au cours de l'expérimentation, des obstacles, des problèmes, des

opportunités surgiront nécessairement, aussi consciencieuse qu'ait été l'étape de planification pré-action. Agir met en effet en lumière des conditions qui étaient passées inaperçues dans la planification initiale, ce qui exigera, d'une part, de saisir certaines opportunités d'apprentissage pour surmonter les phases de déséquilibre momentané et, d'autre part, de rajuster continuellement le plan d'action en fonction des contraintes rencontrées. Dans la phase d'expérimentation, le jugement peut donc être momentanément suspendu au bénéfice d'une réflexion en action (Schön, 1983, parle de conversation réflexive). Cette réflexion en action portera sur la part d'indéterminé de tout acte, en vue de se donner les moyens (pratiques, intellectuels, etc.) de rétablir la continuité expérientielle à travers un processus d'enquête.

La philosophie pragmatiste de Dewey nous donne donc ici des outils indispensables pour cerner comment, en cours d'action, le jugement peut être momentanément suspendu au bénéfice d'une réflexion sur les problèmes rencontrés. Ces problèmes, en fonction de leur nature, seront autant d'occasions d'apprentissages différents, par l'exercice intelligent de la pensée. Ceci invite à se poser une deuxième série de questions relatives à la phase de réalisation de l'activité entrepreneuriale, comme objet d'attention à l'étude : quels genres de problèmes ou d'opportunités surviennent au cours de l'expérimentation c'est-à-dire de la mise à l'épreuve dans l'expérience des objectifs planifiés conjointement par les élèves et l'enseignant pour leur activité entrepreneuriale? Comment ces problèmes sont-ils résolus et les opportunités saisies et à quels apprentissages cela conduit-il? Ces questions renvoient au deuxième élément de ma définition de s'entreprendre (la mise à l'épreuve dans l'expérience des objectifs d'action planifiés). Elles peuvent être résumées par ma volonté de documenter la phase de mise en œuvre concrète ou d'expérimentation de l'activité entrepreneuriale, en fonction des objectifs planifiés, sous l'angle des problèmes et opportunités rencontrés et de leur traitement.

#### *1.2.4.3 Apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive*

Cette dernière section vise à ouvrir la voie au cadre méthodologique, en ramassant le propos qui a été tenu jusqu'ici. En fait, les deux sections précédentes insistent toutes les deux sur le cœur de mon objet de recherche, au-delà des deux objectifs spécifiques de recherche qu'elles m'ont permis de dégager. L'une et l'autre sections accentuent en effet la



nécessité de la réflexion des acteurs sur leur expérience<sup>63</sup>. Car pour Dewey (1916/1990) l'expérience se doit d'être réflexive, de faire intervenir la pensée, à travers des observations qui entraîneront un jugement par rapport aux moyens à prendre en fonction de fins en vue choisies. La réflexion, en ce sens, c'est l'acceptation de la responsabilité des conséquences futures qui découlent de l'action présente. Cette réflexion, on l'a vu, intervient aussi bien au début du processus pour se fixer des objectifs (réflexion pré-action ou projection réflexive), qu'en cours d'expérimentation, alors que des problèmes et des opportunités surviennent dans l'action (réflexion en action ou conversation réflexive).

Pour Dewey, il n'y a en quelque sorte pas de fin à ce processus, la fin en vue existentielle – c'est-à-dire celle atteinte au terme du processus – étant déjà l'occasion de planifier de nouveaux objectifs d'action. Mais dès lors qu'elle prend place en milieu scolaire, l'expérience entrepreneuriale doit bien se clore. Aussi est-il pertinent d'ajouter aux deux premières phases de réflexion, une troisième qui clôturera l'activité entrepreneuriale vécue en salle de classe (réflexion post-action ou recul réflexif). Cette dernière réflexion portera sur l'ensemble du processus, en vue d'apprécier l'adéquation des moyens qui ont été pris en fonction des fins en vue planifiées et les apprentissages qui ont été réalisés en fonction des problèmes surmontés et des opportunités saisies. En somme, il s'agira d'une réflexivité de nature plus métacognitive, dont le milieu scolaire est accoutumé. Ces trois types de réflexivité contribueront, en complémentarité, à réinvestir dans de nouvelles situations, les apprentissages réalisés tout au long du processus (transfert réflexif).

Pour conclure avec l'idée de réflexivité, gardons tout de même à l'esprit cet avertissement de Dewey qui nous prévient qu'on aurait tort de chercher à faire réfléchir les apprenants sans le support d'une expérience concrète :

Le point de départ de tout processus de pensée est quelque chose qui est en train de se faire, quelque chose qui, en l'état, est incomplet ou inachevé. Son sens, sa signification, réside au sens propre dans ce qu'il va devenir (Dewey, 1916/1990, p. 201).

---

<sup>63</sup> On sait l'importance qu'accorde Schön (1994, 1996) à la réflexivité des acteurs à travers son concept de praticien réflexif. En fait, Schön s'est explicitement basé sur Dewey et a étendu ses réflexions aux adultes, aux praticiens. Car, dans *Démocratie et éducation*, la réflexivité deweyenne concerne avant tout les jeunes apprenants.

L'occasion de la réflexion, poursuit-il, réside dans une participation personnelle à ce qui se passe et la valeur de la réflexion consiste à se tenir hors des données, dans le but de mieux agir. Les traits généraux de l'expérience réflexive sont les cinq éléments de résolution de problèmes relevés plus haut. L'objet de la pensée est, dans ce sens, d'atteindre une conclusion, de projeter un terme éventuel à atteindre sur la base de ce qui est donné dans l'expérience présente. La pensée se produit dans une situation douteuse, elle est un processus de recherche, d'enquête. Par là, la pensée étant recherche, elle est toujours originale pour celui qui la mène même si, nous dit Dewey (1916/1990), tout le reste du monde est déjà certain de ce qu'il est toujours en train de chercher (p. 203). En ce sens, la pensée et, partant, l'expérience réflexive sont créatives (Certeau, 1990; Joas, 1999; Mendel, 1998). Plus avant,

Une pensée (ce qu'une chose suggère mais n'est pas telle qu'elle est présentée) est créatrice – elle est une incursion dans le nouveau. Elle implique une certaine invention. [...] l'originalité créatrice [...] se mesure à la capacité d'utiliser les choses de tous les jours de manière inédite. L'opération est nouvelle, non les matériaux avec lesquels on la fait. La conclusion qui en découle pour l'éducation est que toute pensée est originale quand elle fait intervenir des considérations qui, jusque-là, n'avaient pas été envisagées. L'enfant de trois ans qui découvre ce qu'il peut faire avec ses cubes ou celui de six qui découvre ce qu'il peut faire en mettant ensemble cinq centimes et cinq centimes est vraiment un inventeur, même si le reste du monde le sait déjà. Il se produit un accroissement réel de l'expérience. Il ne s'agit pas seulement de l'addition mécanique d'un élément : l'expérience s'enrichit d'une qualité nouvelle. [...]. La joie qu'éprouvent les enfants eux-mêmes est la joie de la constructivité [sic] intellectuelle – de la créativité, si le mot peut être utilisé sans malentendu (Dewey, 1916/1990, p. 214-215).

La *Figure 1* (ci-dessous), inspirée de la manière selon laquelle Kolb (1984) conceptualise les apports de Dewey, synthétise les développements proposés tout au long du cadre théorique. La partie inférieure de la *Figure 1* touche la dimension active du processus entrepreneurial. Elle 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 aussi voir que s'entreprendre implique d'apprendre en s'entreprenant – certains auteurs parlant d'*enterprise learning* (Ball, 1989; Leffler & Svedberg, 2005). La partie supérieure de la *Figure 1* touche la dimension réflexive du processus entrepreneurial. Elle montre l'importance et le sens de la réflexivité aux différentes étapes de l'expérience

entrepreneuriale. Dans son ensemble, cette représentation théorique rappelle qu'apprendre par expérience (*learning by doing*) implique en dernière analyse une expérience qui soit réflexive pour que se manifeste la pensée dans la conduite intelligente de l'action future.

Dans cet esprit, je propose de considérer qu'apprendre à s'entreprendre, c'est-à-dire apprendre à se fixer des objectifs et les mettre à l'épreuve de l'expérience dans un contexte donné, nécessite une structure réflexive qui encadre l'activité entrepreneuriale, dès le début du processus. De la même manière qu'on ne développe pas un esprit critique simplement en regardant un film ou une conscience écologique en faisant du compost, on ne développe pas son esprit d'entreprendre simplement en vivant une activité entrepreneuriale. Une structure réflexive tout au long du processus est nécessaire pour prendre des pauses dans l'action et réfléchir à ce que l'on fait. Au point de vue pédagogique comme au point de vue de la recherche, un conseil d'élèves s'avère ici une piste prometteuse à envisager pour soutenir réflexivement l'expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe (Deuchar, 2004a, 2007). C'est la voie qui sera explorée dans le chapitre méthodologique.

Relevons tout de même brièvement déjà qu'un conseil d'élèves est la réunion de l'ensemble des élèves d'une même classe ou liés à une même activité. En milieu scolaire, on s'en sert le plus souvent pour gérer la vie sociale du groupe. Cependant, pour opérationnaliser la vision de Dewey, rien n'empêche d'imaginer que les réunions du conseil d'élèves soient mises au service du processus entrepreneurial. De ce fait, le conseil d'élèves peut fournir un cadre de participation et de discussion démocratiques dont la fonction variera en fonction des étapes du processus. Au début, le conseil d'élèves soutiendra la réflexion pré-action, en orientant les discussions autour des fins à viser par l'activité entrepreneuriale et le plan d'action à suivre pour y parvenir. En cours de route, le conseil d'élèves soutiendra la réflexion en action, en échangeant autour des problèmes et des opportunités qui surviennent ainsi que des moyens à se donner pour les intégrer et les dépasser. À la fin, le conseil d'élèves soutiendra la réflexion post-action, en faisant le bilan ce qui a été accompli par le groupe.

Pour conclure ce cadre théorique, Levesque (2011) a bien mis en évidence que l'entrepreneuriat scolaire se doit de devenir un « entrepreneuriat conscient ». Il utilise cette formulation pour parler de la responsabilité éducative de l'école de se préoccuper des

problématiques sociales actuelles, comme les problèmes d'environnement, communautaires et autres. Ce constat est important; il est un guide pour penser les idéologies selon lesquelles il est pertinent de s'entreprendre. Il nous montre ce vers quoi devrait tendre l'entrepreneuriat scolaire soit, à l'instar de Dewey, vers une amélioration de la société. Mais avant tout, l'entrepreneuriat scolaire devrait prendre conscience de lui-même. Car, « être conscient, c'est être au courant de ce que nous allons faire; conscient signifie que l'activité est délibérée, observatrice et planificatrice. La conscience [...] c'est le nom de la qualité intentionnelle d'une activité, du fait qu'elle est dirigée par un objectif » (Dewey, 1916/1990, p. 153).

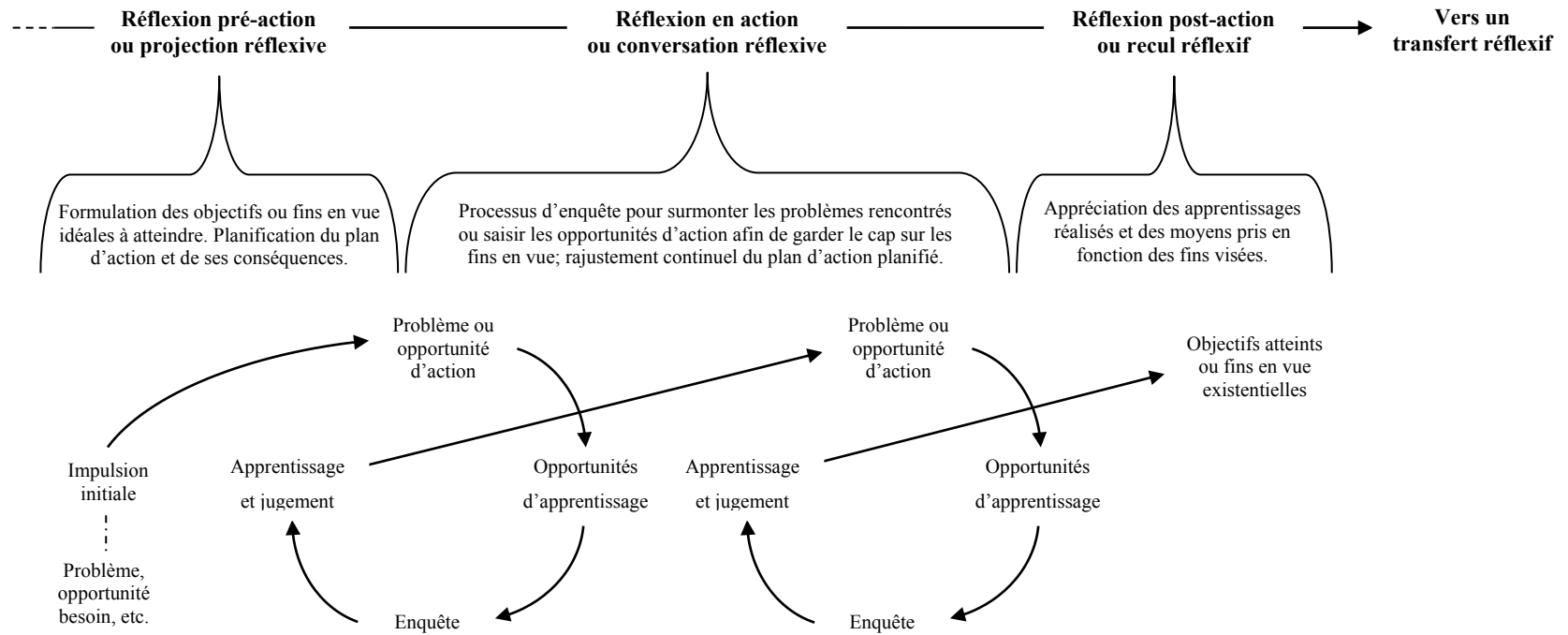


Figure 1 : Représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive

### **1.3 Cadre d'investigation : S'appuyer sur un registre d'activités entrepreneuriales**

Dans la partie précédente de la problématique de la recherche, m'intéresser à la philosophie de l'expérience de John Dewey m'a permis de me donner les outils théoriques, d'une part, pour définir ce que signifie s'entreprendre dans une conception large de l'entrepreneuriat – un élément central de ma réflexion –, et, d'autre part, pour circonscrire un objectif de recherche en lien avec chacune des deux grandes idées de la définition proposée, en plus d'avancer une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Cependant, si la philosophie de l'expérience de Dewey m'a autorisé à penser l'idée de s'entreprendre en termes processuels, plutôt qu'en termes psychologiques ou économiques comme c'est le cas habituellement, cette philosophie ne fournit pas, à elle seule, le cadre plus concret du contexte dans lequel la définition avancée s'applique. Autrement dit, la troisième partie de la définition de s'entreprendre que j'ai avancée n'est pas encore précisée – soit le « contexte donné » dans lequel les objectifs d'action planifiés seront mis à l'épreuve de l'expérience. Il n'est pas possible de se passer de cette réflexion, sans quoi l'idée de s'entreprendre définie en termes processuels s'appliquerait à un trop grand nombre de situations; ce qui tendrait à la rendre caduque. Il est donc primordial de définir le contexte d'application de la définition de s'entreprendre qui a été avancée. Pour ce faire, je me tournerai brièvement vers les pratiques pédagogiques associées à l'éducation entrepreneuriale, soit ce que j'appelle les activités entrepreneuriales, utilisées comme un terme générique englobant une variété de pratiques. Je dresserai, d'abord, un portrait des activités entrepreneuriales qu'il est possible de recenser dans les écrits, tout en proposant un bref état des lieux des recherches qui s'y sont intéressées. Je montrerai, ensuite, en quoi ces diverses pratiques pédagogiques peuvent être utiles pour déterminer le cadre plus concret dans lequel la recherche sera menée. Je résumerai, enfin, l'ensemble de la problématique de la recherche afin d'en dégager clairement tous les apports.

#### **1.3.1 Les activités entrepreneuriales : un état des lieux**

L'objectif de cette section consiste à recenser les pratiques pédagogiques existantes qui sont reliées à l'éducation entrepreneuriale [EE] en général, et à l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE] en particulier, dans la scolarité de base des élèves et, par la même

occasion, à faire état des recherches qui s’y sont intéressées. On remarquera d’emblée que beaucoup de pratiques pédagogiques se revendiquent de l’AEE : « When such fashionable flags are flown from the masthead, it is common to find a very wide variety of ships sailing beneath them – and this is certainly the case with the enterprise flag » (Jamieson, 1984, p. 19). Je distinguerai donc trois grandes pratiques pédagogiques qui sont reliées à l’EE, dont le point commun est la visée expérientielle, à savoir 1) les micro-entreprises scolaires; 2) tout ce qui touche de près ou de loin à ce que l’on appelle communément les projets entrepreneuriaux et 3) les conseils étudiants, dans lesquels certains voient une possibilité de relier les finalités éducatives associées au courant de l’AEE avec celles de l’éducation à la citoyenneté (*citizenship education*).

#### 1.3.1.1 Les micro-entreprises scolaires

Comme cela a déjà été brièvement relevé plus haut dans le texte (point 1.1.1.1), la pratique pédagogique la plus répandue, ou peut-être la plus visible, en matière d’EE dans la scolarité de base des élèves, est sans doute la micro(mini)-entreprise scolaire. Rappelons que les micro-entreprises sont des activités qui s’organisent selon un modèle proche de celui de petites et moyennes entreprises [PME] réelles. Crompton (1987) les définit comme des « projects in which a group of young people organize themselves to produce and/or “sell” goods and services to the local community as part of their educational programme » (p. 8). Leur objectif est « to provide young people with the opportunity of learning about the organisation, management and operation of a business » (Jamieson, 1984, p. 19). Les micro-entreprises scolaires puisent leur pertinence à un mouvement déjà ancien, *Young enterprise*<sup>64</sup>, créé en 1963 au Royaume-Uni et lui-même inspiré du programme américain *Junior Achievement* qui existe pour sa part depuis 1919 (Francomano, Lavitt & Lavitt, 1988). Ce mouvement s’est aujourd’hui largement implanté dans de nombreux pays (Lewis & Massey, 2003). Jamieson (1984) laisse voir qu’il n’est pas si étonnant de retrouver ce genre de manifestation en milieu scolaire : créer une micro-entreprise est ce qui vient le plus aisément à l’esprit, lorsqu’on souhaite « faire de l’entrepreneuriat » dans les écoles.

---

<sup>64</sup> On retrouve ce mouvement, au Québec, sous l’appellation *Jeunes entreprises du Québec* (2010), où il existe à Montréal depuis 1967 et dans l’ensemble de la province depuis 1976 (ce mouvement existait déjà, depuis 1962, sous la dénomination *Junior Achievement of Greater Montreal*). Notons également l’existence, au Québec, du *Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales* et des *Écoles communautaires entrepreneuriales conscientes*, qui sont deux organisations éducatives qui exploitent l’idée de micro-entreprises scolaires.

Dans les écrits, et particulièrement au Royaume-Uni qui, disons-le encore, est un précurseur dans le domaine de l'EE dans la scolarité de base des élèves, divers courants éducationnels se sont appropriés les mini-entreprises en tant que moyen d'atteindre leurs objectifs, dont le programme *Mini Enterprise in Schools Project* (Cantlay, 1994; Shilling, 1989). Watts (1984) et Jamieson (1984), pour leur part, relient explicitement cette pratique pédagogique au courant de l'*education for enterprise*, dans un livre éponyme. Holden & Smith (1992) évoquent quant à elles les micro-entreprises comme l'une des pratiques pédagogiques qui permettrait de s'approprier ce qu'elles appellent l'*Education for Economic and Industrial Understanding*, un des cinq thèmes transversaux du curriculum national britannique de l'époque, pour les élèves de cinq à seize ans (Bullock, Scott & Waite, 1993). Cotton (1991), de son côté, voit dans les micro-entreprises une continuité avec le programme *Technical and Vocational Education Initiative*, lancé en 1983, et dont l'objectif est de former une main d'œuvre plus souple, mieux outillée et plus au fait de la réalité du monde du travail. En somme, ces appropriations multiples peuvent toutes être amalgamées au mouvement dont il a été question plus haut et qui tente de rapprocher l'éducation des besoins de l'entreprise (*schools-industry movement*). À ce titre, on associe plus volontiers la micro-entreprise au courant de la *small business education* (ou *education for enterprise*), dont la finalité consiste à former de futurs entrepreneurs, plutôt qu'à l'AEE.

D'un point de vue organisationnel, les micro-entreprises peuvent prendre de multiples formes. Rees (1986) propose ainsi une classification intéressante basée, d'une part, sur la structure de décision des micro-entreprises (démocratique ou hiérarchique) et, d'autre part, sur leurs objectifs (le profit ou une plus-value sociale). Elle distingue ainsi : 1) les coopératives scolaires (*co-ops*), un mouvement que l'on retrouve également au Québec sous l'appellation *Jeunes COOP* (St-Pierre, 2007), coordonné par le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité. Toulouse (1979) définit le système de valeurs sous-jacent à la coopérative comme une : « organisation basée sur un groupe d'individus œuvrant en commun en vue de satisfaire un besoin social ou collectif et dont le fonctionnement vise la redistribution sur un base collective des fruits du travail et du capital de la communauté » (p. 6); 2) les entreprises classiques (*small business*), davantage basées sur une vision capitaliste où la maximisation de la productivité des activités en vue d'augmenter les profits conduit souvent à une hiérarchisation des structures de décision;



3) les entreprises communautaires (*community business*) dont la finalité est d'apporter une plus-value sociale à la communauté. Le *Tableau 3*, inspiré de Rees (1986, p. 17), reprend ces différentes formes de micro-entreprises scolaires :

		Management structures	
		<i>Democratic</i>	<i>Hierarchical</i>
Objectives	<i>Profit</i>	Co-ops <sup>65</sup> (entrepreneuriat coopératif)	Small business (entrepreneuriat classique)
	<i>Community benefit</i>	Community business (entrepreneuriat social)	Non monetary skill swaps

*Tableau 3 : Les types de micro-entreprises*

Les recherches scientifiques qui se sont explicitement intéressées aux pratiques pédagogiques liées à l'éducation entrepreneuriale [EE] en général, et aux micro-entreprises scolaires en particulier ne sont pas légion : « [...] a relatively small proportion of the literature on enterprise education is devoted to examining existing models of enterprise education, and devising new or better practices » (Lewis & Massey, p. 199). On pourrait dire que la plupart des études conduites à ce jour, aussi bien au primaire qu'au secondaire, sont de nature essentiellement exploratoire et visent à recenser les initiatives pédagogiques qui sont considérées comme faisant partie intégrante de l'EE, dont les micro-entreprises, et/ou à cerner le point de vue des enseignant(e)s et des élèves à l'endroit de ce qu'ils estiment être l'EE (Leffler, 2009). Plus précisément, il existe certaines études qui adoptent des méthodologies mixtes (quantitatif et qualitatif) et qui visent soit à recenser les initiatives entrepreneuriales en milieu scolaire dans le but de créer des typologies d'activités entrepreneuriales<sup>66</sup> (par exemple, Hitty, 2002; Hitty et O'Gorman, 2004;

<sup>65</sup> Remarquons que si le but d'une coopérative est effectivement le profit, une partie des gains en argent est, la plupart du temps, réinvestie pour financer des causes humanitaires ou une activité prévue au calendrier scolaire. Notons également que les ajouts entre parenthèses, dans le tableau, sont mon initiative.

<sup>66</sup> Au niveau secondaire, Laberge (2009) et Lapointe, Labrie & Laberge (2010) proposent une typologie des projets entrepreneuriaux basée sur deux critères : leur durée (long, court) et le fait qu'il s'agisse d'une activité scolaire ou parascolaire (p. 12). On y retrouve d'autres types de manifestations que celles qui sont proposées ici (mais qui n'ont pas nécessairement, et là se situe la différence, de visée expérimentelle), par exemple des programmes beaucoup plus structurés de type « Entrepreneuriat-études ». Hitty & O'Gorman (2004), pour leur part, évoquent huit stratégies d'enseignement en entrepreneuriat (*teaching learning approaches in enterprise education*), tous ordres d'enseignement confondus, dont les méthodes magistrales, les simulations informatiques de gestion d'entreprises, les visites d'entreprises, la création de micro-entreprises effectives ou encore le travail temporaire en entreprise (p. 17). Kuratko (2005), en milieu universitaire, fait également état

Laberge, 2009), soit encore à mesurer le « profil entrepreneurial » des élèves (Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Oosterbeek, van Praag & Ijsselstein, 2008). D'autres recherches adoptent un point de vue plus théorique<sup>67</sup> dans l'optique de cerner la spécificité des micro-entreprises et leur apport à la formation des élèves (Jamieson, 1984; Watts, 1984), de replacer les micro-entreprises dans leur contexte historico-politique (Peters, 2001; Green, 2002) ou de déployer les logiques qui ont permis d'introduire les micro-entreprises dans les pratiques effectives des enseignants (Grant, 1986; Lewis & Massey, 2003; Shilling, 1989).

Dans tous les cas, les argumentaires servent, à un moment ou à un autre, à proposer un regard critique sur les micro-entreprises – même si les exposés ne s'y limitent souvent pas. Les études les plus riches, à cet égard, sont les recherches qui adoptent une perspective de terrain, à travers des observations directes dans les écoles (Harris, 1995; Williamson, 1989). En effet, de telles recherches permettent, au-delà des discours qui font la promotion de l'EE, au-delà également de ce qui peut être écrit dans la présentation d'une micro-entreprise (ou d'une initiative entrepreneuriale quelconque) et au-delà enfin de la manière selon laquelle les acteurs de terrain peuvent se représenter ce qu'ils vivent, de constater *in situ* l'organisation pratique et concrète de ces micro-entreprises.

Davantage que les bienfaits de cette approche pédagogique particulière, qui se résument souvent au développement de compétences d'ordre interpersonnel chez les élèves (Cantlay, 1994; Williamson, 1989) ou à leur motivation durant les activités (Harris, 1995), ce sont le plus régulièrement les limites et les dérives possibles des micro-entreprises qui sont mises de l'avant par les différents auteurs. On remarque ainsi que les micro-entreprises empiètent beaucoup sur le temps scolaire. On a dès lors tendance à destiner ces activités aux seuls élèves les moins performants à l'école<sup>68</sup> (Rees, 1986 ; Williamson, 1989), ou, au contraire, à les organiser de manière extrascolaire (Lewis & Massey, 2003), laissant la place aux seuls élèves motivés dès le départ. On relève également que les activités vécues n'engagent que peu les élèves intellectuellement, les tâches à effectuer étant plutôt de nature routinière

---

de neuf méthodes expérientielles qui visent à former de futurs entrepreneurs, dont des rencontres et des interviews avec des entrepreneurs en exercice, l'étude de cas vécus d'entrepreneurs ou encore l'utilisation de vidéo et de films (p. 583-584).

<sup>67</sup> C'est aussi le cas de tous les textes que j'ai exploités dans le cadre contextuel de la problématique de recherche.

<sup>68</sup> Sans rien enlever à cette belle initiative, le projet C.A.F.E. (Centre d'apprentissage et de formation en entrepreneuriat) pourrait être rapproché de ce constat. Il a été instauré à Shawinigan (Québec) et accueille de jeunes décrocheurs, de 16 à 21 ans, dans l'optique de leur permettre de terminer leur secondaire.

(Harris, 1995). À cet effet, les micro-entreprises peinent à intégrer des savoirs issus des matières scolaires prévues dans les programmes d'études. Elles ne font, du reste, l'objet d'aucune évaluation (Shilling, 1989). Harris (1995) constate que les activités ne donnent que peu de latitude aux élèves, en termes de décisions à prendre et d'orientation à donner à la micro-entreprise. À cet égard, les structures hiérarchisées semblent peu profitables pour les élèves, particulièrement pour ceux qui occupent les positions d'« employés » (Jamieson, 1984; Shilling, 1989). Enfin, « mini-entreprises [...] may carry the danger of celebrating "self-interested individualism and materialistic achievement" without an understanding of broader related issues » (Smith & Holden, 1992, p. 11-12).

À ce titre, et bien que cela ait déjà été relevé dans le cadre théorique, un problème central relatif aux micro-entreprises est qu'on a parfois tendance à les associer à la nécessité de créer une activité qui soit rentable financièrement. Nombre d'auteurs nous mettent pourtant en garde contre ce genre de projets scolaires orientés vers le gain d'argent (Jamieson, 1984; Surlemont & Kearney, 2009; Williamson, 1989). Le risque le plus évident demeure de passer à côté des apprentissages que le projet pourrait permettre, au profit d'une maximisation de la rentabilité de l'activité. Dans le même registre, les inévitables ratés que connaîtront les micro-entreprises (pouvant aller jusqu'à la faillite) pourraient être interprétés par les élèves comme des défaites personnelles (Rees, 1986). Williamson (1989) déplore, en outre, que les micro-entreprises n'aient qu'un impact négligeable sur les aspirations professionnelles des élèves alors que Lapointe & al. (2010), reprenant les conclusions d'Oosterbeek, van Praag & Ijsselstein (2008), remarquent que les mini-entreprises peuvent avoir un impact négatif sur le désir d'entreprendre des élèves et qu'elles ne garantissent en rien un gain de caractéristiques entrepreneuriales, passant de la sorte à côté de leur objectif principal. Le manque de formation des enseignants apparaît également comme un problème de taille<sup>69</sup> (Commission européenne, 2011; Fagan, 2007; Gasse &

---

<sup>69</sup> On peut quand même noter l'existence du programme *Enterprise Awareness in Teacher Education* (Abbott, Huddleston & Foley, 1993; Bullock & al., 1990; McCreath & Naylor, 1992; Stephens, Sutton & Williams, 1991; Wood, 1991), au Royaume-Uni. Au Québec, un partenariat entre la Commission scolaire de l'Énergie, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université de Sherbrooke, conclu dans le cadre de la *Stratégie d'action jeunesse*, vise à offrir aux étudiants en fin de parcours en sciences de l'éducation et de l'orientation une session de formation, assortie d'un stage, portant sur les stratégies pédagogiques à valeur entrepreneuriale. Ce projet de formation est accompagné d'un projet de recherche dont l'objectif est de documenter les retombées de l'entrepreneuriat à l'école, en Mauricie (Québec).

Guénin-Paracini, 2007; Leffler & Svedberg, 2005; Seikkula-Leino, 2008; Seikkula-Leino & al., 2010; Shacklock, Hattam & Smith, 2000).

En somme, à ce jour et à ma connaissance, les micro-entreprises semblent davantage soulever de questions qu'elles n'apportent de réponses : « What emerge from the study is a mismatch between the popular rhetoric about teaching approaches in enterprise education and the classroom reality » (Harris, 1995, p. 54). De surcroît, le développement des caractéristiques entrepreneuriales qui constituent habituellement les cibles éducatives opératoires de l'AEE (voir 1.1.1.4 et 1.2.1) y apparaissent comme un bénéfice « collatéral », plutôt que comme un objet d'attention central. Ball (1989) remarque à ce propos : « Developing enterprising attitudes and qualities will require something much more than the temporary, time-limited, engagement of pupils in “mini-companies” » (p. 39). Enfin, les micro-entreprises paraissent davantage concerner les élèves qui se destinent effectivement à une carrière d'entrepreneur, se rapprochant par là, comme on l'a vu plus haut, des finalités éducatives du courant de la *small business education*. L'ensemble de ces critiques et constats ont conduit nombre de chercheurs à reconsidérer les pratiques de l'AEE susceptibles de trouver leur place dans la scolarité de base des élèves.

### 1.3.1.2 Les projets entrepreneuriaux

La notion de projet entrepreneurial est née de la nécessité de trouver une alternative aux micro-entreprises traditionnelles, en matière d'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves et ce, en vue de se rapprocher davantage des finalités de l'AEE. *A priori*, il peut être difficile – sinon vain – de distinguer, dans les écrits, le projet entrepreneurial de la micro-entreprise scolaire. La principale distinction entre ces deux pratiques pédagogiques semble se situer au niveau de l'orientation économique, le projet entrepreneurial n'y faisant pas nécessairement référence. À ce titre, les entreprises communautaires (*community business*) dont il a été question plus haut, en ce qu'elles visent à apporter une plus-value sociale à la communauté et non pas le profit (Rees, 1986), pourraient être rapprochées d'une certaine forme de projet entrepreneurial – ce qui montre bien que les catégories évoquées sont loin d'être étanches. Coffield (1990) décrit aussi : [...] the various shades of enterprise projects by saying that they can be “blue” (self-employment or mini-companies), or “pink” (a profit-sharing co-operative) or “green”

(concerned with a community or environmental issue) » (p. 69). Iredale (1993), pour sa part, note que : « The project [...] can be business-oriented, environmental, community-based or linked to any subject within the school curriculum » (p. 23).

Pour Duchaine (2006), un projet entrepreneurial vise à répondre à un besoin, par la réalisation d'un produit (une création artistique, un livre, etc.), d'un service (un atelier de formation, une enquête, etc.) ou d'un événement (une campagne de sensibilisation, une exposition, etc.). Il distingue également les productions élaborées de celles liées aux domaines d'apprentissage, tout en précisant que la gestion d'une entreprise (mini-entreprise, ressourcerie ou coopérative) devrait être réservée aux étudiants du deuxième cycle du secondaire. Deuchar (2004a), pour sa part, évoque deux alternatives aux micro-entreprises, soit le projet de nature communautaire (*community-based project*), à travers lequel les élèves apprennent comment fonctionnent certaines institutions de leur milieu, et le projet environnemental (*environmental project*) où les élèves prennent en charge un aspect précis du développement urbain de leur communauté (par exemple, le jardin scolaire ou le terrain de jeux local), appréciant de la sorte le changement bénéfique apporté par leurs actions. Gasse et Guénin-Paracini (2007) remarquent, à propos des projets entrepreneuriaux : « qu'il n'y a pas unicité des définitions, ni de perceptions de la part des enseignants » (p. 48) et, plus loin, que : « définir plus précisément le projet entrepreneurial en cadrant davantage la dimension entrepreneuriale pourrait apporter un soutien supplémentaire aux enseignants dans leur approche » (p. 58).

On assume généralement que ce qui fait ultimement la particularité des projets entrepreneuriaux, c'est que les élèves soient placés dans des situations qui leur permettent de faire le lien entre ce qu'ils apprennent dans le cadre de la classe et l'usage de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la vie sociale. Dans cet esprit, l'entrepreneuriat est davantage une question d'attitude des élèves face aux apprentissages (Leffler, 2009), voire face à la vie en général (Ball, 1989). Pour que le projet soit entrepreneurial, il est cependant nécessaire que ce soit les élèves, accompagnés de l'enseignant, qui déterminent eux-mêmes leurs cibles d'apprentissage de sorte qu'ils soient les acteurs de leur projet (Leffler, 2009), plutôt que les spectateurs ou, pire, les exécutants d'un projet imaginé par d'autres. Les cibles planifiées du projet entrepreneurial, contrairement au projet pédagogique, ne sont pas forcément des savoirs spécifiques à acquérir. C'est plutôt l'action, à l'intérieur du projet,

qui va déterminer les besoins d'apprentissages. À ce titre, on peut avancer une définition du projet entrepreneurial :

Le projet entrepreneurial, en tant que pratique pédagogique permettant de rejoindre les finalités éducatives de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*), peut être compris comme une initiative concertée orientée vers la société et portée par un groupe d'élèves, en réponse à l'identification d'un besoin perçu dans l'environnement (immédiat ou non), par l'impulsion d'un projet qui s'adresse à un public cible autre que l'enseignant et qui permet aux élèves de créer de nouveaux agencements de ressources (internes et externes) disponibles, en vue de se développer sur le plan personnel et cognitif (Pepin, 2011c, p. 318).

Tous ces développements sont restés, jusqu'à aujourd'hui, à un stade essentiellement théorique et si les projets entrepreneuriaux sont nombreux dans les écoles, il n'existe, en l'état actuel de mes connaissances, quasiment aucune recherche qui se soit explicitement penchée sur le projet entrepreneurial en tant que pratique pédagogique associée à l'AEE, mis à part celle de Deuchar (2005) qui tente de faire le lien entre projet entrepreneurial et apprentissage de l'écriture (voir aussi Figueiredo-Nery & Figueiredo, 2008). Si les exemples de projets abondent dans les écrits (Ball, 1989; Bahri & Haftendorn, 2006; Hitty, 2002; Lambert, Donnay, Aouni, Pirnay, De Coster & De Poorter, 2005; Morin, 2008; Surlémont & Kearney, 2009), ces derniers servent uniquement à illustrer les propos des auteurs et les recherches scientifiques portant directement sur les projets entrepreneuriaux sont embryonnaires, voire inexistantes. Quant aux résultats de recherche, ils sont, pour leur part, de nature essentiellement anecdotique : « Measuring the impact and success of entrepreneurship and enterprise education programmes is still a major challenge. [...] Much of the evidence is anecdotal, but still valuable » (Bahri & Haftendorn, 2006, p. 3) et les appels à des recherches rigoureuses se font entendre : « [...] to avoid the accusation that enterprise education is built on assertion and unsubstantiated claims, a thorough-going, comprehensive, evidence-based evaluation of past and current initiatives and programmes is indeed overdue » (Jones & Iredale, 2010, p. 15). Ci-dessous, je m'attarde à la troisième pratique pédagogique associée à l'AEE, soit les conseils étudiants.

### 1.3.1.3 Les conseils d'élèves

La dernière pratique dont je souhaite me faire l'écho, soit les conseils d'élèves, est associée à un courant de recherche qui tente de montrer le lien entre l'AEE et l'éducation à la

citoyenneté (Brant & Wales, 2009; Davies, Fülöp, Hutchings, Ross & Berkics, 2004; Davies, Fülöp, Hutchings, Ross & Vari-Szilagyi, 2001; Deuchar, 2004a, 2004b, 2006, 2007, 2008; Humes, 2002; Leffler, Svedberg & Botha, 2010; Maitles & Deuchar, 2004). Notons à ce propos que, tout comme l'éducation entrepreneuriale, l'éducation à la citoyenneté peut prendre de multiples sens, soit 1) la responsabilisation sociale et morale; 2) l'implication communautaire et 3) l'initiation à la politique (Brant & Wales, 2009; Humes, 2002). Les tenants de ce courant insistent alors particulièrement sur la deuxième compréhension de l'éducation à la citoyenneté, soit l'implication communautaire ou l'activisme civique qu'ils considèrent comme : « an antidote to passivity and the culture of dependence. It requires a willingness to take responsibility, exercise initiative and challenge established practices » (Humes, 2002, p. 25). On remarque déjà bien le lien entre cette compréhension de l'éducation à la citoyenneté et l'AEE.

Selon cette vision, développer l'esprit d'entreprendre des élèves, c'est développer leur esprit d'initiative dans n'importe quelle situation et dans n'importe quelle discipline scolaire (Brant & Wales, 2009). La particularité est, qu'ici, les projets entrepreneuriaux, fruits de l'initiative des élèves, devraient aboutir à des productions qui démontrent un engagement civique et une meilleure compréhension de leur part à l'égard des conséquences des gestes qu'ils posent. On entre ainsi de plain-pied dans un entrepreneuriat que l'on pourrait qualifier de citoyen, puisque le pouvoir d'action des élèves doit être mis au service d'un engagement civique. De ce fait, ce courant insiste particulièrement sur l'aspect réflexif de l'activité entrepreneuriale. En effet, au sein de ce courant, les projets entrepreneuriaux émergeront de discussions sur des sujets d'actualité socialement, politiquement, scientifiquement, voire économiquement « chauds »<sup>70</sup>, qui vont conduire les élèves à s'entreprendre en réaction à ce qui ressortira des débats (Deuchar, 2007; Maitles & Deuchar, 2004).

Le véhicule privilégié pour y parvenir serait constitué par les conseils d'élèves (*pupil councils*) (Deuchar, 2004b, 2007), une structure démocratique de discussion au sein de laquelle les élèves sont invités à s'initier à l'art du débat et de la délibération en groupe autour de sujets d'intérêt général pour l'ensemble de la classe, ces sujets pouvant aussi bien

---

<sup>70</sup> Notons que ce courant se rapproche beaucoup de l'enseignement des questions socialement vives (Legardez, 2006).

être amenés par les élèves que par l'enseignant. En fonction des discussions autour d'un sujet « chaud », un projet peut alors naître, par exemple, une soirée d'informations aux parents sur le sujet débattu et qui a donné l'envie aux élèves de s'entreprendre. Dans cette aventure, le projet doit venir des élèves (rien ne garantissant dès lors qu'un besoin de se mettre en projet émanera des discussions) et l'enseignant agit comme un facilitateur, aussi bien lors des discussions, qu'au cours du projet qui émerge. Les auteurs associés à ce courant se basent en fait sur les idées de Dewey (1916/1990) qui plaide pour une école démocratique – j'y reviendrai dans le chapitre méthodologique – où les élèves ont un rôle actif à jouer dans leur éducation, pour défendre l'idée que les élèves soient proactifs face à leurs apprentissages afin qu'ils deviennent des citoyens plus avertis et mieux informés, dans un monde globalisé et en constante mutation. Le conseil d'élèves apparaît donc à la fois comme un moyen d'exercer les élèves aux principes actifs de la démocratie (*active citizenship*), en même temps qu'il est le déclencheur d'un projet entrepreneurial où l'engagement civique est le principal moteur d'action.

À un autre niveau d'analyse, les conseils d'élèves permettent de réconcilier deux agendas politiques et éducationnels en compétition, basés sur des principes opposés (Deuchar 2004b, 2007), soit, d'un côté, l'EE qui repose sur une vision néolibérale, associée à l'individualisme et à des intérêts d'ordre économique et, de l'autre côté, l'éducation à la citoyenneté (*citizenship education*) qui se fonde pour sa part sur une vision socialiste, incluant un bien-être social et moral (*welfare*) et un ensemble de valeurs humanistes, comme l'équité, la prévenance et la considération des autres. C'est ce que Giddens & Blair (2002) appellent une « troisième voie », celle du communautarisme, entre le bien-être économique, d'une part, et le bien-être social et moral, d'autre part (*a third way between capital and welfare*): « these include the need to create a parallel focus on patriotism, globalisation and cosmopolitan pluralism, authority and democracy and rights and responsibilities and to create a link between economic restoration and cultural and moral regeneration » (Deuchar, 2007, p. 25).

### 1.3.2 Les activités entrepreneuriales comme contextes pour s'entreprendre en milieu scolaire

S'il me semblait utile de faire cet état des lieux des pratiques pédagogiques à saveur expérientielle qui sont reliées à l'éducation entrepreneuriale [EE] dans la scolarité de base



des élèves, c'est avant tout pour mettre en évidence que les activités entrepreneuriales existent déjà bel et bien en milieu scolaire. Pour revenir plus spécifiquement à mon projet de recherche, il est entendu que la définition de s'entreprendre que j'ai proposée dans le cadre théorique s'applique, en milieu scolaire, à un contexte explicitement entrepreneurial, et non à toute activité pédagogique. Le propos ne consiste cependant pas à chercher à définir un contexte entrepreneurial idéal dans lequel la définition proposée serait susceptible de trouver sa pleine expression. Au contraire, il s'agit plutôt de démontrer, ce qui était l'objet de la section précédente, que les activités entrepreneuriales existent d'ores et déjà en milieu scolaire. Ces pratiques sont dès lors considérées comme autant de contextes d'application de la définition de s'entreprendre précisée dans la partie précédente. On peut proposer un résumé de ces activités entrepreneuriales, en faisant ressortir que diverses conceptions de l'entrepreneuriat sont reliées à toutes ces pratiques :

1) Les micro-entreprises classiques basées sur une conception économique de l'entrepreneuriat (le profit est le moteur de l'activité) (par exemple, Cantlay, 1994; Cotton, 1993; Jamieson, 1984; Lewis & Massey, 2003; Watts, 1984; Williamson, 1989);

2) Les coopératives scolaires basées sur une conception coopérative de l'entrepreneuriat (l'activité répond à un besoin collectif et le profit est redistribué entre les membres de la coopérative) (par exemple, Rees, 1986; St-Pierre, 2007);

3) Les entreprises ou projets communautaires basés sur une conception sociale ou solidaire de l'entrepreneuriat (la valeur créée prend un sens de plus-value sociale) (par exemple, Deuchar, 2004a; Duchaine, 2006; Gianfaldoni, 2004; Iredale, 1993) ;

4) Les entreprises ou projets environnementaux basés sur une conception écologique de l'entrepreneuriat (l'action est bénéfique pour l'environnement) (par exemple, Coffield, 1990; Deuchar, 2004b; Iredale, 1993);

5) Les projets entrepreneuriaux basés sur une conception « curriculaire » de l'entrepreneuriat (l'activité inclut explicitement des savoirs prévus dans le programme de formation) (par exemple, Surlemont & Kearney, 2009; Duchaine, 2006);

6) Les conseils d'élèves basés sur une conception citoyenne de l'entrepreneuriat (l'action des élèves est au service d'un engagement civique) (par exemple, Brant & Wales, 2009; Deuchar, 2004a, 2004b, 2007; Humes, 2002; Leffler, Svedberg & Botha, 2010).

Le *Tableau 4*, ci-dessous, se veut un tableau-synthèse qui reprend l'ensemble des pratiques pédagogiques dont j'ai dressé le portrait, en lien avec la conception de l'entrepreneuriat qui lui est associée :

Conceptions latentes de l'entrepreneuriat en lien avec les pratiques pédagogiques							Auteurs
Entrepreneuriat économique	Entrepreneuriat coopératif	Entrepreneuriat social	Entrepreneuriat écologique	Entrepreneuriat curriculaire	Entrepreneuriat citoyen		
Blue project (self employment or mini-companies)	Pink project (a profit-sharing cooperative)	Green project (community issue)	Green project (environmental issue)	-	-	Coffield (1990)	
Small business	Co-ops	Community business	-	-	-	Rees (1986)	
Business enterprise project	-	Community-based project	Environmental project	Pupil councils		Deuchar (2004a, 2004b)	
Business oriented	-	Community-based	Environmental	Linked to any subject within the curriculum	-	Iredale (1993)	
Mini-entreprises	Activités de gestion et d'organisation	Junior entreprise	-	Projets cadrés ou ouverts	-	Surlemont & Kearney (2009)	
Gestion d'une entreprise (mini-entreprise)	Gestion d'une entreprise (coopérative)	Productions élaborées (produits, services, événements)	Productions liées aux domaines disciplinaires	-	-	Duchaine (2006)	

Tableau 4 : Les pratiques pédagogiques à saveur expérientielle associées à l'EE

Notons de manière importante que, d'un point de vue expérientiel, toutes les pratiques pédagogiques relevées dans le *Tableau 4* ne sont pas fondamentalement différentes. Au-delà de définir le contexte d'application de la définition de s'entreprendre qui a été avancée

dans le cadre théorique, l'intérêt de la présente réflexion consiste à montrer les directions différentes que peuvent emprunter les activités entrepreneuriales en milieu scolaire. À ce titre, il est judicieux de relever quelques vigilances relatives à la typologie proposée. D'abord, comme je l'ai déjà fait remarquer plus haut, les catégories évoquées, ou autrement dit les types d'activités entrepreneuriales, ne sont pas étanches. À cet effet, si l'on peut associer une conception de l'entrepreneuriat à une activité entrepreneuriale donnée, on peut tout aussi bien imaginer qu'une même activité entrepreneuriale s'appuie simultanément sur diverses conceptions de l'entrepreneuriat.

Ensuite, si l'on peut également associer chaque activité entrepreneuriale à une des finalités éducatives attribuables à l'éducation entrepreneuriale, par exemple une micro-entreprise classique avec la volonté de former de futurs entrepreneurs, on peut tout aussi bien imaginer que chacune de ces activités entrepreneuriales soit organisée pour rejoindre simultanément plusieurs finalités (Hitty & O'Gorman, 2004). Autrement dit, en fonction de la manière selon laquelle une activité entrepreneuriale est organisée concrètement, celle-ci peut fort bien s'écarter de la finalité à laquelle on l'associe habituellement. Ainsi, une micro-entreprise pédagogiquement bien pensée peut tout à fait rejoindre la volonté de former des élèves plus entreprenants, en dépit de toutes les limites éducatives qui ont été évoquées dans la section précédente à propos de cette pratique. Enfin, et de manière intégrative, il faut garder à l'esprit que les catégories de la typologie proposée se doivent de rester souples pour refléter ce qui se vit dans les écoles. À ce titre, la *Figure 2* ci-dessous – laquelle est issue du travail de synthèse dont témoigne le *Tableau 4* – laisse voir qu'une activité entrepreneuriale donnée pourrait être décrite en termes des influences qui lui donnent forme et où chaque conception de l'entrepreneuriat (représentée par un « fromage ») prendrait une place plus ou moins importante (voire serait absente), donnant une couleur à chaque fois spécifique à toute activité entrepreneuriale mise en œuvre en contexte scolaire. À cet égard, deux activités entrepreneuriales *a priori* identiques, par exemple deux micro-entreprises de vente de collations à l'école – pourraient fort bien s'appuyer sur des conceptions distinctes de l'entrepreneuriat et, en définitive, être assez différentes, tant au plan de l'organisation concrète que des fins visées (offrir des collations santé ou maximiser les ventes en optant pour des produits prisés mais moins bons pour la santé, par exemple).

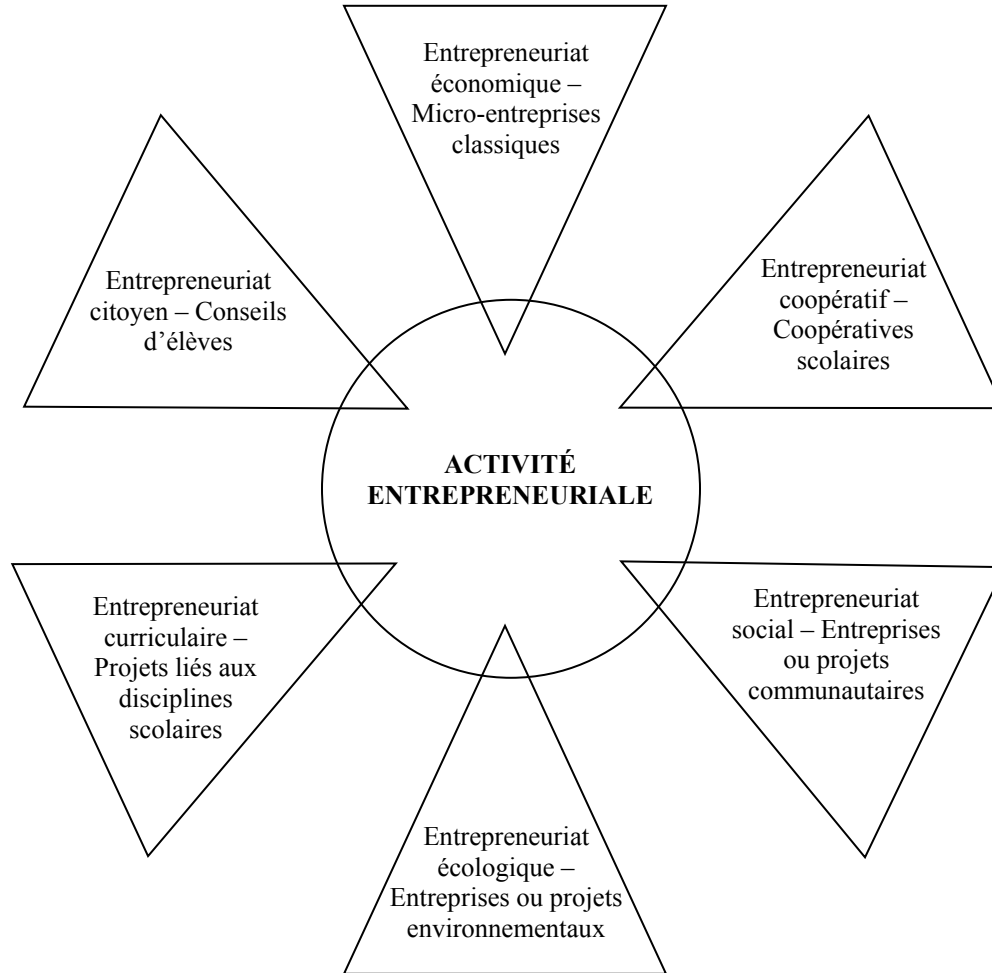


Figure 2 : Conceptions de l'entrepreneuriat et activité entrepreneuriale

L'essentiel pour le présent propos, et dont témoigne la *Figure 2* ci-dessus, est de mettre en évidence que toutes les activités entrepreneuriales dont j'ai fait état présentent la même double caractéristique d'être, d'une part, orientées vers quelque chose à faire (la voie expérientielle retenue) et, d'autre part, dirigées vers la société (le lien école-société mis de l'avant), en cohérence avec ce qui a été présenté dans le cadre théorique, à l'appui de l'idée d'« occupation » notamment. En ce sens, ce qui importe ici n'est pas tant d'insister sur les différences qui peuvent être relevées entre les diverses activités entrepreneuriales, mais bien plutôt sur le constat qu'elles peuvent toutes être saisies par la philosophie de l'expérience de John Dewey. En ce sens intégrateur, toutes les activités entrepreneuriales reprises dans le *Tableau 4* et associées à la scolarité de base des élèves, en dépit de leurs

différences notables, sont à considérer comme autant de contextes d'application de la définition large et processuelle de ce que signifie s'entreprendre, qui a été avancée dans le cadre théorique.

## **1.4 Résumé de la problématique de la recherche**

### *La question générale de recherche*

Avant de passer aux considérations méthodologiques qui découlent des développements proposés tout au long de la problématique de cette recherche doctorale, il me semble pertinent de résumer la logique d'ensemble de cette partie de la thèse et ses apports centraux. Ainsi, le cadre contextuel m'a d'abord permis de faire voir les problématiques associées à l'éducation entrepreneuriale [EE], plus particulièrement dans la scolarité de base des élèves. J'ai ensuite montré que l'entrepreneuriat a été introduit dans le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], à titre de domaine général de formation, où il est considéré comme un outil d'enseignement, plutôt que comme un objet d'enseignement. Pour clarifier cette idée, j'ai mis en lien la manière selon laquelle l'entrepreneuriat est envisagé au sein du PFEQ avec le courant de l'approche entrepreneuriale en éducation [AEE] (*enterprise education*), dont la finalité consiste à former des élèves plus entreprenants dans de multiples aspects de la vie. Je me suis finalement demandé ce que voulait dire être entreprenant ou s'entreprendre en posant la question générale de recherche suivante :

- Qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire?

### *La définition de ce que signifie s'entreprendre*

Pour mieux fonder et orienter cette question de recherche, je me suis tourné vers la philosophie de l'expérience de John Dewey. Dans la première section du cadre théorique, j'ai d'abord montré le lien qui pouvait être posé entre les activités entrepreneuriales en tant que pratiques pédagogiques associées à l'AEE et les « occupations » comme moyens de conduire l'éducation chez Dewey. On a vu que l'activité entrepreneuriale, comme l'occupation, partagent la même double caractéristique d'être, d'une part, orientées vers

quelque chose à faire et, d'autre part, intimement liées à la société. J'ai, ensuite, poussé ce parallèle plus avant en insistant sur l'idée d'expérience, en la définissant, en montrant les conditions requises pour qu'elle soit éducative et en expliquant les notions associées de continuité expérientielle et de transaction. Ceci m'a conduit à présenter une définition processuelle de ce que signifie s'entreprendre, quand on se rattache à la vision large de l'entrepreneuriat associée au courant de l'AEE :

- S'entreprendre, c'est se fixer des objectifs et les mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné.

#### *Le premier objectif spécifique de recherche*

Les sections qui suivent m'ont alors permis d'insister sur l'expérience réflexive et deux de ses manifestations centrales dans la philosophie de l'expérience de Dewey, soit la nécessité de se fixer des objectifs d'action (réflexion pré-action) et l'inévitable résolution de problèmes qui accompagne la phase d'expérimentation de l'action entreprise (réflexion en action). Après avoir montré que l'expérience intelligente est téléologique, c'est-à-dire guidée par des fins en vue, et expliqué ce que cela signifie, je me suis posé diverses questions relatives aux prémices d'une activité entrepreneuriale, comme objet d'attention à l'étude : Comment les objectifs de l'activité entrepreneuriale (projet ou micro-entreprise) sont-ils construits? Comment sont-ils négociés dans une démarche de groupe? Quelle est l'impulsion initiale de l'activité entrepreneuriale et comment est-elle reliée aux intérêts des élèves, pour former une force motrice de l'action à entreprendre? Ces premières questions se réfèrent à la première partie de ma définition (s'entreprendre, c'est se fixer des objectifs). Elles peuvent être résumées par la formulation de mon premier objectif spécifique de recherche, soit ma volonté de :

- Documenter la réflexion qui précède la mise en œuvre concrète de l'activité entrepreneuriale, sous l'angle de la formulation négociée d'objectifs.

### *Le second objectif spécifique de recherche*

Par la suite, j'ai posé les bases épistémologiques de la philosophie de l'expérience de Dewey en mettant de l'avant sa conception instrumentale et expérimentale de l'acte d'apprendre. J'ai montré la place centrale que Dewey accorde à l'enquête, comme moyen de rétablir le continuum expérientiel dans des situations douteuses ou problématiques. Ceci m'a conduit à mettre en évidence comment Dewey envisage la résolution des problèmes qui interviennent en cours d'action. Ces développements m'ont permis de me poser une nouvelle série de questions relatives à la phase de réalisation de l'activité entrepreneuriale, comme objet d'attention à l'étude : quels genres de problèmes et d'opportunités surviennent au cours de la mise à l'épreuve dans l'expérience des objectifs planifiés conjointement par les élèves et l'enseignant pour leur activité entrepreneuriale? Comment les problèmes sont-ils résolus et les opportunités saisies et à quels apprentissages cela conduit-il? Ces questions renvoient au deuxième élément de ma définition de s'entreprendre (la mise à l'épreuve dans l'expérience des objectifs planifiés). Elles peuvent être résumées par mon second objectif spécifique de recherche, soit ma volonté de :

- Documenter la phase de mise en œuvre concrète ou d'expérimentation de l'activité entrepreneuriale, en fonction des objectifs planifiés, sous l'angle des problèmes et opportunités rencontrés et de leur traitement.

### *L'activité entrepreneuriale comme contexte d'application de la définition proposée*

Finalement, je suis revenu sur l'idée qu'apprendre par expérience nécessite, en dernière analyse, une expérience qui soit réflexive, ce qui ouvre la voie à la méthodologie qui sera proposée, soit en autres l'instauration d'un conseil d'élèves à accoler à l'activité entrepreneuriale qui sera étudiée. Cependant, avant d'entrer dans cette dimension méthodologique, il m'a semblé nécessaire d'opérer un dernier détour en déployant les différents types d'activités entrepreneuriales qui ont cours en milieu scolaire; activités qui sont compatibles avec la définition processuelle de ce que signifie apprendre à s'entreprendre et qui constituent dès lors autant de terrains potentiels de recherche.



## Chapitre 2 : Aspects méthodologiques

Le chapitre précédent m'a permis, d'une part, de circonscrire l'idée d'entrepreneuriat scolaire en associant l'introduction de l'entrepreneuriat dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) à la volonté de former des individus plus entreprenants dans la vie en général (*cadre contextuel*) et, d'autre part, de proposer une représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre considéré sous l'angle de l'expérience réflexive (*cadre théorique*). On a également vu que l'action – l'expérience concrète – est d'ores et déjà au cœur de ce que j'ai appelé les activités entrepreneuriales; terme générique utilisé pour regrouper les pratiques éducatives expérientielles reliées à l'entrepreneuriat scolaire qui ont cours en milieu scolaire et qui constituent autant de terrains potentiels de recherche (*cadre d'investigation*). Ce chapitre rend pour sa part compte de la méthodologie qui a été mise en œuvre pour collecter des données en vue d'enquêter sur les deux objectifs spécifiques de recherche dégagés, à savoir documenter les phases de réflexion pré-action (planification) et en action (mise en œuvre) d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire. Comme on le verra, cette recherche renvoie à une étude de cas qualitative (Stake, 2005; Yin, 1984) et par ailleurs collaborative (Merriam, 2009), représentée par un magasin de fournitures scolaires créé puis opéré par un groupe d'élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans).

Le chapitre suit un ordre de présentation quelque peu atypique qui entend refléter la nature construite de la méthodologie mise en œuvre, plutôt que son aspect linéaire, comme on a souvent tendance à en rendre compte au terme d'une recherche. À cet égard, la première partie n'est pas à proprement parler méthodologique, mais assure néanmoins la jonction entre la problématique de la recherche et la méthodologie déployée, à travers l'explicitation du principe pédagogique général avec lequel je suis parti à la recherche d'un terrain d'enquête, à savoir l'idée d'accoler un conseil d'élèves à une activité entrepreneuriale pour systématiser mais également me donner accès à la réflexion des élèves sur l'action vécue dans une activité entrepreneuriale en contexte scolaire. La seconde partie traite plus spécifiquement de l'étude de cas comme stratégie de recherche. L'intention sera ici double. D'une part, il s'agira de se défaire d'une vision de l'étude de cas considérée comme un

fourre-tout méthodologique – beaucoup utilisant cette appellation parce qu'ils ne savent pas comment appeler leur recherche autrement (Merriam, 2009). D'autre part, les choix concrets qui ont été posés pour colliger des données seront présentés, discutés et justifiés à l'appui des écrits méthodologiques qui considèrent l'étude de cas comme une stratégie de recherche à part entière. La troisième et dernière partie rendra finalement compte des stratégies analytiques déployées pour organiser les données de recherche puis les interpréter, ce qui mènera la réflexion vers le chapitre suivant, soit la présentation des résultats de la recherche.

## **2.1 Le passage de la théorie à l'empirie : L'instauration d'un conseil d'élèves**

Le travail de conceptualisation de l'objet de recherche effectué au chapitre précédent conduit à des considérations logiques sur le plan pédagogique, ces dernières entraînant leurs conséquences méthodologiques qui seront discutées plus loin. De ce fait, la représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre a permis de montrer comment l'expérience peut se faire éducative lorsque l'action est constamment supportée par la réflexion. Or, on l'a dit, les activités entrepreneuriales en milieu scolaire favorisent déjà l'action. En effet, dans les activités entrepreneuriales – comme dans les occupations de Dewey (1916/1990) –, il s'agit invariablement de faire quelque chose, l'expérience concrète et active étant au cœur des pratiques. Ce qui semble alors manquer aux activités entrepreneuriales pour qu'elles deviennent des vraies expériences au sens deweyen du terme, soit des expériences éducatives, c'est donc bien une systématisation de la réflexion sur l'action, pour dépasser une conception de l'expérience qui se cantonne à l'action pour l'action. Ceci rejoint d'ailleurs le propos de Surlemont & Kearney (2009) qui constatent que les pratiques réflexives sont le parent pauvre de ce qu'ils appellent la pédagogie entrepreneuriale.

Le principe pédagogique proposé en conséquence est simple, mais original. Il s'agit, comme on le verra, de mettre en place un conseil d'élèves, accolé à une activité entrepreneuriale, envisagé comme une structure réflexive et régulatrice de l'action vécue dans l'activité. Cette organisation pédagogique découle en droite ligne de la conclusion

théorique qui a été tirée plus haut, soit qu'apprendre par expérience nécessite une expérience qui soit réflexive pour que puisse se manifester la pensée dans la conduite intelligente de l'action future à entreprendre (réflexion pré-action) ainsi que dans le traitement des problèmes qui surviennent en cours d'action (réflexion en action). On peut par ailleurs ajouter qu'un tel conseil d'élèves pour réguler une activité entrepreneuriale rejoint la place centrale que Dewey (1916/1990) accorde à la démocratie dans la conduite de l'éducation. C'est ce que je développe ci-dessous.

### 2.1.1 Un conseil d'élèves réflexif et démocratique

Il faut reconnaître qu'il peut être quelque peu déconcertant de débiter un chapitre méthodologique par des considérations liées au conseil d'élèves, à la démocratie et, on le verra, à la morale également. Pourtant, le propos qui suit me permettra de poser les fondements du dispositif pédagogique à mettre en œuvre, à savoir un conseil d'élèves permettant de structurer *réflexivement* et *démocratiquement* l'activité entrepreneuriale en train de se vivre. Il est vrai que le propos théorique portant sur la nécessité de la réflexivité sur l'expérience se suffisait à lui-même pour avancer l'idée du conseil d'élèves, mais il m'apparaît opportun, dans le même temps, de montrer d'emblée que l'organisation d'un conseil d'élèves, qui servira *aussi* de dispositif méthodologique de cueillette de données, répond également à d'autres considérations. C'est donc dire que je propose une double justification, l'une théorique (la réflexivité), l'autre philosophique (la démocratie), à ma volonté d'accoler un conseil d'élèves à une activité entrepreneuriale, comme principe pédagogique général guidant la méthodologie de la recherche.

Revenons un peu en arrière. J'ai laissé entendre, dans le cadre théorique, que considérer l'éducation comme un processus étant sa propre fin permettait de lever une ambiguïté relative à la volonté que les élèves deviennent plus entreprenants dans de multiples aspects de la vie. En effet, pour Dewey (1916/1990), l'éducation doit fournir les conditions d'un développement continu, ce qui spécifie sa direction. Pourtant, dans la mesure où on peut aussi s'entreprendre à devenir un voleur de haut vol, un politicien corrompu ou le caïd du coin – ce qui est aussi une forme de développement –, il reste nécessaire de poser d'autres balises pour circonscrire davantage encore l'idée de direction de l'éducation et, par ricochet, le sens dans lequel il est souhaitable que les élèves s'entreprennent. Ces balises,

Dewey (1916/1990) les pense en fonction de l'idéal démocratique qui devrait guider toute éducation. En d'autres termes, le développement continu dont il a été question plus haut devrait tendre vers un renforcement de la société démocratique.

Pour étayer sa conception de la démocratie, Dewey (1916/1990) se propose d'extraire les traits désirables des formes de vie communautaire existantes afin de préciser un idéal démocratique qui soit réalisable pratiquement; à l'inverse de l'approche de la philosophie sociale qui attribue un sens normatif à une société idéalement inaccessible dont les qualités seraient la communauté des fins, le souci du bien public, le dévouement social et la compréhension mutuelle. Dewey préfère penser qu'il n'existe pas *une* société, mais bien une pluralité de sociétés, bonnes ou mauvaises. Pour déterminer la valeur d'un mode particulier de vie sociale, il propose dès lors un étalon qui se fonde sur deux critères : l'intérêt commun et le libre échange (soit un certain degré d'interaction et de coopération avec les autres groupes sociaux). Ces critères sont assortis des questions suivantes : quel est le nombre et la diversité des intérêts communs qui sont partagés consciemment? Les échanges avec les autres formes d'associations sont-ils complets et libres?

Si l'on applique ces critères à une bande de voleurs, nous dit Dewey, on constate que les intérêts communs des membres sont peu nombreux – ils se résument au pillage – et que ces liens sont par ailleurs de nature à isoler la bande ou le gang des autres groupes sociaux, inhibant le libre échange des valeurs de la vie. Ces critères permettent dès lors de mieux comprendre vers quoi le développement continu devrait tendre, sa direction :

Le premier [critère] implique non seulement l'accroissement et la diversification des intérêts partagés en commun, mais aussi l'attribution d'un rôle plus important aux intérêts mutuels dans la conduite de la vie sociale. Le second [critère] implique non seulement une interaction plus libre entre les groupes sociaux [...], mais aussi un changement dans les habitudes sociales – leur rajustement continu provoqué par l'obligation de faire face à de nouvelles situations créées par la diversification des relations. Et ces deux traits sont précisément ceux qui caractérisent la société démocratiquement constituée (Dewey, 1916/1990, p. 133).

Car pour Dewey, la démocratie est plus qu'une forme d'organisation de l'État; elle est d'abord et avant tout un mode de vie associée, d'expériences communes communiquées, tel qu'il le dit lui-même. La multiplication des échanges, dus à la disparition progressive des

frontières (au moins symboliquement) entraînée par la mondialisation de la plupart des activités humaines, stimule la libération d'une plus grande diversité de capacités personnelles. Paradoxalement, il en résulte une plus grande individualisation, dans une communauté d'intérêts plus larges. Un plus grand nombre de personnes, séparées dans l'espace, participent aujourd'hui à des entreprises communes, ce qui implique que chacun doive rapporter son action à celle des autres et en tenir compte pour ajuster et donner une direction à sa propre action. Une société mobile où « le changement passe par mille canaux et se produit n'importe où doit donc faire en sorte que ses membres soient formés, par l'éducation, à l'initiative et à l'adaptabilité personnelle » (Dewey, 1916/1990, p. 134). C'est la raison profonde pour laquelle une communauté démocratique doit s'intéresser plus que les autres à l'éducation.

Les occupations dont il a déjà été question au chapitre précédent sont précisément pensées dans le sens de l'idéal démocratique, puisqu'elles visent à diriger les conditions internes présentes de l'apprenant vers ce qu'elles sont capables d'accomplir socialement, ce qui sous-entend de préparer les élèves à contribuer à la participation et à l'amélioration de la société démocratique. Par là, ces occupations, et par extension les activités entrepreneuriales qui reposent sur les mêmes caractéristiques intrinsèques, doivent conduire les élèves à s'intéresser aux relations sociales et leur permettre de développer les dispositions qui garantissent l'évolution sociale. Autrement dit, s'entreprendre en milieu scolaire dans le sens d'un développement continu dirigé vers l'idéal démocratique devrait permettre aux élèves de diversifier leurs intérêts communs et de multiplier leurs liens avec d'autres groupes sociaux. La conclusion plus générale qui découle de ces développements pour l'éducation est qu'il est impossible de définir la morale sans référence explicite à ce qui est socialement requis. Plutôt que de définir la morale par un ensemble de traits de caractère conformes à des prescriptions autoritaires et plutôt que de définir l'action morale ou par principe en l'opposant à l'action par intérêt, il faut mettre de l'avant qu'il n'y a pas de distinction profonde entre le social et le moral. La connaissance morale et, par extension, l'intérêt et la compréhension morales se développent quand ce qui est acquis l'est dans des conditions où leur signification sociale est consciemment perçue. En ce sens, « ce qui est appris et utilisé dans une occupation ayant un objectif et impliquant la coopération avec les autres est une connaissance morale » (Dewey, 1916/1990, p. 440).

Les conditions pour que l'éducation soit morale sont alors doubles. Premièrement, comme on l'a déjà vu, il doit y avoir continuité entre l'école et la société, ce qui signifie également qu'il y ait un libre échange entre les deux, impliquant la multiplication des points de contacts entre les intérêts de l'une et de l'autre. Deuxièmement, l'école doit être elle-même un lieu de vie communautaire, « un groupe social en miniature où l'étude et le développement sont liés à l'expérience présente partagée » (Dewey, 1916/1990, p. 442). Cette deuxième condition implique une éducation où l'échange, la communication et la coopération, qui accroissent tous la perception des liaisons, soient au premier plan. On peut en conclure, pour paraphraser le propos, que pour qu'apprendre à s'entreprendre rejoigne les aspects démocratiques et moraux de l'éducation, il faut organiser les activités entrepreneuriales de telle sorte qu'elles permettent la coopération et le partage de l'expérience commune vécue. On conclut par une autre voie, morale celle-là, à l'importance d'instaurer un conseil d'élèves de sorte que l'expérience vécue dans une activité entrepreneuriale soit non seulement réflexive, mais aussi démocratique au sens où Dewey (1916/1990) l'entend. Des questions demeurent cependant : de quel type de conseil d'élèves est-il question exactement? Quel serait plus explicitement sa fonction, sa fréquence, son organisation? Pour y répondre, je propose un bref survol de l'utilisation dont les conseils – ou assemblées – d'élèves ont fait et continuent de faire l'objet en milieu scolaire (pour un historique complet, voir Laplace, 2008). Ceci me permettra de faire voir la spécificité du conseil d'élèves démocratique et réflexif que je propose d'implanter.

### 2.1.2 Un conseil d'élèves pour gérer l'« apprendre ensemble »

Quoiqu'on puisse en penser, l'histoire des conseils d'élèves en contexte scolaire est relativement récente et les recherches contemporaines montrent qu'ils se développent de manière multiforme (Laplace, 2006, 2008). C'est surtout Célestin Freinet (1969), avec son conseil de coopérative, qui contribuera à populariser l'idée d'organiser des rencontres où les élèves régulent la vie du groupe-classe. Les fonctions du conseil de coopérative, nous rappelle Pagoni (2005), sont de faire des propositions, de critiquer et de prendre des décisions qui favorisent l'organisation du travail et qui permettent de réguler la vie du groupe dans la classe et dans l'établissement scolaire. Dans la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury, le conseil d'élèves a une vertu thérapeutique et est le lieu par excellence de

la résolution des conflits (Oury & Vasquez, 1993). Chez Le Gal (2002), il existe trois types de conseils : le conseil hebdomadaire de coopérative qui a les mêmes fonctions que chez Freinet, le conseil bilan du soir qui fait le point sur le déroulement de la journée et le conseil extraordinaire qui traite des problèmes graves, à chaud. On retrouve encore des conseils de délégués de classe (ou conseils d'école) où les élèves sont réunis, généralement sous la supervision du directeur, pour décider des règles communes de l'école, parler des projets collectifs fédérateurs ou examiner les demandes des conseils de classe qui concernent l'établissement scolaire dans son ensemble (Cellier, 2000).

Aujourd'hui, le conseil d'élèves (ou de classe) est souvent utilisé comme une structure régulatrice du « vivre ensemble » du groupe-classe : on y règle les conflits qui surviennent, on y gère la violence scolaire (Haeberli, 2005), on s'en sert pour construire et réviser la loi du groupe (Louis, 2009; Le Gal, 2002) ou encore pour fournir une occasion aux élèves de s'exprimer sur la vie scolaire en général (Rueff-Escoubès, 1997). Pagoni (2010), à ce titre, parle d'instrumentalisation et de scolarisation des conseils qui ne permettent qu'à l'occasion des « surgissements démocratiques », selon l'expression de Janner-Raimondi (2010). Les conseils d'élèves, surtout au niveau primaire, apparaissent de ce fait guidés par trois conceptions centrales : la première est moralisatrice (réfléchir sur les conséquences de ses actes sur les autres), la seconde normative (rappeler les règles d'obéissance et s'y conformer) et la troisième décisionnelle (trouver des solutions aux problèmes sans nécessairement les analyser). Ce bref survol opéré, voyons comment le conseil d'élèves à mettre en œuvre se distingue des pratiques existantes rapportées.

Il faut d'abord remarquer que je ne suis pas le premier à me servir du conseil d'élèves en relation avec l'entrepreneuriat scolaire (voir Deuchar, 2004a, 2004b, 2007). Cependant, Deuchar (2004a, 2004b) envisage principalement les conseils d'élèves pour favoriser des discussions autour de sujets chauds (politiquement, scientifiquement, socialement, etc.)<sup>71</sup>; discussions qui conduiront les élèves à se mettre en projet. Les élèves devront alors démontrer un engagement civique à travers leur projet (entrepreneuriat citoyen), de même qu'une meilleure compréhension du sujet qui avait été mis en débat. L'ambition sous-

---

<sup>71</sup> À ce titre, on peut ajouter que les rencontres d'élèves sont aussi utilisées dans les recherches et les pratiques contemporaines qui s'intéressent à l'enseignement des questions socialement vives (Legardez, 2006).

jacente est de permettre à l'entrepreneuriat scolaire de rejoindre les fondements de l'éducation à la citoyenneté, prise dans son sens d'implication communautaire ou d'activisme civique (Brant & Wales, 2009; Humes, 2002; voir aussi Pagoni & Haerberli, 2009, qui parlent de démocratie participative). Deuchar (2007) se sert également des conseils d'élèves pour recueillir les conceptions des enseignants et des élèves à l'égard de ce que signifie être entreprenant, à leurs yeux. On peut encore citer Levesque (2005, 2011) et son « conseil des jeunes entrepreneurs », qui est pour sa part un conseil d'école qui vise à réguler la vie entrepreneuriale d'une école communautaire entrepreneuriale consciente.

Pour différencier la manière selon laquelle j'entends me servir du conseil d'élèves des pratiques qui existent actuellement (en lien avec l'entrepreneuriat scolaire ou non), on peut le comprendre comme une réunion d'élèves et de leur enseignante engagés dans une même activité entrepreneuriale. Sa fonction sera, avant tout, de gérer l'« apprendre ensemble », à travers une structure démocratique qui favorise la réflexivité des élèves sur l'expérience vécue dans l'activité entrepreneuriale. Dit autrement, le conseil d'élèves est envisagé principalement pour favoriser la participation et la coopération des élèves en vue de tirer parti de la valeur de l'expérience dans les processus d'apprentissage (Pagoni, 2010). Réunion d'élèves portant sur leur activité entrepreneuriale, il visera à problématiser l'expérience vécue (Laplace, 2006), dans l'optique de prendre des décisions communes pour orienter et gérer ladite activité (Froment, 2009). Le conseil se tiendra de manière hebdomadaire (ou davantage en fonction des besoins), afin d'assurer un suivi serré du déroulement de l'activité entrepreneuriale. Laplace (2006) laisse en effet bien voir qu'il est nécessaire de créer une institution suffisamment régulière pour que, d'une part, les élèves s'intéressent à l'expérience commune et que, d'autre part, la dynamique de groupe permette la problématisation progressive de l'expérience partagée.

## **2.2 L'exploration sur le terrain : Une étude de cas collaborative**

On vient de voir que je suis parti sur le terrain avec une idée précise à implanter, à travers ma volonté d'accoler un conseil d'élèves à une activité entrepreneuriale afin de systématiser la réflexion sur l'action, comme le suggérait la représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre développée à l'appui de la philosophie de



l'expérience de John Dewey. Du point de vue de la recherche, la question de travail se reformulait dès lors comme suit, sans invalider ni l'objet de recherche, ni les deux objectifs spécifiques dégagés dans le cadre théorique : comment se développe une activité entrepreneuriale en milieu scolaire lorsqu'on y adjoint un conseil d'élèves démocratique visant à réguler réflexivement l'expérience vécue? Et quelles sont alors les conséquences sur l'apprentissage à s'entreprendre des élèves? Au plan méthodologique, la question ainsi reprécisée invitait à descendre sur le terrain et à suivre de près le déroulement d'une activité entrepreneuriale soutenue par un conseil d'élèves, soit un cas dont il s'agirait de documenter le déploiement progressif. C'est ce que je développe ci-dessous.

### 2.2.1 Qu'est-ce qu'une étude de cas? Pourquoi une étude de cas?

L'étude de cas<sup>72</sup> est une stratégie de recherche contestée qui alimente les débats entre spécialistes depuis plusieurs décennies. Beaucoup de chercheurs, particulièrement les étudiants gradués en formation, étiquettent leur recherche comme relevant de l'étude de cas, sous prétexte d'adopter une perspective compréhensive, dans le cadre limité d'un cas spécifique. Cette justification n'est pas erronée, mais apparaît dans le même temps faible : d'une part, toute recherche qualitative est par nature compréhensive (Creswell, 2007), d'autre part, l'étude de cas peut aussi s'appuyer sur une épistémologie post-positiviste et recourir à des méthodes quantitatives ou mixtes (VanWynsberghe & Khan, 2007; Verschuren, 2003; Yin, 1984). Merriam (2009) laisse ainsi voir que bon nombre de recherches labélisées « étude de cas » sont en fait de simples études qualitatives (*basic qualitative research*), c'est-à-dire compréhensives. La faiblesse des argumentations déployées pour justifier le recours à l'étude de cas fait dire à certains auteurs que toute recherche qualitative pourrait *a priori* être considérée comme une étude de cas plus ou moins élaborée (Stake, 2005), voire que l'appellation « étude de cas » devrait purement et simplement être délaissée (Tight, 2010).

Qu'est-ce donc qui fait la spécificité et la valeur de l'étude de cas, pour ceux qui la défendent comme stratégie de recherche? Pour répondre à cette question, je m'appuierai

---

<sup>72</sup> Il convient de ne pas confondre l'étude de cas comme stratégie de recherche et la méthode des cas utilisée comme stratégie d'enseignement (Legendre, Desgagné, Gervais & Hohl, 2000; Mucchielli, 1968; Passeron & Revel, 2005), bien qu'il puisse exister des liens entre les deux, les cas produits par la recherche pouvant servir en enseignement (Desgagné, Larouche, Pepin, Dumoulin & Audet, 2013; Flyvbjerg, 2006; Shulman, 2007).

principalement sur l'ouvrage emblématique de Robert K. Yin (1984)<sup>73</sup> que je mettrai en dialogue avec les écrits plus contemporains qui traitent de la question. Mon choix de recourir à cet auteur, plutôt qu'aux deux autres qui sont considérés à ses côtés comme les fondateurs de l'approche, à savoir Merriam (2009) et Stake (2005), tient au fait que Yin aborde la question de l'étude de cas d'un point de vue essentiellement méthodologique (voir Brown, 2008), en couvrant systématiquement les décisions qui doivent être prises et les questions qui doivent être considérées pour mener à bien une étude de cas réussie. Mon ambition n'est cependant pas tant de contribuer dans l'absolu aux débats portant sur l'étude de cas, mais bien plutôt de faire voir qu'on peut la considérer comme une stratégie de recherche à part entière et ce, en vue d'éclairer et de justifier les choix que j'ai posés dans le cadre de ma propre recherche.

Yin (1984) laisse voir que l'étude de cas apparaît particulièrement pertinente dans le cadre des recherches qui entendent éclairer « comment » et « pourquoi » un phénomène d'intérêt se développe dans un contexte donné ("*how*" and "*why*" questions). En continuité, il définit l'étude de cas comme une enquête empirique : a) qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel; b) lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et c) en recourant à des sources de données multiples et variées (Yin, 1984, p. 23). Bien que la question de la définition de ce qu'est une étude de cas soit particulièrement discutée, voire âprement disputée – on retrouve presque autant de définitions que d'auteurs qui écrivent à son sujet –, les constituants de celle de Yin semblent repris par la plupart des auteurs, quoiqu'ils ne conviennent pas à tous (voir VanWynsberghe & Khan, 2007).

Il est vrai qu'on pourrait dire de sa définition qu'elle manque de spécificité, en ce qu'elle serait aussi bien susceptible de s'appliquer à une ethnographie. La différence se situe cependant au niveau de l'objet de recherche : l'ethnographie cherche spécifiquement à rendre compte des traits culturels partagés par un petit groupe donné, là où l'étude de cas

---

<sup>73</sup> Ce qui ne sous-entend pas que j'adhère complètement à sa vision de l'étude de cas. En effet, on ressent fortement dans son ouvrage, d'une part, une nécessité de justifier la scientificité de l'étude de cas face à la vision positiviste dominante de la recherche de laquelle il s'inspire d'ailleurs et, d'autre part, une comparaison constante entre l'étude de cas et l'expérimentation psychologique (*in vitro*) où le chercheur contrôle les variables de l'environnement. D'une certaine façon, il semble parfois que Yin conçoive l'étude de cas comme une expérimentation menée en contexte réel (*in vivo*). On peut attribuer ces remarques à l'époque au cours de laquelle Yin a écrit son ouvrage et pendant laquelle la recherche qualitative commençait seulement à émerger.

visée à comprendre un cas pour ce qu'il est en lui-même, en tant qu'il éclaire un phénomène d'intérêt, en contexte. Plusieurs auteurs font d'ailleurs de la compréhension holistique d'un cas sa particularité distinctive (Simons, 1996; Verschuren, 2003). De même, l'utilisation du terme « phénomène » dans la définition de Yin pousse à la comparaison avec la phénoménologie (Bordeleau, 2005) qui se distingue toutefois en ce qu'elle cherche à dégager *l'essence* d'un phénomène partagé par plusieurs individus dans des contextes semblables (par exemple, le phénomène de la mort tel que vécu par des intervenants dans différentes unités de soins palliatifs), principalement à travers des entrevues en profondeur, en retrait des contextes directs où le phénomène est vécu.

La définition de Creswell (2007) s'inscrit dans la lignée de celle de Yin (1984). Il ajoute que l'étude de cas (unique ou multiples) réfère à l'exploration prolongée d'un ou plusieurs systèmes délimités (*bounded system*) et conduit à une description détaillée sous forme de rapport organisé selon les thèmes émergents du cas :

Case study is a qualitative approach in which the investigator explores a bounded system (a *case*) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information* (e.g., observations, interviews, audiovisual material, and documents and reports), and reports a case *description* and case-based themes (Creswell, 2007, p. 73, italiques dans l'original).

La référence à l'organisation en thèmes émergents pourrait faire penser à l'approche par théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1995), qui est une forme particulièrement poussée d'analyse thématique (Paillé, 1994) que Creswell (2007) place parmi les cinq approches qualitatives disponibles, aux côtés des recherches narratives, de la phénoménologie, de l'ethnographie et de l'étude de cas. L'ambition de l'étude de cas n'est cependant pas de conduire à la formulation d'une théorie et n'implique pas, de ce fait, les allers-retours constants entre le terrain et l'analyse qu'appelle une démarche par théorisation ancrée, laquelle vise à atteindre la saturation des catégories émergentes. Dans l'étude de cas, la saturation est atteinte lorsque la description du cas est suffisamment dense pour qu'aucune donnée ne vienne compromettre de façon significative la description.

Pour Stake (2005), ce qui fait la spécificité de l'étude de cas, c'est l'attrait particulier pour un cas donné et ce qu'il a à nous apprendre en lui-même, le cas étant aussi considéré

comme un système délimité. L'argument est repris par Merriam (2009), pour qui « case study is less of a methodological choice than "a choice of what is to be studied". The "what" is a bounded system... a single entity, a unit around which there are boundaries » (p. 40). Délimiter les frontières du cas apparaît de ce fait essentiel, ces dernières distinguant ce qui sera étudié de ce qui ne le sera pas. À cet égard, pour qu'il y ait étude de cas, ce dernier doit être suffisamment délimité dans le temps et dans l'espace, ce qui permet de déterminer méthodologiquement les données qui devront être colligées et la durée de la collecte de données<sup>74</sup> :

One technique for assessing the boundedness of the topic is to ask how finite the data collection would be, that is, whether there is a limit to the number of people involved who could be interviewed or a finite time for observations (Merriam, 2009, p. 41).

Pour revenir plus spécifiquement à cette recherche après ce premier tour d'horizon, on peut faire remarquer de manière intéressante que la représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive (*Figure 1*) définit précisément un système délimité (un « bounded system ») :

- Dans sa dimension active, s'entreprendre a en effet un commencement, soit l'impulsion initiale, et un aboutissement, soit la fin-en-vue atteinte au terme du processus entrepreneurial vécu. La dimension active représente l'activité entrepreneuriale en elle-même (le projet entrepreneurial ou la micro-entreprise scolaire, soit encore l'occupation en termes deweyens);
- Dans sa dimension réflexive, s'entreprendre est supporté par la réflexion au début, pendant et au terme du processus. La dimension réflexive représente le conseil d'élèves à mettre en œuvre dont il a été précédemment question, en support à l'activité entrepreneuriale;
- Les spirales de problématisation de la *Figure 1* laissent encore voir que des processus d'enquête sont susceptibles d'émerger pour dépasser les problèmes qui apparaissent dans la mise en œuvre du plan d'action. On verra que, dans cette recherche, ces

---

<sup>74</sup> Il serait sans doute épistémologiquement plus juste, à la suite d'Olivier de Sardan (1995) de parler de production des données, plutôt que de leur collecte, comme s'il suffisait de se pencher pour ramasser des données qui « traînaient là ».

processus d'enquête ont pris place dans le cadre d'activités de classe qui ont également été documentées;

- Bien que cela ne soit pas particulièrement visible sur la *Figure 1*, apprendre à s'entreprendre ne prend pas place dans l'absolu, mais se déploie dans un contexte, l'école, qui doit être considéré lorsqu'il interagit avec l'activité entrepreneuriale.

Comme on le voit, tout se rapporte à la dimension active d'apprendre à s'entreprendre, soit à l'activité entrepreneuriale – ou à l'occupation pour le dire en termes deweyens – qui constitue par conséquent le cœur du cas, dont les frontières théoriques sont représentées par l'impulsion initiale (le point de départ du cas) et la fin-en-vue atteinte (le terme du cas). Pour le dire autrement, la *Figure 1* représente un système : l'action de l'activité entrepreneuriale en est le cœur, la réflexion en conseil d'élèves est au service de la régulation de l'action, tandis que les processus d'enquête sont liés au déploiement non problématique de l'action. Finalement, l'école représente le contexte, ici scolaire, dans lequel l'ensemble du système prend place. Comme on le verra dans la prochaine section, les frontières théoriques qui viennent d'être spécifiées ont borné mon enquête de terrain alors que j'ai suivi un magasin scolaire, sur une année scolaire complète (de septembre 2012 à juin 2013), depuis son émergence jusqu'à sa clôture, en incluant l'étude de tout ce qui touchait de près ou de loin son déploiement progressif. Pour insister sur la pertinence d'une étude de cas, on peut ajouter, à la suite de Yin (1984), que l'étude de cas invite à descendre sur le terrain pour comprendre un phénomène donné dans toute sa complexité et dans le contexte concret où il prend place. En effet, dans l'étude de cas, l'interaction entre le phénomène et son contexte (social et politique notamment) est un élément central d'attention et de compréhension (Stake, 2005).

### 2.2.2 Le choix du cas : un magasin scolaire

On a désormais mieux compris l'intérêt d'étudier un cas, ses frontières théoriques ont été délimitées (de l'impulsion initiale à l'atteinte de la fin-en-vue d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire) et on a également insisté sur l'importance d'une descente sur le terrain pour explorer le cas dans sa complexité et son contexte. La prochaine étape consiste donc à choisir un ou plusieurs cas à explorer (*single- and multiple-case designs*), c'est-à-dire aussi à tracer les frontières pratiques de l'enquête de terrain. Je

procèderai ici par une logique inversée en montrant d'abord comment j'ai eu accès à une activité entrepreneuriale, pour en venir à justifier ce choix à l'appui des écrits portant sur l'étude de cas. Au préalable, voyons les conditions d'accès qui devaient être rencontrées pour choisir un ou plusieurs cas.

### *Conditions d'accès pour l'étude de cas*

*A priori*, n'importe quelle activité entrepreneuriale en milieu scolaire aurait pu faire l'objet d'une investigation pour documenter les deux objectifs de recherche dégagés. Néanmoins, plusieurs conditions d'accès devaient dans le même temps être respectées pour s'inscrire dans la lignée du cadre théorique avancé. Pour le dire dans les termes d'Albarello (2011), « n'importe quelle situation exemplative ne [pouvait] dès lors être considérée comme un cas » (p. 12) :

- D'abord, il était nécessaire que je puisse suivre l'activité du début à la fin, afin d'avoir accès aussi bien à la réflexion pré-action qu'à la réflexion en action, en référence aux deux objectifs de recherche dégagés;
- Ensuite, il apparaissait nécessaire, en droite ligne avec ce qui a été développé plus haut, que l'enseignante responsable de l'activité soit ouverte à l'instauration d'une structure réflexive de type « conseil d'élèves » pour systématiser la réflexion sur l'action;
- Enfin, suivant la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée et suivant la fonction du conseil d'élèves à implanter qui a été dégagée, il était également important que l'enseignante soit ouverte à l'idée de faire vivre des processus d'enquête aux élèves en fonction des problèmes qui émergeraient dans la mise en œuvre progressive de l'activité entrepreneuriale.

### *Une pré-expérimentation en sixième année du primaire et l'émergence du cas*

Le cas qui a été étudié s'est présenté à moi un peu par hasard. En effet, avant d'opter pour l'étude de cas, j'avais envisagé, en continuité avec ma recherche de maîtrise, de réaliser une ethnographie qui serait appuyée par l'usage de la vidéo, afin de mieux prendre en compte le point de vue des élèves dans la recherche, ce qui se réfère à une approche de terrain appelée

l'ethnographie visuelle (Pink, 2001). L'idée était alors de créer un film avec les élèves sur leur activité entrepreneuriale, depuis l'impulsion initiale jusqu'à la fin-en-vue atteinte en passant par tous les problèmes qui auraient dû être surmontés, et ce en vue de représenter le processus entrepreneurial des élèves à l'intérieur de l'activité. Pour ce faire, j'ai mené à bien une pré-expérimentation en contexte scolaire, durant une partie de la session d'automne 2011, afin de tester la viabilité de l'ethnographie visuelle pour mon projet de recherche.

J'ai eu accès à une micro-entreprise scolaire par l'intermédiaire d'une enseignante au niveau primaire avec qui j'avais préalablement, en 2010, donné des ateliers dans le cadre de la première année de baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, à l'université<sup>75</sup>. La micro-entreprise gérée par cette enseignante était un magasin scolaire opéré par ses élèves de sixième primaire (11-12 ans). Il s'agissait de la huitième année consécutive que l'enseignante lançait ce magasin dans cette école (avec un nouveau groupe d'élèves à chaque fois, évidemment) et son projet avait par ailleurs été récompensé par le *Concours québécois en entrepreneuriat*. Bien que le choix du projet importait peu à ce moment, puisque mon objectif était seulement de tester la viabilité de l'ethnographie visuelle, j'avais néanmoins accès non seulement à une enseignante d'expérience dans le domaine de l'entrepreneuriat scolaire, mais également à un projet qui était considéré comme exemplaire par les acteurs du milieu, à travers la récompense reçue. J'ai suivi le groupe depuis les premiers moments du projet jusqu'à l'ouverture du magasin dans l'école. En effet, même s'il s'agissait d'une activité récurrente, c'est-à-dire se perpétuant d'année en année, l'enseignante repassait chaque année avec son nouveau groupe d'élèves par toutes les étapes menant à la création du magasin.

Quoique que j'aie abandonné l'idée de l'ethnographie visuelle<sup>76</sup> qui était, d'une part, difficile à mettre en œuvre sans formation technique adéquate et qui m'aurait, d'autre part et rétrospectivement, plus difficilement permis de documenter la réflexivité des élèves, les

---

<sup>75</sup> L'enseignante était invitée, par le responsable du cours/stage, à venir illustrer pratiquement des principes que je présentais lors des ateliers pour préparer les étudiants à leur stage de socialisation professionnelle. Lors de la préparation d'une animation conjointe, nous nous sommes rendu compte que notre intérêt pour l'entrepreneuriat scolaire était commun : moi d'un point de vue de recherche, elle d'un point de vue pratique. Ce n'est qu'un an plus tard que j'ai recontacté l'enseignante pour mener à bien ma pré-expérimentation.

<sup>76</sup> J'ai documenté les raisons de cet abandon méthodologique ailleurs (voir Pepin, 2014b).

observations menées dans le cadre du magasin scolaire m'ont petit à petit convaincu que ce projet pourrait faire l'objet d'une étude de cas pour documenter mes objectifs de recherche<sup>77</sup> :

- D'abord, l'enseignante faisait revivre à chaque nouveau groupe d'élèves toutes les étapes menant à la création du magasin scolaire, ce qui était primordial pour que j'aie accès aux premiers temps de l'activité, au lieu de simplement observer des élèves s'insérer dans une activité récurrente dont la structure aurait été préétablie;
- Ensuite, le magasin ne prenait pas la même forme chaque année, l'enseignante laissant un pouvoir décisionnel au groupe sur la façon de s'organiser, de même que sur ce qui serait offert comme produits à vendre dans le magasin. Ainsi, la gestion du magasin se faisait déjà majoritairement en groupe-classe, de manière semi-dirigée. L'ajout d'un conseil d'élèves dans ce contexte ne viendrait que systématiser la façon usuelle de fonctionner de l'enseignante;
- Enfin, mes observations sur le terrain m'ont conduit à constater que l'enseignante exploitait déjà pédagogiquement les situations émergent du magasin, ce que j'ai appelé plus haut des processus d'enquête. Par exemple, au cours d'une de mes périodes d'observation filmée, l'enseignante est revenue en classe avec le stock de produits qui seraient offerts dans le magasin, suite aux décisions des élèves. Ces derniers devaient alors calculer le prix de vente à l'unité des différents produits sur la base du coupon de caisse, ce qui incluait des notions de mathématiques, mais également l'explicitation des principes inhérents aux taxes en vigueur.

Autrement dit, le magasin scolaire observé répondait fort bien aux conditions d'accès que j'avais fixées. Par ailleurs, et cela n'est pas négligeable, l'enseignante et moi nous entendions bien – nos affinités pédagogiques étaient évidentes – et elle était prête, comme

---

<sup>77</sup> Il me semble important de préciser que mon cadre théorique et la représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive qui en découle (*Figure 1*) ont été conçus après ma pré-expérimentation. C'est parce que je cherchais à rendre compte conceptuellement de ce que j'avais observé dans le cadre de cette pré-expérimentation que je me suis plongé dans la lecture de Dewey, qui m'a conduit au concept d'occupation et à sa vision de l'expérience réflexive et éducative. Ceci me semble rendre compte de la nature itérative, et par conséquent forcément construite, d'un processus de recherche. Par ailleurs, même si rien n'y paraît dans la rédaction du cadre théorique, on peut constater qu'il s'appuie déjà en quelque sorte sur des données de recherche, dans une démarche visant à dégager le sens de ce qui avait été observé lors de la pré-expérimentation.



elle le faisait déjà au cours de la pré-expérimentation, à me laisser de la place et à ce que j'apporte ma touche personnelle à la conduite du magasin, notamment à travers l'ajout d'un conseil d'élèves, tel que je le souhaitais.

*Le cas : un magasin de fournitures scolaires en deuxième année du primaire*

Ma pré-expérimentation m'a donc permis de dénicher une activité entrepreneuriale, soit le magasin de fournitures scolaires en question (auxquelles se sont ajoutées des collations « santé », on le verra dans le chapitre suivant), compatible avec les conditions d'accès fixées. À cet égard, après ma pré-expérimentation, l'enseignante et moi nous sommes entendus pour que ma recherche effective de doctorat prenne place l'année scolaire suivante, soit dès septembre 2012, alors qu'elle lancerait pour une neuvième année consécutive le projet du magasin avec un nouveau groupe d'élèves. Entretemps, et de manière imprévue, l'enseignante a changé d'école, sise dans un milieu socioéconomiquement mixte, et par ailleurs de niveau scolaire, ayant désormais une classe de deuxième année du primaire (7-8 ans), comprenant 20 élèves. Après avoir hésité à lancer le magasin dans ce contexte, craignant que le processus soit trop complexe pour des élèves de cet âge<sup>78</sup>, l'enseignante a finalement décidé de le faire, principalement parce qu'elle s'était engagée auprès de moi pour ma recherche de doctorat. Je me retrouvais dans une situation idéale : je bénéficiais non seulement de l'expérience de l'enseignante et de son expertise dans la conduite du magasin scolaire, mais l'enseignante devait par ailleurs s'adapter doublement : d'une part, à son nouveau contexte de classe de deuxième année où elle n'avait jamais enseigné et, d'autre part, à son nouveau contexte d'école où aucune autre activité entrepreneuriale n'était organisée (alors qu'il y en avait d'autres dans sa précédente école). Ceci me permettrait de porter une attention particulière à l'incidence du contexte sur l'objet de recherche, dont on a vu qu'il constitue une spécificité de l'étude de cas.

Pour terminer, il peut peut-être sembler étrange que j'aie choisi d'étudier une micro-entreprise, plus spécifiquement un magasin scolaire, alors que j'ai fondé l'ensemble de ma réflexion sur la troisième finalité d'éducation entrepreneuriale, soit celle qui prône le

---

<sup>78</sup> Rappelons que l'enseignante organisait le magasin depuis huit ans. La première année, elle l'avait réalisé avec un groupe de troisième année du primaire, puis les sept années suivantes avec des groupes de sixième année. Lancer le projet du magasin avec des élèves de deuxième année était donc une première pour elle.

développement d'individus plus entreprenants. En effet, le fonctionnement d'une micro-entreprise fait davantage penser à la volonté de former de futurs entrepreneurs, soit la deuxième finalité éducative dégagée (voir *Tableau 1*). En fait, tout dépend de la façon de concevoir la micro-entreprise. D'un point de vue théorique, on l'a dit, l'activité entrepreneuriale (projet d'action ou micro-entreprise) est fondamentalement assimilable à la notion deweyenne d'occupation qui n'est rien d'autre qu'une pratique sociale dont on s'inspire pour organiser l'éducation autour d'une activité expérimentielle ayant un but et par ailleurs connectée à des préoccupations sociales. *A priori*, rien n'oblige donc à se servir d'une micro-entreprise avec la volonté de former de futurs entrepreneurs. En elle-même, la micro-entreprise fournit simplement un contexte expérientiel qui peut être exploité selon différentes approches. Ceci est donc parfaitement compatible avec la définition de s'entreprendre avancée dans le cadre théorique et rejoint par ailleurs la conception de l'enseignante qui m'a ouvert les portes de sa classe pour ma pré-expérimentation, puis pour ma recherche effective de doctorat. En effet, cette enseignante n'embrasse explicitement pas les présupposés d'une éducation qui viserait à former de futurs entrepreneurs et, bien qu'elle n'utilise pas le terme « entreprenant », elle se sert principalement de sa micro-entreprise comme un contexte pour faire apprendre ses élèves et leur permettre de se donner et de vivre un projet d'action. En continuité, on peut dire que j'ai fait le choix de la micro-entreprise afin de traiter la question de front en montrant qu'il est possible de se servir d'une activité entrepreneuriale de nature économique, tel un magasin scolaire, pour développer des élèves plus entreprenants, plutôt que de futurs entrepreneurs.

#### *Justification à l'appui des écrits scientifiques*

Comme on vient de le voir, cette recherche renvoie à une étude de cas unique, le cas étant représenté par le magasin scolaire. Ce dernier a été créé en partant de rien par un groupe de 20 élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans), épaulés par une enseignante d'expérience. On a vu que le cas avait été déniché un peu par hasard, mais qu'il correspondait dans le même temps aux conditions d'accès fixées. Voyons maintenant comment on peut raccrocher un tel choix de cas aux écrits qui traitent de l'étude de cas. Notons d'emblée que les principes classiques de l'échantillonnage, fut-il qualitatif (Pires, 1997), ne peuvent de façon assez évidente s'appliquer à l'étude de cas. Comme le note Yin

(1984), au regard de l'échantillonnage statistiquement représentatif de la recherche quantitative :

Any application of the sampling logic to case studies would be misplaced. First, case studies should not generally be used to assess the incidence of phenomena. Second, a case study would have to cover both the phenomena of interest and its context, yielding a large number of potentially relevant variables. In turn, this would require an impossibly large number of cases – too large to allow any statistical consideration of the relevant variables (p. 51-52)<sup>79</sup>.

Les tenants de l'approche ont donc développé leurs propres justificatifs pour sélectionner un ou plusieurs cas à étudier. Yin (1984) propose ainsi trois types de cas uniques : le cas critique qui vise à (in)valider une théorie préétablie; le cas extrême ou unique qui représente un phénomène rare, mais néanmoins digne d'intérêt (par exemple, une maladie orpheline en médecine) et le cas révélateur lorsqu'un chercheur a l'opportunité d'étudier un cas qui était précédemment inaccessible à l'investigation scientifique (p. 42-44). Pour lui, si plusieurs cas venaient à être choisis, ces derniers devraient suivre une logique de réplication, permettant de confirmer des résultats anticipés de cas en cas (réplication littérale) ou de produire des résultats contradictoires pour des raisons prédites (réplication théorique). On ressent fortement derrière ce dernier propos un langage qui s'inscrit en droite ligne avec les expérimentations de nature psychologique où les chercheurs contrôlent les variables de l'environnement, ce qui apparaît peu approprié pour l'étude des phénomènes sociaux en contexte.

Stake (2005) propose une autre typologie qui se base sur un intérêt intrinsèque ou instrumental pour un ou plusieurs cas. L'étude de cas intrinsèque est menée parce que le chercheur est intéressé par le cas en lui-même, plutôt que parce que le cas serait représentatif d'un phénomène donné, ce qui semble illusoire tant les contextes apparaissent différents et par ailleurs déterminants dans la configuration d'un cas : deux classes ou deux écoles peuvent-elles ainsi vraiment être identiques ou même semblables? (elles peuvent par contre présenter des comparables). Le cas est donc étudié précisément pour ce qu'il a à la fois de particulier et d'ordinaire à offrir. C'est le cas qui est l'objet d'intérêt et de curiosité scientifique. L'étude de cas instrumentale, pour sa part, est menée principalement pour

---

<sup>79</sup> Le lecteur intéressé pourra consulter Verschuren (2003) qui développe une argumentation fort étayée pour montrer en quoi l'étude de cas peut être statistiquement représentative, ce qui n'est pas l'objet de mon propos.

examiner un sujet particulier. L'intérêt envers le cas lui-même est secondaire, l'objectif principal de compréhension étant extérieur au cas. L'étude de cas multiples ou collectifs cherche, quant à elle, à tirer des conclusions plus générales sur une famille de cas en choisissant des cas qui présentent des similarités ou des différences reconnues comme points de comparaison. L'intérêt pour les cas eux-mêmes est donc encore plus faible.

Flyvbjerg (2006) note encore que le type de sélection le plus approprié pour l'étude de cas unique ou de petits échantillons de quelques cas est celui qui est orienté par la connaissance qui pourra en être tirée (*information-oriented selection*), afin de maximiser l'utilité de l'étude de cas. Il en déduit quatre types de cas à considérer : le cas extrême ou déviant pour obtenir de l'information inhabituelle ou problématique sur un phénomène d'intérêt; les cas « à variation maximale » qui offrent la possibilité de faire des comparaisons pour étudier le rôle du contexte et des circonstances particulières des cas sur un phénomène; le cas critique qui permet des déductions logiques (si ceci s'applique/ne s'applique pas à ce cas, alors...) et le cas paradigmatique pour « faire image » ou développer une nouvelle école de pensée dans le domaine de recherche concerné par l'étude de cas. À cet égard, Flyvbjerg (2006) accorde une grande importance à l'idée de « faire cas » ou, dit autrement, à la force de l'exemple pour faire avancer la connaissance et la compréhension d'un phénomène dans un champ de recherche, alors qu'il note qu'une discipline sans exemples est inefficace.

Stake (2005) reconnaît qu'il peut être difficile de faire entrer une étude de cas particulière dans une catégorisation donnée, une étude étant toujours plus ou moins à cheval entre plusieurs justifications, les typologies présentées se recoupant par ailleurs au moins partiellement. À cet égard, on pourrait dire du cas à la base de cette étude qu'il est à la fois révélateur, instrumental et paradigmatique. Le cas est révélateur (Yin, 1984) parce qu'il représente une opportunité de documenter un phénomène qui a été peu considéré par la recherche. Ceci est vrai des activités entrepreneuriales qui sont généralement peu étudiées, mais aussi et surtout plus spécifiquement d'une manière particulière de concevoir la conduite d'une activité entrepreneuriale à travers la systématisation de la réflexion sur l'action. Le cas est instrumental (Stake, 2005) puisque, comme je l'ai spécifié plus haut, n'importe quelle activité entrepreneuriale aurait pu être choisie tant que les conditions d'accès étaient rencontrées. Ainsi, ce n'est pas le cas lui-même qui m'intéresse, mais bien

ce qu'il permet de comprendre de l'idée d'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire. Finalement, le cas est paradigmatique (Flyvbjerg, 2006; Desgagné, 2005, dirait sans doute prototypique), c'est-à-dire aussi, qu'assorti d'un conseil d'élèves, il représente une manière exemplaire d'organiser les activités entrepreneuriales en milieu scolaire et de favoriser l'apprentissage à travers la réflexion sur l'expérience vécue.

### 2.2.3 Une variété d'outils de collecte de données

Un point sur lequel s'entendent tous les auteurs qui traitent de l'étude de cas, et dont rendent compte les définitions mises de l'avant plus haut, est son recours systématique à de multiples outils de collecte de données. Ainsi, l'étude de cas n'est pas une méthode (Yin, 1984), mais utilise librement et selon des combinaisons variables une variété de méthodes (qui peuvent être qualitatives et quantitatives, quoique je laisserai ces dernières de côté à dessein), dans le but de rendre compte le plus finement possible de la complexité du ou des cas étudiés. À cet égard, le bagage méthodologique dans lequel peut puiser le chercheur renvoie à toutes les méthodes de terrain disponibles, dont les principales sont : l'étude des documents de terrain, l'étude des archives, les entretiens, les observations (directes, c'est-à-dire avec des grilles d'observation, ou participantes) et l'étude des artefacts sur le terrain. Deux raisons principales soutiennent cette utilisation de diverses sources de données : d'une part, l'objectif d'une étude de cas est de comprendre le plus intimement possible un (ou plusieurs) cas, les diverses sources de données étant alors susceptibles de couvrir différents aspects du phénomène étudié; d'autre part, comme l'étude de cas se concentre sur un nombre limité de participants, la question de sa validité se pose avec acuité. L'utilisation de multiples sources de données est alors vue comme un gage pour assurer la triangulation des données (VanWynsberghe & Khan, 2007; Verschuren, 2003). Comme le note Yin (1984), « ... the most important advantage presented by using multiple sources of evidence is the development of converging lines of inquiry, a process of triangulation » (p. 91).

Yin (1984) remarque dans le même temps que l'utilisation de multiples sources de données peut s'avérer une lourde charge pour le chercheur. Il ajoute par ailleurs que si les outils de collecte de données ne sont pas pensés en continuité, le risque est grand de passer à côté de l'avantage que présente cette approche et d'être submergé par une quantité faramineuse de données hétéroclites. À cet égard, la valeur de triangulation accordée à l'usage de multiples

sources de données ne me semble pas aller de soi, ou à tout le moins ne pas être automatique. Comme le propose Meyer (2001) dans le compte-rendu de son étude de cas en entreprise, il importe donc de prendre le temps d'explicitier la complémentarité des sources de données utilisées et ce que chacune a permis dans la construction de la compréhension du ou des cas. Cet exercice ajoute par ailleurs de la crédibilité à l'étude de cas dans son ensemble afin d'en assurer la reproductibilité. À ce titre, cette dernière notion est souvent mal comprise, la reproductibilité de la recherche impliquant qu'un autre chercheur arrive aux mêmes résultats, en utilisant les mêmes méthodes, dans le même contexte et non, comme on le lit parfois, d'arriver aux mêmes résultats dans l'absolu. C'est l'ambition de cette section que de rendre compte des sources de données qui ont été utilisées, à savoir des entrevues avec l'enseignante, des conseils d'élèves et des observations d'activités connexes, et d'en justifier la pertinence et la complémentarité. De manière générale, l'enseignante et le groupe ont été suivis de manière quasi-hebdomadaire, de fin septembre 2012<sup>80</sup> à fin juin 2013, soit pratiquement toute l'année scolaire 2012-2013 (un peu plus de neuf mois sur les dix que compte une année scolaire), c'est-à-dire encore du premier conseil d'élèves organisé pour faire naître l'idée du magasin, jusqu'à la clôture définitive du magasin.

### *Négocier l'accès au terrain*

Notons d'abord et avant tout que l'étude de cas étant une enquête de terrain, le chercheur se doit de négocier son accès à l'institution (ou aux institutions) qu'il a choisi d'étudier (Yin, 1984). On peut, à cet égard, tirer leçon des ethnographes à qui le même genre de contrainte se pose (par exemple, Lambelet, 2003). Mon entente avec l'enseignante est évidemment nécessaire, mais néanmoins non suffisante pour mener à bien une enquête dans le cadre d'une école. Fort de mon expérience de maîtrise, qui a pris la forme d'une ethnographie scolaire, j'avais dès lors d'emblée prévu, dans la planification de ma recherche, de rencontrer le directeur de l'école, afin de lui présenter l'objectif de mon étude de cas et d'obtenir son approbation à l'appui d'un formulaire approuvé par le comité d'éthique de

---

<sup>80</sup> Une première rencontre avec l'enseignante a été organisée en août 2012, un peu avant la rentrée scolaire. Ce premier entretien a servi : 1) à expliciter de part et d'autre notre conception de l'entrepreneuriat scolaire; 2) à déterminer le rôle du conseil d'élèves et 3) à planifier la manière d'aborder l'idée du magasin avec les élèves.

mon université d'attache. Le *Tableau 5*, présenté à la fin de cette section, rend compte de cette rencontre avec le directeur qui eu lieu le 17 septembre 2012, soit quelques jours avant le premier conseil d'élèves qui a marqué le point départ de la collecte de données.

On peut noter, quoique cela ne se soit pas présenté dans mon cas, que dans le cadre d'une recherche en milieu scolaire, le directeur de l'école dispose du pouvoir non négligeable d'autoriser ou non la conduite de l'étude et qu'il est dès lors nécessaire de prendre cette étape au sérieux, au risque de se voir tout simplement refuser institutionnellement l'accès au terrain. Le moment me semble approprié pour faire remarquer que le directeur de l'école où le cas a pris place était précédemment directeur adjoint de l'école que l'enseignante venait de quitter (en somme, ils ont tous deux changé d'école en même temps). Le directeur connaissait donc le projet de l'enseignante et était enclin à favoriser la conduite de projets entrepreneuriaux dans son école. Ceci est probablement une des raisons qui a rendu mon accès au terrain si aisé. On peut aussi penser que la visibilité offerte par la recherche a également contribué à l'obtention de son accord, le directeur ayant autorisé par écrit que le nom de l'école soit cité dans la thèse.

#### *Les entrevues avec l'enseignante*

Comme on l'a vu, le cas est délimité pratiquement par le magasin scolaire. Il importe de préciser, pour lever toute ambiguïté, que ce n'est pas la classe de l'enseignante dans son ensemble qui est l'objet du cas, mais bien seulement les activités qui ont trait au magasin. Le critère le plus important qui détermine tout ce dont il sera question ci-dessous est donc que le magasin scolaire devait être suivi le plus complètement possible dans son déploiement progressif, ce qui, on le verra, m'a conduit à suivre les conseils d'élèves évidemment, mais aussi des leçons ou des activités en classe liées au magasin, de même que la conduite du magasin lui-même hors de la classe, soit dans l'atrium de l'école où il prenait place (et même une sortie de classe hors de l'école à la clôture du magasin). Autrement dit, il n'était pas question de parler, ni d'observer tout ce que l'enseignante faisait *d'autre* dans sa classe, si ce n'était pas en lien avec le cas, mais bien de se concentrer sur l'exploration et la compréhension en profondeur de tout ce qui avait trait, de près ou de loin, au magasin scolaire.

Aussi étonnant que cela puisse paraître, ce sont les entrevues avec l'enseignante qui ont occupé la place la plus centrale parmi les différentes sources de données<sup>81</sup>. Il est cependant malaisé de rendre compte précisément de ces entrevues, d'abord parce qu'elles ont été nombreuses et variées, ensuite parce qu'elles ont évolué en même temps que le projet, vers la planification du magasin au départ, puis vers la résolution des problèmes rencontrés dans sa mise en œuvre. De manière générale, on peut cependant dire que ces entrevues étaient de nature ouverte, par contraste avec les entretiens directifs ou dirigés que l'on retrouve dans les enquêtes par questionnaires (*survey*), ainsi qu'avec les entrevues semi-dirigées généralement associées à la recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2003). Comme le fait remarquer Yin (1984), « most commonly, case study interviews are of an *open-ended nature*, in which an investigator can ask key respondents for the facts of a matter as well as for the respondents' opinions about events » (p. 83, italiques dans l'original). Dans l'étude de cas, l'objectif des entrevues n'est pas de poser des questions semblables à un nombre défini de participants pour documenter un ou plusieurs thèmes donnés selon un canevas plus ou moins rigide, mais bien plutôt de suivre au plus près le déroulement du cas. De ce fait, les questions ne sont jamais les mêmes d'entrevue en entrevue et dépendent des développements du cas. Si je préparais bien minimalement les entrevues semaine après semaine suivant ce qui avait été réalisé avec le groupe-classe, mes questions étaient ouvertes et flexibles. Par ailleurs, l'enseignante apportait ses propres points à discuter en entrevue, nos centres d'intérêt se recoupant généralement. Les entrevues prenaient de ce fait davantage la forme d'une conversation que d'une interview à proprement parler.

Vingt-et-une entrevues avec l'enseignante, de 49 minutes en moyenne, ont été organisées d'août 2012 à juin 2013 (voir *Tableau 5*, ci-dessous). Les entrevues ont pris place en divers endroits et à divers moments : trois fois à l'école de l'enseignante sur le temps scolaire, ce que cette dernière n'aimait pas car nous étions souvent dérangés; une fois à mon domicile privé (parce que je ne pouvais pas me déplacer) et la plupart du temps le dimanche au domicile privé de l'enseignante, selon sa demande. On notera au passage son investissement très soutenu dans la recherche, sacrifiant une partie de sa fin de semaine

---

<sup>81</sup> Notons que nous avons, occasionnellement et pour des raisons d'organisation, emprunté d'autres voies pour communiquer, dont le téléphone, le courrier électronique et le message texte (texto).



pour s'adonner aux entrevues. Toutes les entrevues ont été enregistrées (audio)<sup>82</sup> (sauf l'entrevue initiale du mois d'août, par manque de matériel disponible) et retranscrites intégralement au fur et à mesure de la recherche. D'une semaine à l'autre, je me donnais le mandat d'avoir relu la retranscription de l'entrevue de la semaine précédente afin, éventuellement, de poser des questions de clarification à l'enseignante. Cela se traduisait généralement par la seule question vraiment préparée de l'entrevue, que je posais à la toute fin de cette dernière s'il nous restait du temps, et que l'enseignante appelait non sans humour ma « question à cent mille dollars ». Cette question variait de fois en fois mais allait toujours dans le sens de documenter les conceptions de l'enseignante sur la conduite du magasin scolaire en particulier et sur l'entrepreneuriat scolaire en général.

Globalement, les entrevues suivaient toujours un déroulement relativement semblable, ce qui permet de faire ressortir leur triple fonction :

- D'abord, les entrevues permettaient de revenir sur ce qui avait été réalisé avec les élèves, en classe ou en conseil d'élèves, en vue de jeter un regard sur le chemin parcouru et de déterminer en conséquence ce qu'il restait nécessaire de faire ou les sujets de discussion qui restaient en suspens. La première fonction des entrevues en est donc une d'analyse;
- Ensuite, les entrevues servaient à planifier ce qu'il était nécessaire de faire avec le groupe ou ce dont il fallait discuter en conseil d'élèves pour continuer à avancer dans le déploiement progressif du magasin. La seconde fonction des entrevues avec l'enseignante en est donc une de planification;
- Enfin, ces entrevues ont permis à l'occasion, lorsque des activités ou des discussions en lien avec le magasin avaient été organisées en mon absence, de me tenir au courant des avancées du projet ou de revenir sur des précisions et des détails qui m'avaient éventuellement échappé. La troisième fonction des entrevues, plus secondaire, en est donc une de description.

---

<sup>82</sup> *A priori*, j'avais prévu de filmer toutes les activités de recherche. La première entrevue avec l'enseignante a ainsi été filmée. Je me suis cependant vite aperçu qu'elle n'appréciait pas particulièrement le dispositif envahissant de la caméra sur trépied lorsque nous n'étions que nous deux (alors que cela ne la dérangeait pas du tout en classe, avec le groupe). J'ai donc changé de stratégie et simplement enregistré les conversations à l'aide d'un enregistreur numérique de qualité professionnelle, prêté par mon directeur de recherche.

Mon rôle dans ces entrevues n'était pas passif, pas plus qu'il ne se cantonnait à celui d'un interviewer. En effet, comme on le verra dans la section suivante, j'ai joué un rôle actif dans l'ensemble du déroulement du magasin, en collaboration étroite avec l'enseignante. Mon objectif étant de documenter le déploiement du cas, je débutais toujours les entrevues en demandant à l'enseignante de revenir sur ce qui avait été fait avec le groupe et ce, même si j'étais à chaque fois présent puisque je participais aux conseils d'élèves et aux activités de classe relatives au magasin. Mes interventions visaient alors à revenir sur les activités organisées et les décisions prises en contexte par l'enseignante pour mieux les documenter, les comprendre et ainsi les fonder. Ces échanges nous permettaient également à l'occasion d'ajuster nos interventions respectives (notre collaboration) dans la conduite effective des activités ou des conseils d'élèves : par exemple, aborder des sujets trop directement pour des élèves de cet âge, ce que j'avais tendance à faire, ou faire discuter les élèves autour de sujets à propos desquels l'enseignante avait déjà pris une décision, ce qu'elle avait tendance à faire. Finalement, ces discussions nous autorisaient dans l'ensemble à aller de l'avant dans la planification des prochaines activités.

En continuité et par rapport à la fonction de planification des entrevues, l'enseignante et moi participions au même titre à l'analyse des situations pour convenir de ce qu'il fallait faire avec le groupe. Évidemment, c'est l'enseignante qui apportait le plus d'idées, surtout parce qu'elle avait l'expérience de l'organisation d'un magasin scolaire et donc la connaissance des étapes générales par lesquelles il fallait passer. Ma contribution était plutôt ici d'apporter des idées à soumettre à la discussion du groupe en fonction de l'évolution de la planification et de la mise en œuvre du magasin, de porter à l'attention de l'enseignante des problèmes qui pourraient être exploités pédagogiquement ou encore d'avancer des idées d'activités à organiser avec le groupe en fonction des besoins du magasin. Ma réserve, cependant, était de ne jamais imposer ma vision et d'être ouvert à l'idée que l'enseignante aille de l'avant avec ses propres idées. Au fond, il s'agissait de son projet et de sa classe. Je suggérais, donc, et l'enseignante décidait si elle souhaitait s'emparer de ma suggestion, parfois plusieurs semaines plus tard, quand l'idée avait cheminé. Par exemple, on verra dans le compte-rendu du cas que la question du profit lié aux ventes dans le magasin a été un objet de négociation entre nous, l'enseignante

souhaitant faire un profit sans le dire aux élèves, là où je suggérais plutôt de les laisser décider s'ils souhaitaient en réaliser ou non, ce qu'elle fera finalement.

Les entrevues avec l'enseignante représentent le point central de la collecte de données. Elles m'ont permis de documenter les décisions prises par l'enseignante pour permettre le déploiement progressif du magasin, sa façon d'analyser les situations pour décider quoi faire avec le groupe, le rôle de son expérience dans cet exercice, les décisions qu'elle prenait et ce qu'elle choisissait de laisser à l'initiative du groupe, sa manière d'engager ou non les élèves dans le projet en général; au fond, son encadrement général du magasin scolaire. Les entrevues sont également le pivot qui m'a permis d'articuler toutes les autres sources de données (on verra d'ailleurs que ces entrevues ont joué un rôle semblable pour l'analyse des données). En effet, ce qui se discutait en entrevues me permettait de déterminer quand me rendre sur le terrain, en classe, pour participer soit aux conseils d'élèves, soit aux activités liées au magasin. Ceci pouvait signifier aller plusieurs fois en classe dans une même semaine, quoique nous essayions de concentrer les activités liées au magasin sur une même journée, en fonction des possibilités horaires des élèves (sorties extrascolaires, spécialités comme l'éducation physique, etc.). Mon rôle était ici de faire preuve de souplesse et de me rendre disponible les jours où l'enseignante avait planifié des activités, quoiqu'elle était également attentive à mes propres contraintes horaires. Comme on le voit, l'investissement qu'appelle une étude de cas est considérable aussi bien pour le chercheur que pour l'enseignante, dans le cas qui nous occupe.

### *Les conseils d'élèves*

Le conseil d'élèves a été mis en place dès les premiers moments du magasin scolaire. En fait, on pourrait même dire que le conseil d'élèves a précédé en quelque sorte le magasin, puisque l'idée du magasin a été soulevée lors d'une première discussion en conseil d'élèves. Selon ce que l'enseignante et moi avons planifié durant le mois d'août, elle a fait remarquer aux élèves, tout au long du mois de septembre, qu'elle devait souvent leur prêter du matériel scolaire, ce qui allait constituer l'impulsion initiale sur laquelle réfléchir pour faire naître l'idée du magasin scolaire, lors du premier conseil d'élèves. À cet égard, l'enseignante m'a introduit auprès des élèves à titre de personne-ressource venue les aider pour régler leur problème de matériel scolaire. Le premier conseil d'élèves a ainsi été

l'occasion de me présenter au groupe, d'expliquer aux élèves ce qu'était un doctorat et que je ferais une recherche sur le magasin scolaire et le conseil d'élèves avec eux<sup>83</sup>. Les élèves ont vite compris que lorsque j'étais présent en classe, c'était que nous allions parler du magasin ou faire une activité qui lui serait liée. Pour les élèves, le projet du magasin était dès lors intimement associé à ma présence en classe.

J'ai déjà présenté la nature réflexive et démocratique du conseil d'élèves et sa fonction visant à réguler l'« apprendre ensemble », pour systématiser la réflexion sur l'action. Relativement à sa nature démocratique, on peut ajouter que tous les élèves de la classe ont participé à toutes les rencontres en conseil d'élèves. Par ailleurs, tous les élèves étaient conviés à exprimer leur opinion et à donner leur avis sur les sujets de discussion. Toutes les idées étaient ainsi également discutées. Lorsque des décisions devaient être prises, tous les élèves étaient invités à voter et les décisions se prenaient à la majorité simple (50% + 1 voix). Concrètement, les conseils d'élèves ont tous été organisés dans la classe, selon des configurations variables, mais la plupart du temps en cercle : soit les élèves assis à leur pupitre, ce qui n'est pas la solution optimale car les élèves peuvent être distraits par leur matériel, soit seulement assis sur leur chaise, soit encore directement par terre, ce qui était ma configuration préférée car elle ajoutait de l'intimité aux discussions, une impression de moment spécial pour les élèves.

Au-delà de sa pertinence pédagogique, le conseil d'élèves a également servi d'outil méthodologique de collecte de données. Vingt-cinq conseils d'élèves, d'une durée moyenne de 41 minutes ont été tenus (voir *Tableau 5*, ci-dessous). Bien que nous l'ayons fait pendant la recherche, la durée des conseils ne devrait pas excéder trente à trente-cinq minutes, après quoi les élèves de cet âge perdent leur concentration, ce qui entraîne de la gestion de groupe supplémentaire. Les conseils d'élèves ont tous été filmés<sup>84</sup> (audio et

---

<sup>83</sup> Notons que la recherche a été présentée aux parents des élèves par l'enseignante, lors de la première rencontre de parents de l'année, en septembre. Alors que nous avions convenu que je viendrais présenter moi-même le projet de recherche, l'enseignante a oublié de me convier à la réunion et l'a donc fait à ma place. Elle a également distribué les formulaires de consentement aux parents, qu'elle a récupéré au compte-goutte par la suite. Tous les parents ont accepté par écrit, via un formulaire approuvé par le comité d'éthique de mon université d'attache, que leur enfant participe à la recherche.

<sup>84</sup> Tous les parents, sauf un, ont accepté par écrit que leur enfant soit filmé et que des séquences vidéo ou des photos issues de ces séquences soient utilisées à des fins de recherche et d'enseignement. En contrepartie, je me suis engagé à ne représenter visuellement aucun enfant sous un mauvais jour. L'élève que je n'avais pas

vidéo). Les six premiers conseils d'élèves ont été retranscrits intégralement, les suivants l'ont été de manière sélective, en fonction des besoins de la description du cas. Il n'apparaissait en effet pas pertinent, ni utile de retranscrire systématiquement toutes les discussions tenues. N'étudiant pas les aspects langagiers des discussions, les propos des élèves, souvent hésitants à cet âge, se reprenant plusieurs fois pour exprimer leurs idées, ont été retranscrits pour rendre compte des idées apportées, en restant le plus près possible des propos des élèves, mais sans reprendre les hésitations et multiples reformulations.

Globalement, les sujets de discussion en conseil d'élèves étaient préétablis en fonction de ce qui avait été discuté la fois précédente, de même qu'en fonction des entrevues avec l'enseignante. Néanmoins, les élèves pouvaient ajouter des sujets de discussion en cours de route, en fonction des développements de la conversation. Inspiré par Freinet, une boîte à idées était également disponible dans la classe à cette fin, mais les élèves ne l'ont que rarement utilisée, probablement parce que l'écrit représentait encore une difficulté pour eux et que nous ne lui avons pas donné une fonction assez explicite. Tous les élèves étaient invités à s'exprimer et à apporter leurs idées lors des conseils, simplement en demandant la parole qui était distribuée par l'enseignante ou par moi. J'ai à nouveau joué un rôle dans ces conseils d'élèves, l'enseignante et moi gérant les discussions ensemble, quoique l'enseignante prenait plus régulièrement la parole, étant plus habituée à s'exprimer dans un langage compréhensible pour les enfants, alors que j'avais involontairement tendance à adopter un niveau de langage trop élevé. Il est arrivé que j'anime des conseils seul, l'enseignante profitant de ce temps pour mettre en place l'activité suivante en lien avec le magasin (jamais pour faire autre chose), ce qui témoigne de la confiance accordée.

En concordance avec la représentation théorique développée d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive, les discussions en conseils d'élèves ont évolué en fonction de l'état d'avancement du projet :

- Le premier conseil d'élèves (le 25 septembre 2012) a servi à discuter de l'impulsion initiale (le manque de matériel en classe) qui a permis la formulation d'une fin-en-vue à atteindre, soit la création d'un magasin de fournitures scolaires dans l'école;

---

l'autorisation de filmer a été, dans la mesure du possible et sans l'ostraciser, placée hors champ. Si cela ne s'avérait pas possible, son visage a été brouillé dans les images utilisées dans la description du cas.

- Les conseils d'élèves suivants (jusqu'au 18 octobre 2012) ont été l'occasion d'analyser l'idée du magasin pour considérer tout ce qu'il fallait prendre en compte pour atteindre cet objectif. Autrement dit, ces conseils d'élèves ont servi à établir un plan d'action. Au plan analytique, on verra que c'est à ce moment qu'ont émergé la plupart des thèmes qui ont permis la description du cas;
- Jusqu'à l'ouverture concrète du magasin dans l'école (de mi-octobre 2012 à début février 2013), les discussions en conseil d'élèves ont été orientées vers la mise en œuvre du plan d'action qui avait été planifié pour créer le magasin, les problèmes qui survenaient pour y parvenir et les solutions à y apporter;
- Après l'ouverture du magasin (de début février à fin juin 2013), les discussions étaient orientées vers les problèmes rencontrés pour opérer concrètement le magasin. À partir de ce moment, deux élèves par semaine étaient, en alternance, désignés par l'enseignante et devaient préparer un compte-rendu écrit de la semaine (ce qui s'était bien ou moins bien passé) à lire au début du conseil d'élèves suivant. Les sujets de discussion étant alors majoritairement apportés par les élèves, quoique l'enseignante les guidait dans leur rédaction.

Enfin, les conseils d'élèves m'ont permis de documenter la réflexion des élèves aux différentes étapes du déploiement du magasin, c'est-à-dire comment ils analysaient les situations qui se présentaient, comment ces situations étaient problématisées et les solutions que les élèves étaient capables d'imaginer pour les dépasser. En continuité, les conseils d'élèves m'ont également permis de comprendre le rôle de l'enseignante dans la construction de ces situations de résolution de problèmes liés au magasin, comment elle s'y prenait pour faire réfléchir les élèves, pour leur faire voir des problèmes qu'ils ne discernaient pas nécessairement, comment également elle guidait les élèves vers des solutions plausibles et viables à mettre en œuvre; en somme, comment elle encadrait la réflexion des élèves de manière générale, parfois de manière très souple, parfois de manière beaucoup plus encadrée.

### *Les observations d'activités liées au magasin*

En complémentarité et lorsque cela s'avérait nécessaire, des activités liées au magasin organisées dans le cadre de la classe ont été observées, selon une posture d'observateur participant complet bien connue des ethnographes (Adler & Adler, 1987). L'observateur participant périphérique se situe dans l'action, mais plus en retrait. Il peut intervenir dans l'action, mais sans avoir de rôle précis à y jouer. La collecte d'informations prime sur la participation (posture d'observation que j'ai adoptée à la maîtrise). Dans la posture d'observateur participant complet que j'ai adoptée pour cette recherche (et que Lapassade appelle aussi l'observation complète active), l'enquêteur a un rôle et un statut identifié par tous les membres du groupe concerné par la recherche : il participe activement à la vie du groupe pour y acquérir un statut de membre. Le chercheur conserve toutefois une certaine distance, qui le distingue d'un membre à part entière du groupe : « il a un pied ici et l'autre ailleurs », selon l'expression de Lapassade (2001). Ayant un rôle précis dans la classe, soit celui de personne-ressource venant aider les élèves à créer leur magasin, il allait de soi pour eux que je participe activement à ces activités, ma présence étant dès lors tout-à-fait normale<sup>85</sup>.

Les activités observées pouvaient être des leçons liées à des besoins émergents du magasin (par exemple, l'apprentissage de la mesure pour tracer un plan du chariot qui allait servir de lieu de vente pour le magasin) ou des activités liées plus généralement au magasin (par exemple, une activité où les élèves devaient tracer en équipe un patron de ce qui deviendrait la tablette supérieure du chariot ou encore des ateliers où les élèves jouaient au magasin pour s'entraîner à calculer dans un contexte de vente). La routine du matin de la classe, également en partie liée au magasin, a aussi été observée à deux reprises. Le magasin lui-même, une fois ouvert dans l'atrium de l'école, n'a été observé qu'à quelques reprises. En effet, comme on l'a vu plus haut, ce sont les élèves qui étaient alors invités à faire un compte-rendu de leur expérience, selon leur point de vue. Par ailleurs, le magasin était ouvert quatre jours par semaine, deux fois quinze minutes lors des récréations du matin et

---

<sup>85</sup> Mon statut de membre du groupe se cantonnait toutefois au cas, soit aux activités du magasin. En effet, étant clairement identifié par les élèves comme personne-ressource venant les aider pour créer leur magasin, il leur aurait sans doute paru étrange que je participe à des activités en classe sans lien avec celui-ci. D'ailleurs, lorsque j'arrivais en classe pour autre chose qu'un conseil d'élèves, ces derniers me demandaient systématiquement ce qu'on allait faire durant la prochaine période.

de l'après-midi, ce qui rendait une observation régulière trop contraignante. Finalement, l'observation systématique du magasin en lui-même ne s'est pas avérée nécessaire pour documenter les objectifs spécifiques de recherche.

Quinze périodes, de 56 minutes en moyenne, ont été observées et filmées (sauf la sortie extrascolaire du groupe classe le 20 juin 2013 qui n'a pas été filmée, mais photographiée). Les enregistrements n'ont pas été retranscrits systématiquement, mais ont été visionnés stratégiquement en fonction des besoins de l'analyse pour rendre compte du cas. Des images fixes ont également été tirées des séquences vidéo pour illustrer la description du cas. On notera au passage que mon utilisation de la vidéo dans l'ensemble de la recherche découle de ma pré-expérimentation, au cours de laquelle j'avais testé la viabilité de l'ethnographie visuelle pour mon projet de doctorat. Bien que j'aie abandonné cette piste, j'en ai gardé l'idée de filmer toutes les activités avec le groupe (conseils d'élèves et autres observations). Cette façon de faire présente l'avantage, par contraste avec un enregistrement audio, d'être plus appropriée à un environnement de classe bruyant où beaucoup d'évènements sont souvent concomitants. Par ailleurs, la posture de participant complet empêche de prendre des notes de terrain, ce que vient pallier l'enregistrement vidéo qui autorise à visionner autant de fois que nécessaire les activités filmées pour les observer après coup. Qu'il s'agisse des conseils d'élèves ou des activités liées au magasin, la caméra était généralement placée sur un trépied fixe et sans dispositif externe pour capter le son, à un endroit stratégique (en avant ou en arrière de la classe selon la configuration de l'activité). Il ne m'était généralement pas possible de me déplacer avec la caméra étant donné que je participais activement aux activités. Notons par ailleurs que la caméra ne perturbait nullement les élèves, d'autant plus que je l'utilisais de façon récurrente.

Ces observations m'ont principalement permis de documenter comment les solutions aux problèmes rencontrés, qui étaient doublement mises en forme par les entrevues avec l'enseignante et les réflexions du groupe en conseils d'élèves, étaient concrètement transformées pour être implantées. De manière connexe, les observations m'ont également permis de documenter des aspects du magasin que les conseils d'élèves seuls ne m'auraient pas permis de bien comprendre. Ainsi, plusieurs aspects du magasin se passaient-ils dans l'action et non seulement dans la réflexion en conseil d'élèves. Pour rendre compte



exhaustivement du cas, et le comprendre dans ses multiples facettes, il convenait donc d'observer également cette dimension plus active.

### *Le journal de recherche*

Finalement, au fur et à mesure que la recherche avançait et que les données s'accumulaient, j'ai tenu, semaine après semaine, un journal de recherche le plus complet possible (Lourau, 1988), un autre outil bien connu des ethnographes que j'avais eu l'occasion d'utiliser dans le cadre de ma maîtrise. Bien que de nombreuses recommandations méthodologiques circulent à l'égard du journal de recherche – par exemple Hess (1998) qui propose de l'organiser en différentes rubriques –, j'ai librement utilisé cet outil selon mes propres besoins. Ainsi, mon journal de recherche est avant tout une suite hétéroclite de commentaires divers dont la seule logique est temporelle. À chaque rencontre de recherche correspond un commentaire, une observation particulière, une description sommaire ou encore une esquisse d'analyse. On peut quand même apporter quelques précisions pour mieux comprendre le statut de ce journal de recherche, sur la base des différentes sources de données :

- Concernant les entrevues avec l'enseignante, le journal de recherche reprend majoritairement une première analyse du contenu des verbatims, analyse qui était encore simplement guidée par les sujets de discussion repris dans le verbatim. Ces analyses me permettaient de préparer quelques questions pour la prochaine entrevue;
- Concernant les conseils d'élèves, dans la mesure où ils n'ont pas tous été retranscrits systématiquement, le journal de recherche reprend les sujets qui sont discutés avec les élèves, ce qui m'a servi, plus tard, pour l'analyse des données et la description du cas en me permettant d'aller puiser directement dans le bon enregistrement;
- Concernant les observations, comme celles-ci n'ont pas non plus été retranscrites systématiquement, le journal de recherche reprend une description sommaire du contenu de l'enregistrement, ce qui m'a également servi pour l'analyse et la description subséquente du cas;
- Le journal de recherche comprend également des comptes-rendus de discussions avec mon directeur de recherche qui a joué le rôle d'« ami critique » tout au long de la

recherche, alors que nous échangeons régulièrement autour des données de recherche. Ces comptes-rendus sont un ersatz de l'analyse plus poussée et systématique qui fait l'objet du prochain chapitre et sont en lien aussi bien avec les entrevues avec l'enseignante, qu'avec les conseils d'élèves et les observations en groupe.

On comprend donc bien que le journal de recherche, plus qu'une mémoire de l'enquête de terrain, a servi à organiser ma pensée, au fur et à mesure que l'étude de cas progressait et se complexifiait, pour commencer à mettre en lien les diverses sources de données et ce qu'elles m'apprenaient par rapport à l'objet de recherche.

### *Résumé de la collecte de données*

Le *Tableau 5*, ci-dessous, reprend de manière synthétique les trois sources de données complémentaires qui ont été utilisées, pour un total de 62 rencontres de recherche. Le *Tableau* est organisé temporellement et indique, à chaque occurrence, la durée de la rencontre de recherche et le type d'enregistrement. À cet égard, on notera qu'en mars, avril et mai 2013, les rencontres avec l'enseignante et le groupe ont été organisées via Skype et enregistrées (audio et vidéo) grâce à un programme informatique dédié (*Evaer*). En effet, du 1<sup>er</sup> mars au 1<sup>er</sup> juin 2013, alors que le magasin était désormais effectivement ouvert dans l'école, j'ai effectué un stage doctoral de trois mois en Suède, à l'Université d'Umeå. L'enseignante et le groupe ont continué à être suivis de près, mais à distance, grâce à la technologie (quatorze rencontres de recherche concernées, plus une rencontre-test effectuée fin février et un conseil d'élèves filmé par l'enseignante en mon absence). L'appel téléphonique du 3 mars 2014 (rencontre 61), qui a pris place bien après la fin de la collecte de données, a été effectué en vue d'obtenir un complément de données pour décrire le cas. Finalement, la rencontre du 29 septembre 2014 (rencontre 62), plus d'un an après la collecte de données, a servi à recueillir les impressions de l'enseignante sur le chapitre de présentation des résultats (chapitre 3) afin d'en valider le contenu.

	<i>Date</i>	<i>Entrevues avec l'enseignante</i>	<i>Conseils d'élèves</i>	<i>Observations</i>	<i>Enregistrement</i>
1	Août 2012	± 120 min.			Non
2	2012-09-17	(entente avec le directeur)			Non
3	2012-09-25		41 min.		Vidéo
4	2012-09-26	35 min. (appel)			Non
5	2012-10-04		65 min.		Vidéo
6	2012-10-04	45 min.			Vidéo
7	2012-10-09	20 min. (appel)			Non
8	2012-10-11		62 min.		Vidéo
9	2012-10-14	53 min.			Audio
10	2012-10-18		51 min.		Vidéo
11	2012-10-20	65 min.			Audio
12	2012-10-24			98 min.	Vidéo
13	2012-10-25		20 min.		Vidéo
14	2012-10-25			83 min.	Vidéo
15	2012-10-28	72 min.			Audio
16	2012-10-29			80 min.	Vidéo
17	2012-11-13			48 min.	Vidéo
18	2012-11-14			75 min.	Vidéo
19	2012-11-18	65 min.			Audio
20	2012-11-20			53 min.	Vidéo
21	2012-11-22		31 min.		Vidéo
22	2012-11-23			63 min.	Vidéo
23	2012-12-05		44 min.		Vidéo
24	2012-12-05			28 min.	Vidéo
25	2012-12-09	60 min.			Audio
26	2012-12-11		52 min.		Vidéo
27	2012-12-16	35 min.			Audio
28	2013-01-17			101 min.	Vidéo
29	2013-01-20	35 min.			Audio
30	2013-01-21		45 min.		Vidéo
31	2013-01-24		79 min.		Vidéo
32	2013-01-27	58 min.			Audio
33	2013-01-31			7 min.	Vidéo
34	2013-01-31		42 min.		Vidéo
35	2013-02-11			19 min.	Vidéo
36	2013-02-12	62 min.			Audio
37	2013-02-19	42 min.			Audio
38	2013-02-19			9 min.	Vidéo
39	2013-02-22		28 min.		Skype
40	2013-02-25			19 min.	Vidéo
41	2013-02-25	39 min.			Audio
42	2013-03-01		37 min.		Skype

	<i>Date</i>	<i>Entrevues avec l'enseignante</i>	<i>Conseils d'élèves</i>	<i>Observations</i>	<i>Enregistrement</i>
43	2013-03-13	19 min.			Skype
44	2013-03-14			40 min.	Vidéo
45	2013-03-15		17 min.		Skype
46	2013-03-24	20 min.			Skype
47	2013-03-25		40 min.		Skype
48	2013-04-13		40 min.		Skype
49	2013-04-14	58 min.			Skype
50	2013-04-16		40 min.		Skype
51	2013-04-19		39 min.		Skype
52	2013-04-26		27 min.		Skype
53	2013-05-03		25 min.		Skype
54	2013-05-10		10 min.		Skype
55	2013-05-12	43 min.			Skype
56	2013-05-23		20 min.		Skype
57	2013-06-09	57 min.			Audio
58	2013-06-13		49 min.		Vidéo
59	2013-06-19		120 min.		Vidéo
60	2013-06-20			120 min.	Non
61	2014-03-03	20 min. (appel)			Non
62	2014-09-29	56 min.			Audio
Légende : min. = minutes appel = téléphone Ø = moyenne par rencontre		1079 minutes (17,98 heures) 22 rencontres Ø ± 49 min.	1024 minutes (17,07 heures) 25 rencontres Ø ± 41 min.	843 minutes (14,05 heures) 15 rencontres Ø ± 56,2 min.	

Tableau 5 : Résumé de la collecte de données

#### 2.2.4 Une inspiration collaborative

Comme on l'a vu plus haut, cette recherche a pris une forme collaborative qui s'est traduite par une position d'observateur participant complet dans les activités de classe (conseils d'élèves et observations), ainsi que par une participation active dans les entrevues avec l'enseignante. La question qui vient dès lors à l'esprit concerne la posture à partir de laquelle j'intervenais, de même que son impact sur le déploiement progressif du magasin scolaire et, conséquemment, sur les données de recherche colligées. Ci-dessous, je procéderai d'abord à l'analyse de mes apports à la collaboration avec l'enseignante, ma posture ayant en effet balisé l'ensemble de mes interventions dans le magasin, avant de justifier les choix que j'ai posés à l'appui des courants méthodologiques qui placent la collaboration au cœur de leurs approches de recherche.

### *Retour sur la collaboration avec l'enseignante*

Disons-le sans détour, le magasin scolaire ne s'est pas déroulé exactement comme il se serait déroulé si je n'avais pas été présent auprès de l'enseignante, pas plus qu'il ne se serait développé de cette façon si j'avais été seul à le gérer. Le magasin scolaire est, à cet égard, le fruit d'une coconstruction assumée, sur laquelle il convient néanmoins de poser un regard réflexif en vue d'explicitier ma posture dans la collaboration avec l'enseignante et, en conséquence, mes apports au déploiement du magasin. Dans cette étude de cas, on pourrait dire en rétrospective qu'il existait d'emblée des affinités entre l'enseignante et moi, raison pour laquelle c'est cette enseignante qui a été choisie pour collaborer à la recherche. Ainsi, comme on l'a vu dans la section portant sur le choix du cas, j'ai déjà relevé que nos affinités pédagogiques étaient évidentes, ce qui s'est révélé dès la pré-expérimentation. Dans le cadre de l'étude de cas et de notre collaboration proprement dite, ces affinités se sont alors affirmées relativement à l'objet de la recherche, à savoir apprendre à s'entreprendre : l'un et l'autre nous entendions clairement sur l'idée de créer et de faire tourner un magasin scolaire en impliquant les élèves autant que possible et en les faisant réfléchir tout au long du processus. Par ailleurs, nous avons convenu, dès le départ, de planifier ensemble le déploiement progressif du magasin scolaire, dans le cadre d'entrevues quasi-hebdomadaires. Dans cet esprit, il m'arrivait d'ailleurs régulièrement, dans le cadre de ces entrevues, de faire part d'une analyse à l'enseignante, de lui proposer des idées pour planifier les activités à vivre avec le groupe ou de valider (à sa demande) ce qu'elle envisageait de faire avec le groupe, à titre de collaborateur.

Ces précisions permettent de revenir sur ma posture dans le cadre de la collaboration avec l'enseignante. On pourrait dire que, tout au long de nos échanges, j'ai en quelque sorte joué le rôle de gardien de la réflexivité des élèves, sans toutefois savoir où elle allait nous mener. Pour le dire plus trivialement, ce vers quoi je tirais dans le cadre de nos échanges allait toujours dans le sens d'impliquer au maximum les élèves dans les discussions à tenir et les décisions à prendre. Cette posture s'inscrivait en droite ligne avec la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée dans le cadre théorique. Comme on l'a vu grâce au bref compte-rendu de la pré-expérimentation, l'enseignante faisait déjà réfléchir ses élèves de sixième, les années précédentes, afin de décider avec eux

de la marche à suivre pour conduire le magasin scolaire. Il ne s'agissait, en somme, que de systématiser, pour les besoins de la recherche, ce qui était déjà là dans sa pratique. La différence tenait au fait que les réflexions en groupe allaient prendre place dans le cadre d'un conseil d'élèves institué, là où l'enseignante organisait habituellement des discussions de groupe moins formelles, quand le besoin s'en faisait sentir. À cet égard, c'est précisément la systématisation de la réflexivité des élèves qui a parfois donné naissance à des points d'achoppement entre l'enseignante et moi, créant des espaces de négociation. En effet, les années précédentes, l'enseignante faisait certes réfléchir ses élèves, mais prenait également des décisions seules sans consulter son groupe et sans avoir à s'en ouvrir à quiconque. On pourrait alors dire que la négociation dans notre collaboration se situait précisément à ce niveau : si l'enseignante ne souhaitait pas, à l'occasion, impliquer les élèves dans telle ou telle décision à prendre, ce que je respectais évidemment, quelles étaient ses raisons d'agir?

Pour exemplifier le propos en anticipant quelque peu sur le prochain chapitre, dans le processus vécu autour de la question du profit lié aux ventes dans le magasin, j'avais par exemple suggéré à l'enseignante que le profit généré revienne à l'école dans son ensemble ou serve à financer une cause sociale, là où elle préférait que ses élèves soient récompensés pour tous leurs efforts. Si une discussion à ce sujet a bien été tenue avec le groupe, bien que l'enseignante y était un peu réticente au départ, c'est elle, en définitive, qui a pris la décision finale en allant de l'avant avec sa propre idée et en organisant une sortie éducative pour le groupe-classe à la fin de l'année scolaire. Comme on le voit, même si je contribuais à la construction du magasin en apportant des idées et en poussant pour faire réfléchir et décider les élèves, la responsabilité du magasin revenait ultimement à l'enseignante et il m'incombait alors de chercher à comprendre ce qui motivait ses décisions, dans le respect de son expertise pédagogique. Dans ce cas précis, l'enseignante savait, par expérience, qu'il était nécessaire de continuer à entretenir la motivation des élèves sur le long terme. En effet, le magasin se déroulant toute l'année, certains élèves étaient susceptibles de s'en désintéresser progressivement. Même si l'enseignante adhérait aux idées que je lui avais suggérées pour disposer des profits et qu'elle avait finalement consenti à faire discuter les élèves à ce sujet, elle savait par expérience que récompenser ses élèves avec une sortie de fin d'année lui serait utile dans le cadre de la conduite du magasin.

### *Une tradition collaborative à laquelle puiser*

Ceci étant spécifié, est-il possible de raccrocher la collaboration déployée à quelque courant de recherche établi? On peut d'emblée noter que la collaboration avec les participants de la recherche n'est pas un sujet particulièrement discuté par les tenants de l'étude de cas, mis à part Merriam (2009) qui remarque que :

More recent work has defined yet another stance of the researcher vis-à-vis participants – that of the *collaborative partner*. This role is closest to being a complete participant on the above continuum [allant du participant complet à l'observateur complet], but the investigator's identity is clearly known to everyone involved (p. 125, italiques ajoutés).

Pour Merriam (2009), à l'instar de la recherche-action<sup>86</sup> (Dolbec & Clément, 2004) et de l'ethnographie collaborative (Lassiter, 2005), le chercheur et les participants sont alors considérés comme des partenaires égaux dans le processus de recherche, ce qui inclut une définition collective de l'objet de recherche, de même qu'une collaboration soutenue dans la collecte et l'analyse des données, la rédaction du rapport de recherche et sa communication à l'extérieur du groupe directement impliqué dans la recherche. Notons au passage que cette recherche pourrait faire penser à une recherche-action. En effet, dans ce que l'on entend généralement par la recherche-action (Dolbec & Clément, 2004), le chercheur est appelé à s'attaquer à un problème vécu par un groupe de praticiens (qui font souvent appel au chercheur) et, en collaboration étroite avec eux, à implanter un changement dont il documente les effets sur les pratiques. Or, cette étude de cas, d'une part, ne tire pas son origine d'un problème pratique qui aurait été vécu par un groupe de praticiens. D'autre part, cette étude de cas n'a pas impliqué les allers-retours constants qu'appelle une démarche de recherche-action pour documenter les effets d'une solution à un problème et son rajustement continu guidé par les témoignages des praticiens vis-à-vis de l'efficacité de la solution implantée.

Plus avant, et de manière plus importante également, la conception même de la collaboration qui a guidé cette étude de cas s'éloigne de celle qui vient d'être présentée – le chercheur et les participants comme collaborateurs à toutes les étapes de la recherche – et

---

<sup>86</sup> Pour une mise en cohérence de l'étude de cas, de la recherche-action et de l'implication du chercheur dans les recherches dites critiques, voir Macpherson, Brooker & Ainsworth (2000).

se rapproche davantage, sans toutefois s'y confondre, de celle défendue par la recherche collaborative (Desgagné, 1997, 1998, 2001; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier & Lebuis, 2001). L'objectif premier de la recherche collaborative est de coconstruire un objet de connaissance, entre un chercheur et des praticiens, sur un aspect particulier de la pratique à travers une activité de développement professionnel (Desgagné, 1997). Dans la recherche collaborative, le chercheur se fait également formateur et son défi premier consiste à réussir à créer une structure réflexive qui serve à la fois les praticiens, dans une visée formative, et le chercheur, dans une visée de recherche, afin d'assurer la double rigueur méthodologique (Desgagné, 2001) d'un projet qui allie recherche et formation.

À cet égard, la recherche collaborative ne confond pas les rôles des uns et des autres dans le processus de recherche : le chercheur est l'expert du processus de recherche, les praticiens de leur pratique, sur laquelle ils sont invités à poser un regard réflexif.

Les praticiens ne seront pas nécessairement appelés à participer aux tâches formelles de recherche : définition d'un cadre conceptuel pour aborder l'objet de recherche, méthodologie de cueillette et d'analyse de données et, enfin, production et diffusion de résultats. À la limite, le chercheur peut se rendre seul responsable de ces tâches qui, au fond, le concernent plus directement en tant que chercheur ou, encore, il peut s'adjoindre des assistants de recherche pour ce faire. Ce qui sera avant tout demandé aux praticiens, c'est de s'engager, avec le chercheur, dans une démarche de réflexion sur un aspect de la pratique, démarche qui, selon la nature des projets, les amènera à explorer une situation nouvelle liée à leur pratique ou encore à s'arrêter à une situation qu'ils vivent déjà, mais sur laquelle ils souhaitent se donner un éclairage, c'est-à-dire une situation qu'ils cherchent à mieux comprendre. Et c'est à l'intérieur de cette démarche de réflexion que le chercheur sera en mesure d'investiguer un objet de recherche, c'est-à-dire la compréhension que les praticiens construisent, en interaction avec lui (d'où l'idée de coconstruction), à propos de l'exploration de telle situation de pratique choisie (Desgagné, 1997, p. 377).

Dans le cadre de cette étude de cas, en accord avec la position de la recherche collaborative, il a toujours été clair entre l'enseignante et moi que nos responsabilités respectives se cantonnaient à nos champs d'expertise. Ainsi, les aspects liés à la recherche (définition d'un objet de recherche, collecte et analyse de données, production du rapport de recherche et diffusion des résultats) ont toujours été de mon ressort, tandis que la conduite du magasin scolaire et les décisions qui étaient à prendre à son égard revenaient ultimement à l'enseignante.



Ceci étant dit, il n'est pas question d'avancer que cette étude de cas est une recherche collaborative au sens bien spécifique que lui donne Desgagné (1997), l'argument le plus évident étant que son objet même ne porte pas tant sur la réflexivité de l'enseignante que sur celle des élèves. Par ailleurs, cette étude de cas ne respecte pas les étapes propres à la recherche collaborative (Desgagné, 1998), soit la cosituation de la recherche (ou l'idée de définir l'objet d'investigation aussi bien en fonction des besoins de la pratique que des besoins de la recherche), la coopération dans la recherche (ou l'idée de créer un espace réflexif qui serve à la fois d'outil de développement professionnel pour les praticiens et de collecte de données pour le chercheur) et la coproduction de la recherche (ou l'idée de s'assurer que les produits de la recherche aient des retombées aussi bien pour la communauté de pratique que pour la communauté de recherche). Cependant, deux éléments me semblent fortement s'en inspirer : d'une part, le conseil d'élèves à la fois comme espace réflexif et outil de collecte de données, d'autre part, la collaboration étroite avec une enseignante. Concernant ce dernier point, ce qui m'apparaît tout-à-fait remarquable, c'est que la collaboration a pris place avec l'enseignante, non pas tant pour stimuler sa réflexivité en vue de documenter son savoir d'expérience (bien que j'y aie effectivement eu accès), mais principalement pour m'intéresser à la réflexivité des élèves en vue d'éclairer leur apprentissage à s'entreprendre. À ce titre, ceci me semble modifier deux aspects de la recherche collaborative : la structure réflexive qui sert aussi d'outil de collecte de données (soit le conseil d'élèves, dans mon cas) est mise en place avec les élèves plutôt qu'avec des praticiens, et la double posture de l'enquêteur qui caractérise le chercheur collaboratif est celle d'un chercheur-éducateur<sup>87</sup> plutôt que celle d'un chercheur-formateur.

L'idée d'introduire un conseil d'élèves, à la fois comme support pédagogique et réflexif pour apprendre à s'entreprendre et comme dispositif de collecte de données, repose en effet *aussi* sur ma volonté de faire en sorte que la recherche soit pertinente aussi bien pour le chercheur que pour les participants; préoccupation qui me vient de ma recherche de maîtrise. Il s'agissait donc également de créer une structure, le conseil d'élèves, qui soit à la fois un outil de collecte de données pour moi et un outil au service de l'activité

---

<sup>87</sup> Je n'utilise pas à dessein l'appellation « chercheur-enseignant » ou « enseignant-chercheur » qui est dédiée aux enseignants qui, pour un temps, deviennent des chercheurs dans le cadre d'études supérieures, la plupart du temps pour étudier un aspect de leur propre pratique (par exemple, Ménard, 2001).

entrepreneuriale pour les élèves et leur enseignante. C'est ce qui fonde ce qu'on a appelé plus haut, à la suite de Desgagné (2001), la double rigueur méthodologique de l'approche collaborative. Chez Desgagné, cette double rigueur vise un développement professionnel des praticiens qui sont les participants de la recherche et la structure réflexive leur est donc dédiée. Mais cette idée de développement est tout à fait compatible avec l'instauration d'un conseil d'élèves qui soit au service d'une coconstruction de l'activité entrepreneuriale, dès lors que c'est l'apprentissage des élèves, plutôt que le savoir d'expérience des praticiens, qui est l'enjeu principal de la recherche.

Au même titre que le chercheur collaboratif, j'ai également continuellement été appelé à jouer un double rôle au sein du groupe, mais un rôle de chercheur-éducateur, qui se distingue de celui du chercheur-formateur intéressé au savoir d'expérience des praticiens. En tant que chercheur, on l'a vu, j'étais responsable des tâches inhérentes à la recherche. En tant qu'« éducateur », collaborant étroitement avec une enseignante, j'ai aussi eu la responsabilité de négocier avec elle les modalités organisationnelles du conseil d'élèves, en en délimitant les contours, en en spécifiant les règles, le fonctionnement ainsi que les buts, tout en respectant ses propres demandes. Comme éducateur, j'ai également dû planifier avec l'enseignante comment nous collaborerions pour gérer concrètement les discussions du conseil d'élèves, les interventions que nous pourrions faire respectivement pour laisser l'espace nécessaire aux élèves de sorte qu'ils puissent élaborer leurs idées, qui aurait « le dernier mot » à propos de ce qui serait discuté (advenant le cas où une idée soulevée et qui ferait consensus chez les élèves pour traiter un problème ne conviendrait vraiment pas à l'enseignante). Tout ceci a été négocié avec l'enseignante avant la recherche (lors de la rencontre du mois d'août), mais également en cours de recherche. Ces diverses modalités visaient en dernier recours à encourager une coconstruction du sens de l'expérience des élèves, c'est-à-dire une construction négociée de la signification de ce qui était vécu dans l'activité entrepreneuriale, à travers des interactions verbales favorisées par la structure réflexive et démocratique de discussion mise sur pied.

### **2.3 L'analyse des données : Un rendu descriptif et interprétatif**

On a vu que cette investigation doctorale se fonde sur l'étude de cas comme stratégie de recherche. Le cas est représenté par un magasin scolaire créé puis opéré par un groupe de vingt élèves de deuxième année du primaire (7-8 ans) et leur enseignante, en collaboration étroite avec le chercheur. Ce magasin a été suivi de près sur une année scolaire complète, au moyen de divers outils de collecte de données, dans le but de rendre compte le plus précisément possible de son déploiement progressif. Au plan analytique, suivre un cas sur la durée et à l'appui de multiples sources de données conduit à un défi important : le chercheur se retrouve aux prises avec un nombre considérable de données avec lequel il doit réussir à composer. Comme le remarque Eisenhardt (1989), non sans une touche d'humour, dans l'étude de cas, « there is an ever-present danger of "death by data asphyxiation" » (p. 540). C'est l'objet de cette partie que de rendre compte des stratégies analytiques qui ont été déployées pour proposer un voyage compréhensif dans le large corpus de données colligées, lequel fera l'objet de la description du cas reprise au chapitre trois, puis de son interprétation exhaustive au chapitre quatre.

Remarquons d'emblée que les stratégies d'analyse relatives à l'étude de cas sont particulièrement peu développées par les tenants de l'approche. Comme le remarque Meyer (2001) : « Published studies generally describe research sites and data-collection methods, but give little space to discuss the analysis (Eisenhardt, 1989). Thus, one cannot follow how a researcher arrives at the final conclusions from a large volume of field notes » (p. 341). On peut probablement attribuer ce constat au fait qu'il est parfois complexe de rendre compte, par le menu, d'une analyse qualitative. Par ailleurs, comme on l'a vu, l'étude de cas peut aussi être quantitative ou s'appuyer sur des méthodes mixtes – être transparadigmatique dans les termes de VanWynsberghe & Khan (2007) –, ce qui rend les recommandations analytiques encore plus malaisées. Si l'on retrouve bien quelques suggestions liées à la méthodologie d'analyse dans l'un ou l'autre écrits relatifs à l'étude de cas qualitative, il s'agit pour la plupart de procédures générales qu'il reste nécessaire de s'approprier pour en faire des outils applicables à un projet de recherche particulier. En outre, tout comme l'éventail d'outils de collecte de données apparaissait ouvert à celui qui s'adonne à l'étude de cas, on peut probablement dire que la même remarque vaut pour

l'esprit général dans lequel un ensemble de données sera analysé pour rendre compte le plus complètement possible d'un cas; le chercheur pouvant puiser à l'analyse thématique, l'analyse de contenu, l'analyse de conversations, voir même s'inspirer de l'approche par théorisation ancrée, en fonction de son objet de recherche et de l'ambition qui guide son investigation. Avant d'entrer dans le détail des stratégies analytiques que j'ai personnellement déployées, il me semble nécessaire de faire une brève incursion dans les fondements épistémologiques de l'étude de cas, lesquels permettront, à plusieurs égards, de mieux saisir les enjeux qui animent l'analyste, dans le rendu de son ou de ses cas.

### 2.3.1 Fondements épistémologiques de l'étude de cas

On peut penser que l'explicitation des fondements épistémologiques de l'étude de cas arrive un peu tard dans la description de l'approche. Néanmoins, cette question me semble se poser avec acuité particulièrement en regard de la connaissance qu'un chercheur entend retirer de l'étude d'un ou plusieurs cas singuliers. C'est pourquoi le moment m'apparaît approprié pour en traiter. Dans son article visant à traiter des incompréhensions communes qui guident les détracteurs de l'étude de cas, Flyvbjerg (2006) laisse voir qu'un malentendu courant a trait au fait que l'étude de cas ne pourrait pas être valable en elle-même et que, pour être utile du point de vue de la recherche, il faudrait nécessairement lier l'explication d'un cas à des hypothèses préalables, selon l'approche hypothético-déductive dominante. Autrement dit, les particularités d'un cas devraient toujours être comprises à l'aune d'hypothèses générales, faute de quoi elles ne présenteraient aucune validité. La position adoptée par Flyvbjerg (2006) se situe à l'extrême opposé. Il se propose ainsi de montrer la place qu'occupe la théorie et les cas dans l'apprentissage et la pensée humaine, à l'instar de la casuistique, approche morale qui consiste à résoudre les problèmes de l'expérience en les comparant, d'une part, aux règles connues et, d'autre part, aux particularités du cas considéré, pour déterminer ce qu'il convient de faire *dans le cas présent* (Passeron & Revel, 2005).

Flyvbjerg (2006) laisse entendre que ce qui distingue principalement le novice de l'expert, c'est que le premier s'appuie sur des connaissances générales et décontextualisées – la connaissance propositionnelle, dans les termes de Shulman (2007), laquelle renvoie aux principes, aux maximes et aux normes –, là où le second fonde sa pratique sur des savoirs

contextualisés et expérientiels – la connaissance par cas de Shulman. Ainsi Flyvbjerg (2006) laisse-t-il voir que l'étude de cas produit précisément le type de connaissances contextuelles (*context-dependent knowledge*) qui caractérise la connaissance par cas de l'expert. Plus avant, et de manière certainement plus profonde, Flyvbjerg (2006) soutient également que la recherche en sciences sociales n'a pas réussi à produire de connaissances générales ou de théories indépendantes de tout contexte. Ce qu'elle a à offrir renvoie dès lors à des connaissances concrètes et contextuelles. Il avance à ce propos que, dans l'étude des affaires humaines, il n'existe rien d'autre que des connaissances contextuelles. Si la formulation peut sembler péjorative, ou dépréciative, il n'en est rien. Pour Flyvbjerg (2006), la connaissance par cas est centrale à l'apprentissage et, sans dire qu'il faut abandonner les connaissances théoriques, il soutient que faire de ces dernières l'ultime ressort de la connaissance est une erreur. Pour lui, la proximité de l'étude de cas avec des situations de vie réelles comportant une multitude de détails dont il faut réussir à rendre compte est essentielle pour se défaire d'une vision simplificatrice de la réalité :

... it is important for the development of a nuanced view of reality, including the view that human behavior cannot be meaningfully understood as simply the rule-governed acts found at the lowest levels of the learning process and in much theory (p. 223).

Stake (2005) va dans le même sens alors qu'il note que l'étude de cas se concentre sur la connaissance expérientielle qu'il est possible de retirer de l'étude prolongée et en contexte d'un cas et encore que l'étude de cas, comme stratégie de recherche, a été trop peu appréciée pour ce qu'elle a à offrir, c'est-à-dire l'étude intrinsèque d'un « particulier » valorisé, d'une singularité dans les termes de Quéré (1994). À cet égard, Merriam (2009) remarque que l'étude de cas est particulariste, descriptive et heuristique. Elle est particulariste parce qu'elle s'intéresse à un phénomène particulier dans le cadre d'un système délimité; elle est descriptive dans la mesure où elle conduit à une description dense, pour reprendre les termes de Geertz (1996), d'un cas pris dans sa complexité; elle est heuristique, enfin, car elle éclaire la compréhension du lecteur de l'étude de cas par rapport au phénomène étudié, en apportant une nouvelle interprétation, en complexifiant son expérience ou en confirmant ce qu'il connaissait déjà. Merriam (2009) avance ainsi que la connaissance qui dérive d'une étude de cas est :

- Plus concrète parce que la description du cas résonne dans l'expérience du lecteur et que la connaissance qui en découle est plus vivante qu'abstraite;
- Plus contextuelle, ce qui renvoie à ce qui a été développé plus haut, soit que les expériences sont ancrées dans des contextes, comparativement aux connaissances théoriques et formelles qui découlent d'autres approches de recherche;
- Plus sujette à l'interprétation du lecteur car ce dernier lit le rapport qui témoigne de l'étude de cas en y apportant sa propre expérience et sa propre compréhension;
- Plus basée sur l'extrapolation du lecteur également, ce qui signifie que ce dernier, ayant les participants de la recherche en tête, mais également d'autres groupes sociaux, participe à l'extension des conclusions tirées par l'analyste (p. 44-45).

### *La question de la généralisation*

On voit donc que la prétention de l'étude de cas est de produire des connaissances contextualisées, à l'appui d'une description dense d'un ou plusieurs cas. Avant d'aller plus loin et pour prévenir toute mauvaise interprétation, il me semble nécessaire d'ajouter une précision de taille, laquelle concerne la question de la généralisation relative à l'étude de cas qui occupe une grande place dans les débats entourant cette stratégie de recherche. Les détracteurs de l'étude de cas, inspirés par une épistémologie post-positiviste, laissent évidemment entendre qu'aucune généralisation ne peut être tirée d'un cas singulier, ni même de plusieurs cas, et que la seule utilité de l'étude de cas tiendrait dès lors à sa portée exploratoire, pour déterminer des variables à étudier dans le cadre d'études subséquentes incluant de larges populations de recherche. Du reste, l'étude de cas ne produirait que des connaissances anecdotiques, sinon journalistiques, auxquelles aucune valeur scientifique ne pourrait être accordée.

Yin (1984) apporte un argument de poids pour contrebalancer ce dur jugement. L'ambition de produire de connaissances contextualisées, en s'appuyant sur un nombre limité de cas, ne sous-entend en effet pas de faire le deuil d'une certaine forme de généralisation. Pour Yin (1984), l'ambition du chercheur qui s'adonne à l'étude de cas n'est cependant pas de produire des généralisations statistiques applicables à de larges populations, mais bien de

conduire à des propositions théoriques à travers ce qu'il appelle la généralisation analytique :

... case studies, like experiments, are generalizable to theoretical propositions and not to populations or universes. In this sense, the case study, like the experiment, does not represent a "sample," and the investigator's goal is to expand and generalize theories (analytic generalization) and not to enumerate frequencies (statistical generalization) (p. 21).

Pour le dire dans les termes de Quéré (1994, 2000), la « descente en singularité » que représente une étude de cas n'empêche nullement une « montée en généralité », c'est-à-dire un processus d'abstractions successives. Cette montée en généralité correspond, pour reprendre Dupriez, dans la préface de l'ouvrage d'Albarello (2011), à un modèle itératif qui conduit à la « construction progressive de l'explication », par un jeu de comparaison constant entre des ressources théoriques et des données empiriques. L'ensemble des développements ci-dessous est à comprendre dans ce sens. On verra à cet égard que la descente en singularité à laquelle nous convie Quéré est l'objet du chapitre suivant qui propose une description détaillée du déploiement progressif du magasin. On verra également que la montée en généralité qui habite le propos de Quéré est alors représentée par un double niveau interprétatif menant progressivement à tirer des conclusions plus générales sur le cas étudié, en suivant la voie analytique suggérée par Yin.

### 2.3.2 Procédures d'analyse déployées

Ce détour effectué, revenons au propos plus circonscrit de cette partie, soit les procédures d'analyse mises en œuvre. Le large volume de données colligées est probablement le plus grand défi auquel j'ai fait face dans le cadre de mes analyses. Par ailleurs, comme on l'a vu, les données s'étaient étalées dans le temps, soit plus de neuf mois, et provenaient en outre de trois sources différentes, à savoir les entrevues avec l'enseignante, les conseils d'élèves et les observations d'activités en groupe-classe. En somme, le défi analytique était de taille. Il convient probablement de rappeler que les différents outils de collecte de données n'ont pas été utilisés n'importe comment. À ce titre, il faut souligner le rôle essentiel du cadre théorique dans l'étude de cas, non pas pour conduire à la formulation d'hypothèses à tester dans une perspective hypothético-déductive, mais bien pour se donner une représentation de l'objet de recherche et dégager en conséquence des objectifs de recherche sur lesquels se

concentrer. Comme le remarque Meyer (2001), sans cadre théorique, le chercheur s'expose au risque de fournir une description sans signification, de même « a lack of preunderstanding will cause the researcher to spend considerable time gathering basic information » (p. 331). Parce que l'étude de cas est ouverte et qu'elle se déroule en contexte, il importe, peut-être encore plus que dans d'autres approches de recherche, de savoir d'emblée vers où il convient de diriger son regard et ses efforts, afin de ne pas se laisser absorber par l'insondable complexité du réel dans une vaine quête d'exhaustivité (Albarello, 2011; Yin, 1984). La prétention de cette étude de cas n'est à ce titre pas de rendre compte *exhaustivement* du cas à l'étude, ce qui serait impossible, mais de comprendre en quoi il éclaire les objectifs de recherche dégagés à l'appui du cadre théorique.

#### *Une entrée par le journal de recherche et l'émergence de thèmes*

Dans un premier temps, l'analyse s'est réalisée intuitivement tout au long de l'investigation, à l'appui du journal de recherche. On l'a dit, ce journal reprenait déjà un commentaire à propos de toutes les rencontres de recherche. Au départ, ne sachant pas encore vraiment où ces commentaires me mèneraient, ils étaient plutôt généraux et relevaient du ressenti. Au fur et à mesure que la recherche avançait, mes analyses dans le journal de recherche se sont faites plus systématiques. Dans les deux extraits de journal de recherche ci-dessous, on voit par exemple se construire progressivement ce qui deviendra le thème de la construction du magasin dans l'école. Dans le journal de recherche, mes commentaires reprennent précisément les lignes du verbatim où la conversation prend place et décrivent globalement ce qui s'y dit. On peut également voir poindre quelques commentaires interprétatifs, de même que des liens entre diverses rencontres de recherche.

#### *Extrait du journal de recherche, entrevue avec l'enseignante du 2012-10-20.*

On commence également à planifier la leçon sur les mesures, prélude à l'activité où les élèves devront déterminer les dimensions du chariot pour le faire construire. On peut noter que [l'enseignante] a validé avec le professeur de 1<sup>re</sup> année, de même que dans le Programme, les acquis des élèves (L376-383). Or, on s'est rendu compte en faisant la leçon que plusieurs enfants avaient encore beaucoup de difficultés à conceptualiser ce qu'est un centimètre, un décimètre et/ou un mètre (là où les notions de largeur, longueur, hauteur et profondeur sont bien acquises). Les mesures conventionnelles sont un nouvel



exemple de la difficulté des élèves de cet âge à conceptualiser des notions abstraites (voir notes du 2012-10-29).

*Extrait du journal de recherche, entrevue avec l'enseignante du 2012-10-28.*  
L207-321 : planification des leçons relatives aux mesures du chariot, soit d'abord montrer aux élèves des images de chariots pour qu'ils puissent se faire une représentation mentale (puisque l'on a vu précédemment que c'était là un aspect problématique), puis revoir les mesures conventionnelles avec eux et leur faire mesurer des éléments de leur environnement (bureau, etc.), pour finalement en venir à leur faire tracer un plan avec les mesures exactes de la tablette supérieure du chariot, en plaçant concrètement les objets qui devront s'y trouver. Le but étant de pouvoir donner les mesures de sorte que le menuisier construise le chariot. À noter que la discussion sur la décomposition des solides n'a finalement pas été concrètement mise en œuvre. [...] L323-338 et L367-376 : petite discussion à savoir qui va construire le chariot (un parent, un ami de [l'enseignante] ou le menuisier de l'école). Comme le directeur, emballé par le projet, a proposé de payer la fabrication du chariot, nous optons pour le menuisier de l'école, car nous craignons que cela prenne trop de temps si c'est un parent qui le fait.

Dans le même ordre d'idées, mes commentaires sur les conseils d'élèves et les observations d'activités en groupe-classe reprennent une description des enregistrements audiovisuels. Pour poursuivre avec l'exemple de la construction du magasin, les deux extraits de journal de recherche ci-dessous reprennent mes commentaires à propos de deux activités vécues en groupe-classe et liées à la construction du chariot, soit une leçon sur les mesures conventionnelles et un travail d'équipe où les élèves devaient tracer un patron de ce qui allait devenir la tablette supérieure du chariot. Les commentaires avancent par ailleurs déjà des esquisses d'interprétation. Plus tard dans la recherche, j'ajouterai également le minutage précis auquel renvoient les descriptions reprises dans le journal de recherche, afin de pouvoir retourner aux extraits audiovisuels concernés plus rapidement.

*Extrait du journal de recherche, observation du 2012-10-28.* Leçon sur les mesures conventionnelles, en préparation à la leçon où les élèves vont devoir déterminer les mesures du chariot. Certains élèves sont mêlés dans les mesures conventionnelles. Il sera intéressant de voir si les élèves vont quand même réussir à déterminer les mesures du chariot parce qu'il s'agit d'une activité concrète, signifiante, pour laquelle ils seront peut-être amenés à déployer d'autres stratégies pour arriver à leurs fins. Ceci nous montrerait en quelque sorte, d'une part, qu'il n'est pas toujours nécessaire d'anticiper les problèmes pour en faire des leçons préalables à nos activités [...] et, d'autre part, si les enfants (même ceux qui sont mêlés) arrivent à déterminer les mesures du chariot, qu'il y a une différence significative entre l'utilisation scolaire des

concepts et leur utilisation pour régler des problèmes concrets, qui nous empêchent d'avancer dans le processus [de création du magasin].

*Extrait du journal de recherche, observation du 2012-11-13.* Dans cette leçon, les élèves doivent déterminer la mesure du chariot qui nous servira pour les ventes dans le magasin et plus précisément de la tablette principale qui accueillera un exemplaire de chaque item qui sera vendu. On détermine donc en grand groupe que la tablette sera rectangulaire et ce qu'elle devra contenir soit : deux paniers (un pour les duotangs et les cahiers Canada, l'autre pour les collations), la caisse et cinq petites boîtes pour les crayons et autres items de matériel scolaire. On détermine aussi ensemble comment on va disposer tous ces items sur la tablette pour optimiser l'espace. Cette manipulation se fait réellement : les paniers, les boîtes et la caisse sont disposés concrètement sur un grand bureau dans la classe, selon la disposition choisie. Donc, les élèves peuvent manipuler concrètement les objets. En équipe de quatre ou cinq, les élèves disposent d'une très grande feuille où ils doivent tracer les mesures que la tablette supérieure du chariot mesurera vraiment, ce qui implique qu'ils déterminent la longueur et la largeur nécessaire en fonction des items qu'on devra déposer dessus. Ils doivent également penser que le chariot doit pouvoir passer dans le cadre de la porte de la classe ainsi qu'entrer dans l'ascenseur pour descendre dans l'atrium.

On comprend donc, à travers ces quelques exemples, que le journal de recherche représente déjà un premier pas dans l'analyse, une pré-analyse en quelque sorte. On peut par ailleurs dire que les sujets selon lesquels les commentaires du journal de recherche sont organisés sont émergents : l'objet de ces commentaires est en effet de rendre compte de ce qui se discute et de ce qui se vit autour du magasin et non de faire entrer ces éléments dans des catégories qui auraient été préétablies. À cet égard, ces sujets ont commencé à m'ouvrir à la possibilité d'organiser l'analyse en thèmes. La pré-analyse m'a ainsi permis de constater que ce qui se construisait dans l'ensemble des activités liées à la recherche tournait invariablement autour de problèmes posés par le déploiement progressif du magasin et ce qui était réalisé en conséquence pour les dépasser. On voit d'ailleurs dans les extraits de journal repris ci-dessus qu'il est possible, sur la base de mes commentaires, de suivre sommairement l'évolution de ce qui deviendra le thème se rapportant à la construction du magasin. Ceci m'a conduit, par après, à aborder l'analyse systématique des données avec l'idée de traquer les problèmes vécus dans le cadre de la planification ou de la mise en œuvre du magasin et de filer, en quelque sorte, tout ce qui était ensuite entrepris avec les élèves pour surmonter ce problème, à travers les entrevues avec l'enseignante, les conseils d'élèves et les observations d'activités en groupe-classe.

On comprend cependant également que cette pré-analyse n'est pas encore systématique. En cours de recherche, et bien que des objectifs de recherche guident l'investigation, il reste malaisé de savoir exactement ce qui sera utile en définitive pour décrire le cas. Les commentaires et analyses du journal de recherche embrassent donc une variété d'évènements en lien avec le magasin qui ne m'ont pas forcément été utiles par la suite. *A contrario*, j'ai également dû approfondir mes pré-analyses pour décrire le cas dans toute sa complexité. Néanmoins, cet ersatz d'analyse et les thèmes qui ont commencé à en émerger m'ont permis d'entrer dans la prochaine étape, beaucoup plus méthodique, le regard armé par ce que j'avais pu écrire dans mon journal de recherche.

#### *Le codage à partir des entrevues avec l'enseignante et la confirmation des thèmes*

Une fois la collecte de données terminée, je me suis lancé dans l'analyse systématique du volumineux corpus colligé. Je suis concrètement entré dans l'analyse de mes données de recherche par les verbatims de mes entrevues avec l'enseignante. Comme on l'a vu plus haut, les entrevues ont en effet joué un rôle central de pivot dans l'agencement des différents outils de collecte de données. Elles ont, à cet égard, joué exactement le même rôle dans le cadre de l'analyse. Dans la mesure où l'enseignante et moi discussions de tout ce qu'il se passait dans le magasin (discussions en conseils d'élèves et activités en groupe-classe, y compris la conduite proprement dite du magasin une fois qu'il a été ouvert), nos sujets de discussion en entrevues épuisaient les thèmes qu'il était possible de faire émerger. L'esprit général qui m'a habité lors de mes analyses a été de coder de larges parties de conversations avec l'enseignante sur la base des thèmes qui avaient commencé à émerger dans le journal de recherche, tout en restant ouvert à l'émergence de nouveaux thèmes que j'aurais éventuellement négligés.

Très concrètement, j'ai d'abord relu mon journal de recherche, puis chacune des entrevues avec l'enseignante en version papier que j'annotais à l'aide de mots-clés qui me semblaient refléter au plus près nos sujets de discussion, les mots-clés se recoupant avec les thèmes émergents issus de mon journal de recherche. Par exemple, le mot-clé « chariot » me servait à coder les extraits de verbatim associés au thème émergent relatif à la construction du magasin dans l'école. Je transférais ensuite mon codage manuel informatiquement via un logiciel libre et dédié à l'analyse qualitative, *RQDA*, lequel permet de récupérer

transversalement les extraits de verbatims de plusieurs documents qui ont été codés à l'aide du même mot-clé. L'analyse des entrevues avec l'enseignante a permis de dégager un certain nombre de mots-clés, c'est-à-dire aussi de sujets de discussion différents, dont voici la liste : autorisation directeur, besoin initial, chariot, clients, collations, comprendre magasin, emplacement magasin, gérants, horaire, items à vendre, jeu du magasin, mise de fonds, nom magasin, prix items, profit, publicité, rôles, valeur argent. Les entrevues avec l'enseignante me permettaient par ailleurs de cibler les conseils d'élèves ou les observations que je devais mettre en lien avec un mot-clé ou l'autre. En effet, dans leur fonction de planification, les entrevues déterminaient le moment où tel sujet de discussion serait abordé avec les élèves et où telle activité serait vécue avec le groupe-classe. Un retour au journal de recherche me permettait alors de cibler précisément quel extrait de l'enregistrement audiovisuel il me fallait consulter pour accéder à la discussion ou à l'activité en lien avec le mot-clé.

Ces développements pratico-pratiques conduisent à évoquer une incompréhension qui me semble se retrouver dans bon nombre des écrits qui traitent de l'étude de cas et sur laquelle reviennent fort judicieusement VanWynsberghe & Khan (2007). Ainsi, dans la plupart des écrits, les auteurs laissent entendre que l'unité d'analyse de l'étude de cas renvoie au cas lui-même, ce qui m'apparaît erroné ou, à tout le moins, peu utile pour l'analyse proprement dite. Dans leur tentative de redéfinition de l'étude de cas, VanWynsberghe & Khan (2007) avancent dès lors que le cas et l'unité d'analyse doivent être clairement séparés : bien que l'unité d'analyse se réfère forcément au cas, elle en est dans le même temps distincte. Par ailleurs, l'unité d'analyse ne peut être définie *a priori*, mais est plutôt à construire dans le cadre même de la recherche. Enfin, pour pouvoir rendre compte du cas, l'unité d'analyse est constamment à mettre en lien avec le cas lui-même, j'y reviendrai.

When a case study researcher does invoke the concept of case study, our proposed definition would suggest that researchers delineate the case from the unit of analysis, and that this delineation serves a critical function of clarifying what this is a case of<sup>88</sup>. [...] Our definition of case study has led us to suggest that case study is not exclusively about the case revealing itself as it is about the unit of analysis being discovered or constructed. This is an important development because it means that researchers cannot definitely state the unit

---

<sup>88</sup> Pour une réflexion approfondie sur ce sujet (*what this is a case of*), voir Ragin (1992) et Becker (1992).

of analysis at the outset of the research; it must come into focus as the research progresses (p. 90).

Ainsi l'unité d'analyse de cette recherche s'est-elle construite grâce au codage par mots-clés et à la thématisation émergente des données de recherche. Comme nous allons le voir, il est finalement apparu que les thèmes dégagés à l'aide des mots-clés renvoyaient à des processus de résolution de problèmes (ou processus d'enquête) dans l'acte de s'entreprendre, c'est-à-dire ici dans l'aventure de création du magasin scolaire. Ceci rejoint d'ailleurs le propos de Mitchell, repris par Verschuren (2003), qui relève qu'un important atout de l'étude de cas qui s'étend sur une longue durée est de pouvoir documenter les processus dans lesquels les participants de la recherche sont impliqués, ce qui s'inscrit en outre en cohérence avec la vision processuelle de s'entreprendre qui a été développée :

The particular significance of the extended case study is that since it traces the events in which the same set of main actors in the case study are involved over a relatively long period, the processual aspect is given particular emphasis (p. 130).

### 2.3.3 L'organisation des données en cas-processus comme principe analytique

Au plan analytique, Yin (1984) suggère deux approches reprises par la plupart des auteurs qui traitent de l'étude de cas comme stratégie de recherche. La première est holistique et consiste à comprendre le cas comme un tout, c'est-à-dire comme une totalité irréductible à la somme de ses parties (Simons, 1996; Verschuren, 2003). Cette approche est avantageuse lorsqu'aucune sous-unité d'analyse logique ne peut être dégagée et dépend par ailleurs de l'objet de la recherche qui guide l'étude de cas. L'autre approche, que l'on pourrait qualifier d'intégrée (*embedded design*), est utilisée lorsqu'une attention est également portée à une ou plusieurs sous-unités d'analyse et non uniquement au cas lui-même. Les procédures analytiques que j'ai déployées m'ont conduit à adopter une approche intégrée. Ainsi, on l'a vu, les mots-clés utilisés pour le codage m'ont permis d'épuiser les sujets de discussion avec l'enseignante en entrevue et, conséquemment, d'embrasser dans le même mouvement ce qui s'est vécu dans le magasin, que ce soit réflexivement ou activement. Les mots-clés en eux-mêmes ne me permettaient cependant pas de décrire utilement le cas. Pour ce faire, il était nécessaire qu'un mot-clé donné puisse être transformé en thème, c'est-à-

dire représenter un processus, vécu avec les élèves, de résolution de problème issu de la mise en œuvre progressive du magasin.

Tous les mots-clés rapportés plus haut n'ont ainsi pas pu être transformés en thèmes, surtout parce que le problème auquel se rapportait le mot-clé et dont nous discutons en entrevue avec l'enseignante n'avait pas fait l'objet d'un processus auprès des élèves. Par exemple, le mot-clé « prix items » renvoie bien au fait qu'il était nécessaire de fixer un prix de vente aux produits qui seraient offerts dans le magasin. Mais l'enseignante, estimant la tâche trop complexe pour des élèves de deuxième année, calculera elle-même ce prix de vente à l'unité. Ainsi, les élèves ne seront pas impliqués dans la résolution de ce problème posé par le magasin, ce qui l'éliminait comme thème à décrire. De même, le mot-clé « emplacement magasin », qui réfère à la question de trouver un emplacement dans l'école pour le magasin comme lieu de vente, n'a pas été soumis à la réflexion du groupe, l'enseignante ayant choisi l'atrium de l'école en accord avec le directeur de l'établissement. On comprend à travers ces exemples que leur description ne m'aurait pas permis de documenter l'idée d'apprendre à s'entreprendre, les élèves n'ayant pas été impliqués dans la résolution des problèmes (ou questionnements) qui en sont à la base. D'autres mots-clés encore ont été fusionnés après que je me sois rendu compte qu'ils renvoyaient en fait au même problème. En définitive, sur les dix-huit mots-clés rapportés plus haut, huit thèmes se sont dégagés et ont fait l'objet d'une description approfondie. Les thèmes sont formulés à l'aide de l'expression « autour de » pour refléter qu'il s'agit d'un sujet général qui reprend une série de discussions et d'activités qui lui sont liées :

- Autour de l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école;
- Autour de la construction du magasin dans l'école;
- Autour de la publicité pour le magasin dans l'école;
- Autour de l'intégration de gérants dans le magasin;
- Autour de l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin;
- Autour de la gestion des horaires dans le magasin;
- Autour de la consommation dans le magasin;
- Autour des profits liés aux ventes dans le magasin.

Ces thèmes renvoient à ce que j'appellerai dans le prochain chapitre des « cas-processus », qu'il convient de ne pas confondre avec le magasin scolaire comme cas à l'étude. En droite ligne avec ce qui a été développé plus haut, on peut dire qu'un cas-processus représente un processus de résolution d'un problème qui fait obstacle au groupe dans la mise en œuvre progressive de l'occupation. Notons que les cas-processus représentent avant tout un choix analytique pour organiser et rendre compte des données. Ils sont, en quelque sorte, des cas dans le cas, pour reprendre l'expression de Stake (2005) : « Even though the case is decided in advance (usually), there are subsequent choices to make about persons, places, and events to observe. They are *cases within the case* – embedded cases or mini-cases » (p. 130, italiques dans l'original). Il importe de mentionner, à la suite de Yin (1984), que le danger qui guette l'analyste qui opte pour une approche intégrée consiste à perdre, en cours de route, l'attention qu'il convient *aussi* de porter au cas lui-même. À ce titre, comme on le voit déjà dans la formulation des thèmes des cas-processus, ils se rapportent invariablement tous au magasin scolaire, soit le cas, et éclairent dans leur ensemble son déploiement progressif. Par ailleurs, à la suite de Meyer (2001) qui remarque qu'il faut établir la chronologie du cas, les thèmes des cas-processus cités plus haut sont repris dans l'ordre de leur présentation dans le chapitre suivant, lequel reflète également chronologiquement la manière selon laquelle ils ont émergé dans le déploiement progressif du cas.

Comme le note Yin (1984), l'approche intégrée offre l'opportunité non négligeable de poser un regard interprétatif approfondi sur le cas : « Within the single case may still be incorporated subunits of analyses, so that a more complex – or embedded – design is developed. The subunits can often add significant opportunities for extensive analysis, enhancing the insights into the single case » (p. 47). Pour effectivement me permettre d'augmenter le potentiel interprétatif de mon cas ou, dit autrement, ma capacité à poser un regard transversal sur l'organisation des données, deux éléments ont fait l'objet d'une attention particulière : d'une part, donner la même structure à tous mes cas-processus et, d'autre part, ajouter à la description de chaque cas ce que j'appellerai plus bas un « niveau interprétatif transitoire ». Relativement au premier aspect, tous les cas-processus renvoient à un thème – qui, rappelons-le, est relatif à un problème issu de la mise en œuvre progressive du magasin – et représentent, dans le même temps, le processus de résolution de ce problème. Bien que je le rappellerai en temps opportun au chapitre suivant, tous les

cas-processus suivent une même logique descriptive, sur la base de cinq catégories descriptives qui sont reprises de cas en cas. Remarquons que, pour propulser d'emblée le niveau descriptif qui caractérise le prochain chapitre vers un niveau plus interprétatif, un changement de nomenclature sera opéré alors que le magasin scolaire, qui est une activité entrepreneuriale au sens où j'ai décrit cette notion plus haut, sera amalgamé au concept deweyen d'occupation, dont il a été question au chapitre précédent. Notons encore que les catégories descriptives dont je rends compte ci-dessous sont apparues assez rapidement dans mes tentatives de description de chaque cas-processus, mais qu'elles ne sont néanmoins pas des catégories auxquelles les données devaient se soumettre. Si ces catégories n'avaient pas bien joué leur rôle pour décrire les cas-processus, elles auraient été assouplies, transformées, voire abandonnées, ce qui ne s'est pas avéré nécessaire.

- *L'ancrage à l'occupation* décrit où le groupe se situe dans la mise en œuvre progressive du magasin avant l'émergence du problème à la base du cas-processus;
- *La problématique* renvoie au problème qui empêche le groupe de continuer à avancer dans la mise en œuvre du magasin et qui doit être traité;
- *Le processus* a trait à tout ce qui est mis en œuvre, aussi bien réflexivement qu'activement, pour dépasser le problème rencontré. En cours de route, alors que certains processus apparaissaient plus complexes et, de ce fait, plus longs à décrire, j'ai ajouté l'idée de *séquence* dans le rendu des processus. Une séquence renvoie ainsi à un objectif spécifique et plus circonscrit qui sert le bon déroulement du processus de résolution de problème dans son ensemble;
- *Le réinvestissement dans l'occupation* laisse voir que l'ensemble du processus de résolution de problème vécu a un impact sur le magasin, alors que la résolution du problème permet de continuer à avancer dans le déploiement progressif du magasin;
- *Les suites du cas*, enfin, renvoient à des éléments de continuité du cas-processus, soit des événements relatifs au thème du cas, mais qui ont pris place après sa clôture.

Les cas-processus et leur description visent, on l'a bien compris, à documenter le déploiement du magasin scolaire, mais également et peut-être surtout les objectifs spécifiques de cette recherche. C'est donc bien parce qu'ils me permettaient de mieux comprendre ce que signifie apprendre à s'entreprendre que cette organisation des données



en cas-processus a été favorisée. En continuité, le deuxième élément qui a été ajouté à chaque cas-processus pour augmenter sa portée interprétative renvoie à ce qu'on pourrait appeler un « niveau interprétatif transitoire », qui assure la transition entre le niveau plus descriptif des cas-processus et le niveau interprétatif plus général du chapitre suivant. Ce niveau interprétatif transitoire correspond à quatre regards complémentaires repris de cas-processus en cas-processus qui permettent, selon l'expression de Meyer (2001), de rendre chaque cas plus analytique (p. 342). Au plan conceptuel, le niveau interprétatif transitoire renvoie à la stratégie recommandée par Eisenhardt (1989), qu'elle appelle l'analyse intra-cas (*within-case analysis*). Eisenhardt conçoit l'utilité de cette stratégie analytique pour l'étude de cas multiples, afin de permettre de poser un regard transversal sur plusieurs cas en ajoutant, par l'analyse, des éléments de comparabilité. Mais cette stratégie peut fort bien s'appliquer à une étude de cas unique lorsque les données analysées sont organisées selon une approche intégrée (*embedded design*), tels les cas-processus qui font l'objet du prochain chapitre. J'ajouterais que la précaution à garder à l'esprit reste cependant de s'assurer que les cas dans le cas – c'est-à-dire les cas-processus pour moi – présentent suffisamment de ressemblance pour pouvoir faire l'objet d'une analyse intra-cas qui puisse servir de tremplin à une analyse transversale. Dans cette recherche, cette ressemblance suffisante à laquelle je fais allusion est précisément assurée par les catégories descriptives qui garantissent une structure commune à tous les cas-processus.

Un intérêt supplémentaire de l'analyse intra-cas a trait à la possibilité de poser plusieurs regards convergents sur les données de recherche, dans une visée subséquente de comparaison entre les cas. Ainsi, au lieu de ne regarder les données que selon une seule perspective, qui rendrait d'ailleurs plus difficile toute montée en généralité, l'analyse intra-cas permet de multiplier les regards posés sur les cas : « Overall, the idea behind these cross-case searching tactics is to force investigators to go beyond initial impressions, especially through the use of structured and diverse lenses on the data » (Eisenhardt, 1989, p. 541). Pour atteindre cette ambition, il est cependant nécessaire que les « lentilles » qu'évoque Eisenhardt soient bien structurées et se répètent par ailleurs dans chaque analyse intra-cas. Le « niveau interprétatif transitoire » auquel j'ai fait référence plus tôt et qui clôture chaque cas-processus est ainsi invariablement organisé selon les quatre mêmes volets. Au fond, ces quatre volets sont autant de regards interprétatifs complémentaires que

je propose de poser sur chaque cas-processus. Comme nous allons le voir ci-dessous, les volets interprétatifs découlent directement de la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée au chapitre précédent, ce qui fonde leur pertinence. Ils permettent de ce fait de jeter un éclairage particulier sur l'objet de recherche, dans la perspective, on l'a dit, de poser un regard transversal sur les résultats de l'analyse des données de recherche, soit les cas-processus. Notons pour être complet que ces volets ne sont pas apparus immédiatement dans mes tentatives de rendre compte du cas en général et des cas-processus en particulier<sup>89</sup>. Ils ont par ailleurs occupé différentes places et fonctions avant de se stabiliser et de venir clôturer les cas-processus. Finalement, le quatrième volet a été ajouté plus tard que les trois autres et n'est repris que lorsque cela s'avère pertinent.

- Le premier volet (*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*) pose un regard interprétatif sur la conception d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée comme l'idée de se fixer des objectifs d'action à mettre à l'épreuve de l'expérience, le processus étant susceptible de se heurter à des obstacles qu'il faudra résoudre pour continuer à avancer dans la mise en œuvre du plan d'action. Ce qui sera examiné ici, ce sont donc les processus d'enquête – ou de résolution de problèmes – qui ont rythmé le déploiement de l'occupation;
- Le second volet (*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*) pose un regard interprétatif sur les apprentissages divers que la mise en œuvre de l'occupation a permis. Ce volet se réfère ainsi au fait que, pour surmonter les obstacles rencontrés, des apprentissages contingents aux problèmes devraient être réalisés dans le cadre des processus d'enquête, ce qui renvoie à l'idée qu'apprendre à s'entreprendre implique d'apprendre en s'entreprenant;
- Le troisième volet (*Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*) pose un regard interprétatif sur le contexte plus général qui englobe les processus d'enquête – ou de résolution de problèmes – issus de la mise en œuvre progressive de l'occupation. Ce volet renvoie ainsi au fait qu'apprendre à s'entreprendre prend ici

---

<sup>89</sup> C'est en effet mon directeur de recherche qui m'a incité à dépasser la simple description des cas-processus pour leur donner une portée plus interprétative. J'ai ainsi, au minimum, réécrit cinq fois mon premier cas-processus et trois fois le second, avant que nous tombions l'un et l'autre d'accord sur la manière d'intégrer la dimension interprétative aux descriptions. Une fois d'accord, les autres cas ont pour la plupart été rédigés, sauf modifications mineures, en une seule fois.

place en milieu scolaire. Le rôle du contexte, dont on a vu qu'il est un élément distinctif de l'étude de cas, n'est donc pas en reste;

- Le quatrième volet (*Sur la collaboration enseignante-chercheur*) pose un regard interprétatif sur le fait qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire s'est réalisé sous la responsabilité conjointe de l'enseignante et du chercheur. Il traite donc, lorsque cela s'y prête, ce qui n'est pas toujours le cas, de la manière selon laquelle se sont construits les processus d'enquête dans les négociations entre adultes encadrant le magasin.

### *Le second niveau interprétatif et la théorie de l'enquête*

Tout ce dont il vient d'être question se réfère au troisième chapitre de la thèse, ce que j'appellerai le premier registre d'analyse qui reprend un niveau descriptif (soit les cas-processus) et un premier niveau interprétatif (soit le niveau interprétatif transitoire). Ce chapitre reprend donc huit cas-processus organisés temporellement selon les huit thèmes émergents rapportés et présentent une structure récurrente grâce aux catégories descriptives (ancrage à l'occupation, problématique, processus et séquences, réinvestissement dans l'occupation et, finalement, suites du cas). Au fond, on n'est pas très loin ici de la logique de réplication dont parlait Yin (1984)<sup>90</sup> et que reprend Eisenhardt (1989) qui note que : « In replication logic, cases which confirm emergent relationships enhance confidence in the validity of the relationships » (p. 542). Chaque cas-processus se clôture par ailleurs par un niveau interprétatif transitoire, soit un premier niveau interprétatif, organisé selon quatre volets qui permettent de poser des regards différents mais complémentaires sur les résultats de l'analyse des données de la recherche en vue d'éclairer son objet, soit ici apprendre à s'entreprendre.

En somme, comme on l'a vu plus haut, on retrouve donc deux éléments qui permettent d'assurer la comparabilité des cas, soit les catégories descriptives qui fournissent la structure des cas-processus et le niveau interprétatif transitoire qui clôture chaque cas-processus. Eisenhardt (1989) remarque à cet égard : « it is important to discover the

---

<sup>90</sup> Rappelons cependant que pour Yin (1984), la logique de réplication se comprend dans une perspective hypothético-déductive, là où Eisenhardt (1989) conçoit cette même logique de manière émergente et compréhensive.

underlying theoretical reasons for why the relationship exists. This helps to establish the internal validity of the findings » (p. 542). Ces raisons théoriques, je les ai trouvées *a posteriori* dans la théorie de l'enquête de Dewey (1938b) qui constitue dès lors le cadre interprétatif plus général à partir duquel le cas dans son ensemble et les cas-processus en particulier sont examinés au chapitre quatre, ce que j'appellerai le second registre d'analyse. Sans trop anticiper sur ce qui sera alors présenté, on verra que le magasin et son déploiement en cas-processus peuvent être considérés comme des processus d'enquête au sens deweyen du terme. Les catégories descriptives qui ont servi à structurer les cas-processus seront mises en cohérence avec les étapes deweyennes de l'enquête et les quatre volets interprétatifs serviront de tremplin pour mieux revenir à l'objet de recherche, à l'appui de la théorie de l'enquête<sup>91</sup>. On comprend donc que l'objet principal du quatrième chapitre sera de partir à la recherche de similitudes et de différences entre les cas-processus (*cross-case patterns*, Eisenhardt, 1989), principalement à l'appui des quatre volets du niveau interprétatif transitoire. À ce titre, on peut faire remarquer que les deux niveaux interprétatifs, soit le niveau transitoire sur lequel s'appuie ensuite une interprétation basée sur la théorie de l'enquête, participent à un gommage progressif de la singularité (Quéré, 2000) afin d'assurer la montée en généralité dont il a été question plus haut, à travers ce que Quéré appelle la généralisation réflexive et Yin, la généralisation analytique.

#### 2.3.4 Forme et structure du rapport de l'étude de cas

Tous les auteurs qui traitent de l'étude de cas en tant que stratégie de recherche notent qu'elle conduit à la rédaction d'un rapport descriptif qui rend compte du cas. Ce rapport, qui fait l'objet du prochain chapitre, on l'a dit, reprend une description, issue de l'analyse des données de la recherche, de chacun des huit cas-processus dégagés, chacun étant suivi d'une interprétation en quatre volets. Pour ne pas perdre de vue le cas lui-même (Yin, 1984) et montrer en quoi les cas-processus participent à son déploiement progressif, le rapport débute par une description générale du magasin. Cette description initiale a été rendue possible grâce aux mots-clés restants dont il a été question plus haut, soit ceux qui

---

<sup>91</sup> J'ai pris connaissance de la théorie de l'enquête de Dewey *après* avoir écrit le chapitre 3 de présentation des résultats. Les catégories descriptives et les quatre volets du niveau interprétatif transitoire sont donc bien des choix qui ont été posés *a priori* et qui ont seulement, et dans un deuxième temps, trouvé leur cohérence dans la théorie de l'enquête.

n'avaient été ni fusionnés ou transformés en thèmes pour la description des cas-processus, ni été éliminés pour les raisons déjà évoquées. La description générale du magasin représente une mise en contexte d'ensemble qui met de l'avant son but pédagogique principal, de même qu'une série d'activités observées qui ne pouvaient prétendre au statut de cas-processus parce qu'elles ne renvoyaient pas à des processus de résolution de problèmes issus de l'occupation, mais bien plutôt à des activités organisées par l'enseignante pour préparer les élèves à effectuer des calculs relativement complexes pour leur âge et en lien avec de l'argent, pour la vente dans le magasin. Toute la description initiale du magasin concourt à l'atteinte de cet objectif.

Sur un plan plus technique, le rapport du cas est essentiellement descriptif. Pour appuyer les descriptions, on retrouve de nombreuses citations d'entrevues avec l'enseignante, d'extraits de conseils d'élèves avec le groupe-classe et de comptes-rendus d'observations. Yin (1984) remarque en effet que : « Every report should still contain enough data so that the reader of the report can draw independent conclusions about the case study » (p. 93) et, plus loin :

...the critical pieces of evidence for a case study must still be contained within the case study report. The exemplary case study is one that judiciously and effectively presents the most compelling evidence, so that a reader can reach an independent judgement regarding the merits of the analysis (p. 143).

Comme on l'a vu plus haut, le lecteur du rapport occupe une grande place dans l'étude de cas et on comprend que l'ajout de données « brutes » dans le rapport permet au lecteur, d'une part, de tirer ses propres conclusions et, d'autre part, d'apprécier la justesse des analyses avancées. À mon sens, les descriptions se suffisent à elles-mêmes. C'est en tous cas dans cette optique que je les ai rédigées. Les citations qui émaillent le texte ont donc pour moi valeur d'évocation et le lecteur plus pressé peut fort bien, de ce fait, s'abstenir de les lire, à sa convenance, tout en étant assuré de comprendre le propos d'ensemble<sup>92</sup>. Les citations reprennent invariablement le nom de la personne qui parle, de même que la source de l'extrait. On retrouve deux cas de figure, selon que la citation provienne d'un

---

<sup>92</sup> Notons qu'une version préliminaire du chapitre trois, donc du rapport du cas, comportait beaucoup plus de citations qu'il n'en contient dans sa version définitive. C'est à la demande d'un membre de mon comité de thèse que j'ai élagué ces citations qui, avec le recul, étaient effectivement trop abondantes. Le rapport présente tout de même un nombre considérable de citations qui appuient les descriptions.

enregistrement qui a été entièrement retranscrit ou non : 1) « Chercheur (T21) – *Texte* » indique que c'est le chercheur qui parle et qu'il s'agit de la 21<sup>e</sup> prise de parole de la conversation d'un verbatim retranscrit; 2) à l'occasion, on retrouve également « Enseignante (10:05) – *Texte* », ce qui signifie que c'est l'enseignante qui parle et que le début de la citation débute à dix minutes et cinq secondes dans le cadre d'un enregistrement audiovisuel qui n'a pas été systématiquement retranscrit. Notons encore qu'on retrouve également des citations dans le niveau transitoire d'analyse qui suit chaque cas-processus, ce qui pourrait paraître étrange au lecteur. Ceci renvoie à la fonction d'analyse des entrevues avec l'enseignante. Certaines interprétations apportées dans le niveau transitoire d'analyse avaient de ce fait déjà été soulevées en entrevue avec l'enseignante, ce dont témoigne alors une citation.

Suivant la vision de Flyvbjerg (2006) pour qui l'étude de cas représente une opportunité d'élargir l'expérience du lecteur, les descriptions sont également agrémentées d'images tirées des enregistrements audiovisuels et qui visent à donner l'impression au lecteur « d'être là » dans le déroulement des activités et le déploiement progressif du magasin. Comme le note Yin (1984), « Individual pictures can often enhance a written text [...] but the text will be difficult to replace in its entirety » (p. 127). Les images ont donc une valeur seulement illustrative et sont toujours accompagnées d'une légende décrivant ce qui a voulu être illustré. Comme je m'y étais engagé auprès des parents des élèves à travers les formulaires de consentement, aucun des participants de la recherche n'est représenté dans une situation qui pourrait le montrer sous un mauvais jour. En définitive, ces images cherchent *aussi* à contrecarrer un inconvénient majeur lié à la décision de rendre compte du cas par écrit, à savoir le caractère volumineux de la description (Yin, 1984).

Relativement à l'anonymat des participants du cas, Yin (1984, p. 136) note que l'option la plus désirable est de dévoiler aussi bien le nom des participants que le lieu où s'est déroulé le cas. Pour lui, ceci permet au lecteur, d'une part, de se remémorer toute information préalable qu'il aurait apprise à propos du cas, ce qui lui sera utile dans la lecture et l'interprétation du rapport et, d'autre part, de pouvoir éventuellement réviser le cas et le critiquer de manière appropriée. Il remarque toutefois que l'anonymat doit être garanti dans certaines situations, par exemple lorsque l'objet de la recherche est controversé ou que le

rapport est susceptible d'affecter d'une manière ou d'une autre les actions futures des participants. Lorsque l'anonymat doit être garanti, Yin (1984) propose tout de même d'essayer d'atteindre un compromis, par exemple assurer l'anonymat des participants, mais dévoiler le nom du cas. C'est cette voie médiane qui a été choisie, par prudence essentiellement : en effet, il est impossible de savoir comment un rapport sera reçu et, conséquemment, l'impact qu'il peut avoir sur les participants. Comme des photos agrémentent les descriptions, l'anonymat n'est évidemment pas garanti. Néanmoins, les noms des participants ont été modifiés, cette précaution rendant une identification individuelle plus complexe, quoique le cas soit davantage exemplaire que sujet à controverse à mes yeux.

Finalement, on pourrait dire que le rapport du cas se décline en fait en deux versions distinctes : d'une part, le rapport écrit dont il a été question et, d'autre part, le roman-photo qui représente le magasin et une partie des cas-processus vécus et qui a été offert en guise de remerciement à chaque participant à la fin de la recherche (voir *Annexe 1*). Ce roman-photo représente de manière ludique et non systématique le magasin et a été réalisé en mai-juin 2012<sup>93</sup>. Ce sont d'ailleurs les images de ce roman-photo qui m'ont donné l'idée d'illustrer visuellement mes descriptions. Comme le remarque Yin (1984) :

Because case studies have more potential audiences than other types of research, an essential task in designing the overall case study report is to identify the specific audiences for the report. Each audience has different needs, and no single report will serve all audiences simultaneously (p. 123).

À cet égard, le rapport écrit est bien sûr dirigé vers la communauté de recherche, quoique j'aspire dans le même temps à ce que d'autres publics puissent s'y intéresser. Le roman-photo, quant à lui, est plus susceptible de toucher la communauté de pratique enseignante. Ainsi, je m'en suis déjà servi à titre illustratif lors d'activités de transfert de la recherche auprès de publics de praticiens, l'aspect visuel et attractif du roman-photo remplissant bien son rôle.

---

<sup>93</sup> Cette idée découle de ma pré-expérimentation et de la recommandation de l'ethnographie visuelle qui invite à donner quelque chose en retour aux participants (Pink, 2001), pour les remercier de leur implication. Alors que ce cadeau aurait pris la forme d'un film dans le cadre d'une ethnographie visuelle, j'ai choisi, pour cette étude de cas, la voie d'un roman-photo, plus facile à mettre en œuvre.

### 2.3.5 Validité et limites de l'étude de cas

Avant de passer à la présentation du rapport proprement dit et qui fait l'objet du prochain chapitre, il convient de poser un regard critique sur cette étude de cas qui, comme toute recherche, présente des limites, que celles-ci soient méthodologiques ou théoriques. Avant de procéder à cet exercice autocritique, je me propose de dégager brièvement les critères de validité qui devraient guider tout chercheur qui s'adonne à l'étude de cas, selon les auteurs qui la considèrent comme une stratégie de recherche à part entière. Pour ce faire, je procéderai par points d'attention et montrerai en quoi cette étude de cas y répond.

#### *Critères de validité de l'étude de cas*

Yin (1984) laisse voir que la validité (*construct validity*, p. 36-37) de l'étude de cas repose sur trois critères distincts : 1) utiliser de multiples sources de données; 2) faire ressortir la logique d'ensemble de la recherche (*establish a chain of evidence*, p. 96) et 3) s'assurer que les informateurs-clés de la recherche révisent une version préliminaire du rapport du cas. Cette étude de cas répond aux trois critères. Ainsi, j'ai montré que diverses sources de données ont été utilisées et, pour assurer leur pertinence, j'ai également laissé voir en quoi ces sources avaient conduit à un processus de triangulation des données en montrant leur complémentarité. Le second critère implique de rendre explicite pour le lecteur le chemin qui a été parcouru depuis la question de recherche jusqu'aux conclusions qui sont tirées à l'appui du cas, de sorte que le lien entre une conclusion donnée et la problématique de la recherche puisse être retracé, et *vice versa*. C'est bien le rôle de l'ensemble de ce chapitre que de documenter les procédures mises en œuvre pour permettre au lecteur de comprendre comment j'ai pu passer d'un questionnement théorique (chapitre 1) à un ensemble de conclusions plus générales (chapitre 4), en passant par une étude de cas empirique (chapitre 3). En continuité, une critique courante de l'étude de cas a trait au fait que cette stratégie de recherche conduirait le chercheur à tirer des conclusions qui concordent avec ses préconceptions, c'est-à-dire qu'elle produirait un biais pour parler en termes méthodologiques. Le second critère évoqué par Yin implique donc également de s'assurer que les données contradictoires colligées soient représentées dans le rapport du cas. À cet égard, comme on le verra dans le prochain chapitre, le cas-processus 5, portant sur l'ajout de collations au magasin, joue le rôle de contre-exemple par rapport à l'objet de recherche.



Concernant le troisième critère, on a vu plus haut que la rencontre de recherche 62 (voir *Tableau 5*) avait précisément servi à recueillir les impressions de l'enseignante sur une version préliminaire du rapport du cas, en vue qu'elle en valide le contenu (les « faits du cas », dirait Yin) et la chronologie générale.

La validité interne du cas (Meyer, 2001) renvoie en quelque sorte au second critère de Yin, repris plus haut, et concerne avant tout les liens qui sont posés entre les concepts dans le cadre de la recherche. À cet égard, on a vu à la suite d'Eisenhardt (1989) que la façon d'organiser les données (les cas-processus, les catégories descriptives, le niveau transitoire d'analyse) avait trouvé sa pertinence *a posteriori* dans la théorie deweyenne de l'enquête, assurant par là même la validité interne de l'analyse et de l'organisation des données. La validité externe du cas implique quant à elle de déterminer le domaine auquel s'applique les conclusions qui sont tirées. Bien que cela n'ait pas fait l'objet d'un développement séparé, cela me paraissant évident, les conclusions qui découlent de cette étude de cas, comme le laisse d'ailleurs voir l'objet même de la recherche, n'ont pas la prétention de dépasser le contexte scolaire. Finalement, la fiabilité de l'étude de cas (*reliability*) a trait à l'idée de documenter les procédures mises en œuvre par le chercheur tout au long de son investigation (Meyer, 2001), ce qui est bien l'objet de ce chapitre. La fiabilité de l'étude de cas est également assurée par l'utilisation de citations abondantes dans le rapport du cas, de sorte que le lecteur puisse vérifier la provenance de ce qui est avancé dans sa description.

### *Limites de la recherche*

Ceci étant spécifié, tournons désormais vers les limites plus spécifiques de cette recherche. La limite la plus importante qui me semble s'appliquer à cette étude de cas est probablement que j'ai suivi le développement du magasin scolaire dans sa dimension groupale quasi exclusivement. Ainsi les élèves, en tant qu'individualités, n'ont pas fait l'objet d'une attention spécifique. Ce sont bien les processus de groupe que j'ai cherché à documenter. En continuité, on peut dire que la description du cas adopte principalement le point de vue du chercheur, bien qu'à de très nombreuses reprises, celui de l'enseignante et des élèves soit aussi représenté. Même s'il s'agit d'un point de vue de l'intérieur de l'activité, par ailleurs élaboré en collaboration étroite avec l'enseignante, il reste que c'est la manière selon laquelle j'ai compris le magasin à travers mes propres lentilles

intellectuelles et observationnelles qui est rapportée dans le cas. Ce point me semble néanmoins être contrebalancé par le fait que l'enseignante ait validé les développements du rapport du cas.

On peut encore dire qu'une limite importante de la recherche est qu'elle ne prétend nullement rendre compte d'une manière représentative d'organiser les activités entrepreneuriales en milieu scolaire. En effet, comme on l'a vu, c'est bien moi, sur la base de mon cadre théorique, qui ai proposé à l'enseignante l'ajout d'un conseil d'élèves pour systématiser la réflexion sur l'action, ce qui était d'ailleurs une de mes conditions d'accès pour sélectionner un cas. Je n'ai donc pas essayé de rendre compte d'un cas qui aurait été typique du phénomène de l'entrepreneuriat scolaire. Mon but était plutôt de comprendre en quoi la systématisation de la réflexion sur l'action dans l'activité entrepreneuriale jouait un rôle sur l'apprentissage à s'entreprendre des élèves. Finalement, on peut faire remarquer que je n'ai pas cherché à rendre compte exhaustivement d'un cas pour la qualité intrinsèque qu'il représenterait. Même si mon compte-rendu est relativement complet, tout n'a pas été décrit, ce qui aurait cela dit été impossible et improductif. En partant sur le terrain avec une représentation théorique de l'objet de recherche, j'ai été conduit à m'intéresser au magasin scolaire selon un angle particulier et à organiser les données en conséquence, ce qui m'a mené, en définitive, à aborder l'idée d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle des processus d'enquête issus du magasin, ce qui ne sous-entend nullement que d'autres référents théoriques n'auraient pas pu être convoqués pour interpréter les données et tirer d'autres conclusions à leur égard.

## **Chapitre 3 : Le premier registre d'analyse**

Le précédent chapitre a fait état de la méthodologie mise en œuvre dans le cadre de cette recherche doctorale, aussi bien au point de vue de l'investigation proprement dite sur le terrain, que des stratégies analytiques déployées pour organiser, rendre compte puis interpréter le large volume de données colligées durant une année scolaire complète. À cet effet, on a commencé à comprendre, de manière encore essentiellement abstraite, les choix qui ont été posés au point de vue analytique. Ce chapitre permet de rendre compte, par le menu, des résultats de l'analyse des données de recherche en démontrant la pertinence concrète de la méthodologie présentée. Il se scinde en deux grandes parties. La première est plus générale et propose un portrait global du magasin scolaire qui servira d'ancrage à la seconde partie, plus spécifique. Cette dernière constitue le cœur des données de recherche analysées et se déploie sous la forme de la description et de l'analyse de huit cas-processus vécus autour du magasin scolaire investigué.

### **3.1 Portrait global du magasin scolaire investigué**

Comme on l'a déjà vu, l'activité entrepreneuriale qui a servi de support à cette investigation doctorale est représentée par un magasin de fournitures scolaires, soit une micro-entreprise de service assez classique, en ce qu'on la retrouve déjà dans nombre d'écoles. Pour permettre une immersion progressive et éclairée dans les données de recherche, la première section de ce chapitre se propose de décrire le magasin scolaire en général à travers, d'une part, la mise en évidence de son but pédagogique principal et des activités qui sont liées à ce but ainsi que, d'autre part, la présentation et la mise en cohérence temporelle des cas-processus qui seront ensuite présentés et qui se raccrochent au magasin. Pour reprendre une métaphore que mon directeur de recherche et moi avons souvent employée lorsque nous échangeons autour de mes données de recherche, le magasin scolaire, où l'occupation en termes deweyens, figure le tronc d'un arbre – sa partie solide, certaine – duquel émergent une série de branches qui sont représentées par les cas-processus vécus autour du magasin. Cette métaphore se déploiera et prendra tout son sens dans la suite du propos.

### 3.1.1 Description générale du magasin : son but pédagogique et sa mise en œuvre

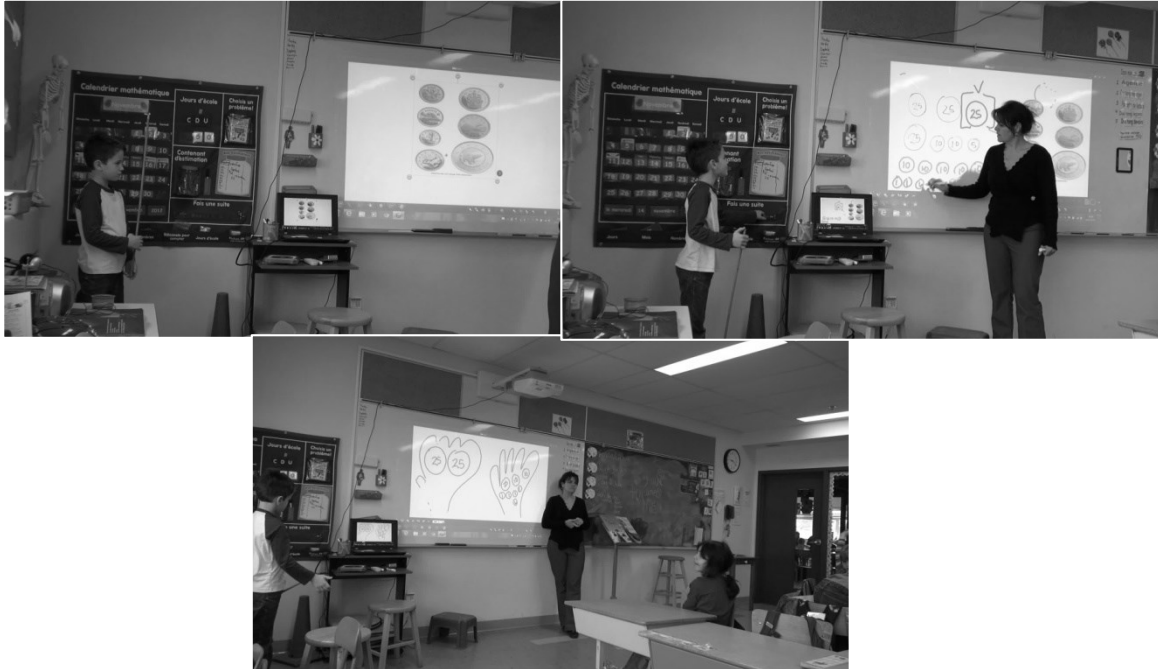
Pour l'enseignante, le but pédagogique principal du magasin consiste à fournir à ses élèves un contexte signifiant où ils seront amenés à mettre leurs habiletés de calcul à l'épreuve d'un environnement, certes contrôlé, mais s'approchant de la vie hors de l'école. C'est là le principe même de l'occupation deweyenne. Ainsi, dans le magasin, les élèves devront principalement effectuer des additions et des soustractions, tout en faisant face à des contraintes spécifiques. D'une part, étant en deuxième année du primaire, les élèves sont parmi les plus jeunes de l'école. Presque tous leurs clients seront donc plus âgés qu'eux, ce qui ajoutera une certaine pression aux élèves qui tiendront le magasin. D'autre part, comme dans un magasin hors de l'école, les élèves devront gérer l'affluence de clients et les files d'attente qui se formeront, ce qui implique qu'ils en viennent à faire preuve d'une bonne vitesse de calcul. Il s'agira donc de faire des calculs à une vitesse suffisante, dans un contexte caractérisé par une certaine pression.

Pour l'enseignante, ce but pédagogique principal entraîne deux besoins d'apprentissage spécifiques : d'une part, il est nécessaire que les élèves sachent bien calculer, d'autre part, il faut par ailleurs qu'ils maîtrisent la valeur des pièces de monnaie (1 ¢, 5 ¢, 10 ¢, 25 ¢, 1 \$, 2 \$) puisqu'ils manipuleront de l'argent dans le magasin. Ces deux besoins d'apprentissage ne vont pas nécessairement de soi en deuxième année du primaire où les élèves ont encore peu d'expérience personnelle et concrète en lien avec l'argent et ont par ailleurs seulement commencé à aborder les opérations mathématiques de base en première primaire, soit un an plus tôt. Autant dire que la multiplication et la soustraction ne sont dès lors pas encore acquises pour beaucoup d'élèves de la classe. Ces besoins d'apprentissage vont donc conduire l'enseignante à mettre en œuvre une série d'activités, toutes dirigées vers un même objectif : faire en sorte que tout un chacun dans la classe soit en mesure de tenir le magasin, ce qui nécessite que tous les élèves soient assez habiles et confiants vis-à-vis des opérations mathématiques pour pouvoir assumer le rôle de caissier. On peut avancer que les activités qui sont décrites ci-après vont toutes dans ce sens et représentent dans le même temps une mise en œuvre graduelle de l'idée du magasin ainsi que des habiletés mathématiques des élèves en vue de leur réinvestissement dans le magasin.

Dès les premiers jours d'école, bien avant que l'idée du magasin ne soit soulevée en conseil d'élèves, l'enseignante inclut déjà le calcul lié aux pièces de monnaie à travers sa routine du matin. Pour ce faire, elle crée le « jeu des pièces » : chaque journée d'école, elle ajoute 1 cent (¢) [un centime] au tableau de la routine du matin. Le but du jeu est qu'il y ait toujours le moins de pièces possible au tableau. Donc, après cinq jours d'école par exemple, les cinq pièces de 1 ¢ doivent être remplacées par une pièce de 5 ¢, et ainsi de suite. Ce jeu quotidien ne se réfère pas encore au magasin pour les élèves, mais l'enseignante le met explicitement en place pour préparer ses élèves à manipuler abstraitement des notions de calcul en lien avec de l'argent. Ainsi, l'enseignante se sert-elle de ce jeu, d'une part, pour introduire les différentes pièces de monnaie et leur valeur respective, mais également pour apprendre le principe du dénombrement à ses élèves. Par exemple, à dix jours d'école, on peut mettre soit une pièce de 10 ¢, soit deux pièces de 5 ¢, soit une pièce de 5 ¢ et cinq pièces de 1 ¢, soit encore dix pièces de 1 ¢; la première solution étant la bonne dans la mesure où la règle du jeu veut qu'il y ait toujours le moins de pièces possible au tableau. L'enseignante travaille aussi ponctuellement sur le principe piagétien de conservation. En effet, elle improvise parfois des exercices où elle demande aux élèves dans quelle main elle a le plus d'argent : soit dans sa main gauche où elle a, par exemple, deux pièces de 10 ¢ et une pièce de 5 ¢, soit dans sa main droite où elle a une pièce de 25 ¢. Au départ, les élèves ont tendance à répondre qu'il y a plus d'argent dans la main où il y a le plus de pièces de monnaie, alors que les deux valeurs sont identiques. Il faudra attendre un mois avant que les élèves maîtrisent tous ce principe.

*Enseignante (T6) – Ce que je disais, c'est que j'ai déjà commencé à sélectionner les enfants qui pouvaient être potentiellement bons à la caisse, parce que c'est quelque chose qui va être notre gros morceau en deuxième année. On a déjà commencé à faire des activités... je l'intègre à différents temps dans la journée : on additionne, on retranche, beaucoup de calcul mental parce que c'est ça, en bas [fait référence à l'emplacement du magasin scolaire], ça va être du calcul mental. On a travaillé, j'ai incorporé dans la routine du matin les sous, comme je te l'expliquais tantôt. Veux-tu que je le réexplique (Chercheur – Oui). Donc, à chaque jour, on compte les jours de classe, à chaque jour, on ajoute une « cent noire » [une pièce d'un cent], en utilisant le calendrier. Évidemment, ce sont les jours de classe. Donc, on est rendus à douze jours ce matin et le but du jeu, quand j'ajoute une cent noire, c'est d'avoir le moins grand nombre de pièces possible. Parce que je leur ai dit qu'il y avait 180 jours d'école, mais qu'on ne pourra pas placer 180 cents noires. Donc, ils doivent trouver, à chaque moment, comment on peut changer pour avoir le moins de pièces possible. Et je vois que la majorité des élèves, ça semble être compris l'argent, la valeur.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 17/09/12)*



*On capture ici la routine du matin au 50<sup>e</sup> jour d'école (observation du 14/11/12). Olivier, qui joue le rôle du mini-prof, explique sa réponse, soit qu'il faut mettre deux pièces de 25 ¢ selon les règles du jeu. Sur la deuxième photo, l'enseignante écrit, sous la dictée des élèves, tous les dénombrements possibles du nombre 50, en fonction des valeurs des pièces de monnaie. Sur la troisième photo, on voit un exemple du principe de conservation, alors qu'une main tient deux pièces de 25 ¢ et l'autre, une pièce de 25 ¢, deux pièces de 10 ¢ et cinq pièces de 1 ¢.*

Comme on l'a brièvement évoqué, l'enseignante sait depuis le début de l'année scolaire qu'elle veut ouvrir un magasin avec son groupe. Durant huit ans, dans une autre école, elle lançait déjà chaque année ce même projet, d'abord avec des élèves de troisième, puis sept années consécutives avec des élèves de sixième. L'enseignante a donc de l'expérience vis-à-vis du projet, mais elle a aussi changé d'école et de niveau scolaire. Elle est néanmoins prête, notamment pour les besoins de la recherche, à se risquer à lancer un magasin avec son nouveau groupe de deuxième année du primaire, quoiqu'elle appréhende un peu l'exercice, à cause de l'âge des élèves et aussi du fait qu'elle soit dans une nouvelle école. Ceci étant dit, bien qu'elle sache d'emblée qu'elle veut lancer un magasin scolaire dans l'école avec sa classe, l'enseignante reste ouverte à discuter avec les élèves, plutôt que d'imposer son idée, afin que ces derniers en viennent à penser que le projet vient d'eux, ce qui a des impacts certains sur leur motivation et leur engagement. Selon ce qu'elle et moi avons planifié au courant du mois d'août, l'enseignante fait dès lors régulièrement remarquer aux élèves depuis le début de l'année qu'elle doit souvent leur prêter du matériel scolaire, une gomme à effacer à l'un, une paire de ciseaux à l'autre, un crayon à l'autre encore, afin de préparer le terrain pour la discussion qui va suivre.

Un premier conseil d'élèves est organisé vers la fin du mois de septembre, soit quelques semaines après la rentrée scolaire (conseil d'élèves du 25/09/12). L'objet du conseil est précisément de chercher des solutions en groupe au manque récurrent de matériel scolaire en classe, sur lequel l'enseignante insiste depuis la rentrée. Du point de vue de l'occupation, ce manque de matériel est le besoin initial, l'impulsion initiale en termes deweyens, qui va donner naissance au magasin. Les élèves font donc diverses propositions : un système de partage, un système d'échange, un marché aux puces et, finalement, un chariot, idée qui deviendra progressivement celle du magasin, sous l'impulsion de l'enseignante qui cherche à amener le groupe vers cette solution. Les trois autres idées seront rejetées, notamment parce qu'elles ne concerneraient que la classe ou ne répondraient que temporairement au besoin, alors qu'il apparaît aux élèves dans leurs réflexions que les autres élèves de l'école, voire les enseignants, doivent aussi manquer occasionnellement de matériel scolaire.

L'idée d'un magasin qui serait ouvert pour toute l'école commence donc à se former et les trois prochains conseils d'élèves vont être orientés vers la nécessité de discuter, avec le groupe, de tout ce qu'il faut prendre en compte pour mettre en œuvre un tel projet (conseils d'élèves des 04, 11 et 18/10/12). Autrement dit, du point de vue de l'occupation, ces conseils d'élèves vont faire émerger le plan d'action qui permettra de donner naissance au magasin. On cherchera à mieux comprendre le principe d'un magasin, à savoir si on a le droit d'en ouvrir un dans l'école, comment on le construira, où se dérouleront les ventes, qui fera quoi dans le magasin, ce qu'on vendra exactement, qui pourra venir acheter des produits et quand le magasin sera ouvert.

Après un mois de discussion, le magasin n'est toujours qu'une idée, qui s'affine et se précise progressivement. Les élèves, qui sont encore jeunes, font preuve d'un bon esprit d'analyse dans la prévision de ce à quoi il faut penser pour ouvrir le magasin, mais les discussions tirent un peu en longueur. Les élèves commencent en effet à se demander si un magasin sera vraiment ouvert où s'il s'agit d'une de ces situations fictives auxquelles le milieu scolaire les a accoutumés. À la fin octobre, l'enseignante et moi décidons donc de mettre en place le « jeu du magasin », pour rassurer les élèves. Ce jeu représente une première forme concrète et ludique de ce que sera le magasin, le but étant que les élèves se

familiarisent avec le principe de la vente et manipulent de la monnaie qui, bien que fausse, représente néanmoins les vraies valeurs des pièces de monnaie en circulation (observation du 25/10/12). Pour ce jeu, l'enseignante et moi avons amené toutes sortes de boîtes vides de produits alimentaires que nous avons réparties en deux kiosques. Un troisième kiosque reprend des publicités de magasins alimentaires. Trois paires de vendeurs se répartissent dans les kiosques. Les autres sont divisés en « familles » qui disposent d'un budget en fausse monnaie et doivent faire des achats dans les kiosques pour préparer un repas équilibré. Les élèves doivent tenir un compte de leurs achats sur une feuille prévue à cet effet. Aucun prix n'est fixé pour aucun produit alimentaire et aucune règle n'est établie, non seulement parce que l'enseignante veut que l'exercice soit un jeu, mais aussi pour que les élèves se rendent compte par eux-mêmes des problèmes relatifs à l'absence de règles.

Les élèves jouent donc une première fois. La période est très bruyante. Les vendeurs fixent des prix aléatoires, « à la tête du client ». Les clients ne font pas de file et s'arrachent les produits aux différents kiosques. Quelques mésententes surviennent quant à l'argent qui doit être rendu aux clients en fonction du prix imaginaire fixé et de ce que les clients ont donné pour payer leurs achats. Certains clients calculent par ailleurs à la place des vendeurs l'argent qui doit leur être remis. À la fin du jeu, certaines « familles » terminent avec leurs produits alimentaires et plus d'argent qu'ils n'en avaient au départ, relevant les erreurs de calcul qui ont été effectuées. Les repas ne sont par ailleurs pour la plupart pas équilibrés. On revient donc en grand groupe sur tous les problèmes relevés, ce qui conduit à la mise en évidence des règles qui doivent être fixées : il faut des prix établis, les clients doivent faire la file et laisser les vendeurs calculer, les « familles » doivent planifier leurs achats. Après la récréation, les élèves échangent les rôles et ils jouent une seconde fois au magasin, avec les règles qui ont été fixées en grand groupe; la période se déroulant beaucoup mieux.







*Sur les deux premières photos, les élèves jouent au « jeu du magasin ». Les « familles » font leurs achats aux différents kiosques. Sur la troisième photo, on surprend une mésaventure relative à la monnaie à rendre aux clients. Sur la quatrième photo, on voit le compte de dépenses d'une des « familles ».*

Face aux difficultés constatées des élèves en calcul, surtout vis-à-vis des soustractions, l'enseignante ajoute la numération à sa planification du mois de novembre. Elle organise ainsi divers exercices mathématiques, en repartant d'activités de manipulation avec des réglettes, pour revoir le principe des unités et des décimales, et en venir progressivement à faire les mêmes exercices, mais avec de la fausse monnaie, puis sous la forme d'équations abstraites. Le but reste que les élèves finissent par maîtriser les opérations mathématiques de base, ici principalement l'emprunt et la retenue liées à la soustraction, associées à des situations qui touchent l'argent.

*Enseignante (T1) – J'ai réalisé des choses avec ma fin d'étape, mon bulletin, puis mes évaluations en mathématiques. Puis, je me suis dit que la soustraction, c'était difficile encore. Donc, j'ai planifié cette semaine « la numération », mais à partir des réglettes. Parce que l'emprunt n'est pas acquis. L'emprunt et la retenue, c'est vraiment tout mêlé, dans leurs têtes. Donc, je me suis dit : « avant que je ne les lâche avec de l'argent, je veux repartir à la base avec la manipulation des réglettes ». Donc, j'ai tout installé ma planification pour faire ça, du 19 au 23 [novembre].  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

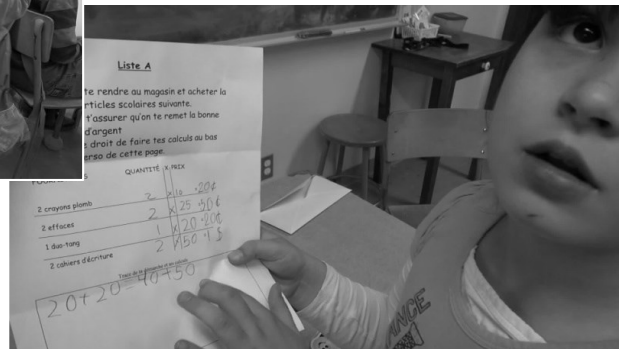
Alors que l'année avance, l'enseignante et moi organisons une deuxième fois le « jeu du magasin » mais, cette fois, avec le matériel scolaire qui sera vendu dans le magasin et la vraie liste des prix déterminés par l'enseignante (observation du 23/11/12). Le jeu est plus structuré, le but étant que les élèves s'habituent à faire des calculs en situation de vente et à manipuler les valeurs des prix fixés. Les élèves sont disposés en kiosques de trois : deux vendeurs et un client. Les clients disposent encore d'un budget en fausse monnaie, mais ils ont une liste d'achats précis à effectuer et ils doivent faire leurs achats dans leur kiosque uniquement. De la sorte, l'enseignante peut contrôler qui fait des erreurs de calcul. Les clients doivent par ailleurs expliciter leur démarche de calcul sur une feuille prévue à cet effet. Avant d'échanger les rôles, le client doit faire vérifier ses calculs par l'enseignante ou

moi-même. Un des vendeurs joue ensuite le rôle du second client avec une liste d'achats différente de la première, de sorte que les calculs soient eux aussi différents, et de même avec le troisième élève. Les retours ponctuels en grand groupe permettent de revenir sur les stratégies de calcul et certaines équivalences, par exemple, que 1,90 \$ est égal à 190 ¢, ce qui permet aux élèves de faire les transformations nécessaires pour opérer des additions et des soustractions plus aisément.



*Les élèves jouent à nouveau au « jeu du magasin », mais de manière plus structurée, avec le matériel qui sera vendu dans le magasin et la vraie liste de prix.*

*Les clients doivent expliciter leur démarche de calcul et la faire vérifier par un adulte, avant que les rôles soient échangés.*



En janvier, soit au retour du congé des fêtes, l'enseignante modifie sa routine du matin, alors que le magasin sera bientôt ouvert à l'ensemble de l'école. Au lieu de jouer au « jeu des pièces », l'enseignante simule des situations de vente où un client vient acheter des produits dans le magasin. À ce moment, le chariot qui servira de support à la vente a déjà été construit par le menuisier de l'école. L'exercice, quoique fictif, apparaît donc bien réel. Pour l'enseignante, cette nouvelle routine a de multiples bénéfices. Elle lui permet en effet de modéliser en grand groupe les stratégies de calcul liées aux ventes, de continuer à laisser les élèves se familiariser avec les valeurs des prix fixés, tout cela dans un contexte sécuritaire n'incluant pas le stress relatif aux files d'attente et à la vente à des élèves plus âgés. Lorsque le magasin sera ouvert, deux ou trois élèves par jour auront la possibilité, en fonction de leurs besoins, de venir faire de vrais achats dans le magasin lors de la routine du matin, dans la classe et devant tout le groupe. L'enseignante poursuivra cette routine, afin que ses élèves ne grossissent pas indûment les files d'attente du magasin, ces dernières étant conséquentes, surtout au début des ventes.

Enseignante (T10) – [...] donc on a tassé l'estimation et la question [de la routine du matin] et on va directement au chariot puis on fait deux mises en situation de chariot. Ils aiment bien ça.

Chercheur (T11) – Avec un client qui vient acheter quelque chose?

Enseignante (T12) – Oui, l'ami qui anime le calendrier, c'est l'ami qui est le vendeur. Puis là, je choisis un acheteur puis on ne sait pas à l'avance ce qu'ils vont choisir. Parce qu'avant, au début, je disais : « Bon, tu achètes 2 effaces et trois ci ». Là ils disent : « Moi je vais acheter un surligneur, puis un ciseau ». Ça fait que là, ce n'est plus prémédité. Chacun prend une feuille, on a des feuilles brouillon le matin maintenant, chacun calcule sur sa feuille brouillon. Puis l'ami qui est vendeur le calcule au tableau.

(Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)

Enseignante (T48) – Oui, ils ont un droit d'achat le matin avant les autres, donc pour ne pas qu'ils fassent la file puis qu'on bloque encore plus, donc le matin, si j'ai trois élèves qui veulent acheter des choses, ils viennent me le dire puis au moment, après avoir fait la routine, le calendrier, la température, l'heure, on passe aux questions mathématiques puis s'il y a des élèves qui ont quelque chose à acheter, l'ami qui anime le calendrier vient derrière le chariot, il ouvre le chariot et là, il devient vendeur et l'autre enfant, l'acheteur [le client], arrive puis demande : « J'aimerais ça avoir un crayon à mine et une efface ». Donc là, l'enfant fait le calcul au tableau, les autres qui sont à leur place le font sur leur feuille brouillon, tout le monde fait le calcul [...].

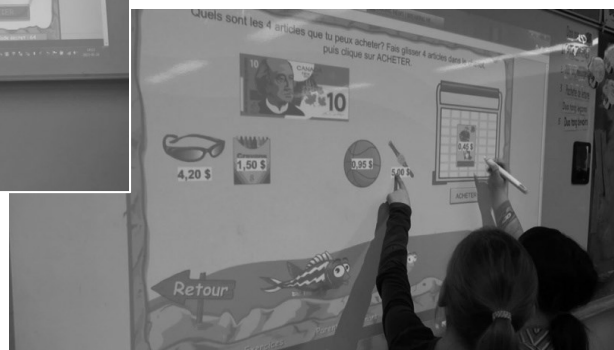
(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)

Alors que le magasin va ouvrir sous peu, l'enseignante trouve sur Internet un jeu mathématique en ligne, créé par l'Université d'Alberta, qui correspond exactement aux apprentissages qu'elle veut que ses élèves maîtrisent, soit des additions et soustractions liées à l'argent. Les jours où les élèves ne peuvent pas sortir en récréation parce qu'il fait trop froid à l'extérieur, l'enseignante rend ce jeu disponible sur le tableau interactif de la classe et les élèves sont libres d'y jouer (observations des 21 et 24/01/13). Les jeux suivent une progression déterminée. Dans le module des opérations mathématiques, les élèves doivent d'abord avoir réussi les problèmes simples d'addition et de soustraction avant de pouvoir faire ceux qui mettent en situation de l'argent. Pour jouer, les élèves doivent se connecter avec un identifiant. Leur progression est donc enregistrée et les élèves peuvent aussi s'exercer à la maison.



Quand la température ne permet pas d'aller jouer à l'extérieur, les élèves peuvent se pratiquer à faire des calculs au tableau interactif, ici en lien avec les soustractions.

D'autres jeux plus poussés permettent de s'entraîner à faire des calculs liés à l'argent.



Enfin, le magasin sera ouvert à chaque récréation du matin et de l'après-midi, dans l'atrium et pour l'ensemble de l'école, la première semaine du mois de février 2013 et ce, jusqu'à la fin juin 2013, soit cinq mois d'activité. L'ouverture du magasin dans l'atrium de l'école représente la forme la plus aboutie de l'occupation, qui met par ailleurs en œuvre tous les apprentissages réalisés de début septembre 2012 à fin janvier 2013, en termes de maîtrise des opérations mathématiques de base liées à l'argent.

On a donc vu que le magasin sera graduellement passé par les états d'idée, puis de jeu, pour finalement aboutir à sa forme complexe finale, une série d'activités d'apprentissage dédiées aux calculs et à la maîtrise de la valeur de l'argent s'intercalant dans sa mise en œuvre graduelle : 1) pendant un mois, le magasin n'est qu'une idée que le groupe planifie progressivement; 2) le magasin prend une forme ludique à travers le « jeu du magasin », d'abord organisé avec des boîtes de produits alimentaires; 3) le « jeu du magasin » se rapproche de ce que sera effectivement le magasin, alors que les élèves y jouent cette fois avec les produits qui seront vendus et les vrais prix; 4) le magasin, avec le support du chariot, s'intègre désormais quotidiennement à la routine du matin, le groupe simulant des ventes en classe; 5) les élèves font de vrais achats dans le magasin, mais en classe et lors de la routine du matin; 6) finalement, le magasin est ouvert dans l'atrium pour les clients, aux récréations et sera opéré pendant cinq mois.

D'une certaine manière, cette première description relève d'une procédure liée au magasin, soit ce que l'enseignante a planifié, un passage obligé pour permettre au magasin d'exister. En effet, il aurait été vain d'ouvrir un magasin sans que les élèves maîtrisent tout ce dont il vient d'être question. Pour reprendre la métaphore employée plus haut, cette procédure liée au magasin, associée à la nécessité de maîtriser les opérations de base en mathématiques qui mettent en jeu de l'argent, constitue le tronc de l'arbre que représente l'occupation. En quelque sorte, on peut penser que cette procédure se suffit à elle-même et qu'elle aurait permis aux élèves de faire tourner le magasin sans trop de problèmes. On peut en effet aisément imaginer qu'un enseignant se cantonne à cette procédure et lance ensuite les élèves dans une routine de vente leur permettant de mettre en œuvre et de développer un degré élevé de maîtrise des opérations de base en mathématiques, le magasin jouant dès lors son rôle principal qui consiste à fournir un environnement signifiant de calcul aux

élèves. Autrement dit, on aurait pu se borner à cette procédure et les élèves auraient tout de même appris. Pourtant, comme on le verra dans la suite de ce chapitre, la richesse éducative du magasin va bien au-delà de cette seule procédure. Le tronc de l'arbre, pourrait-on dire pour poursuivre la métaphore, va en effet se ramifier considérablement.

### 3.1.2 Présentation des cas-processus entourant la mise en œuvre du magasin

La suite du chapitre s'appuie entièrement sur la description générale qui vient d'être proposée. Rien de ce qui sera présenté ensuite n'aurait pu se produire sans la procédure à la base du magasin, autrement dit, sans le support du tronc de l'arbre qui vient d'être décrit et que représente l'occupation dans sa mise en œuvre progressive. Pour bien marquer la différence avec cette procédure, la suite des données se présente sous la forme de ce qu'on a déjà appelé des cas-processus, qui sont au nombre de huit. Pour comprendre cette notion de cas-processus, il faut continuer à se représenter l'occupation, dans sa mise en œuvre progressive depuis l'état d'idée à celui de magasin ouvert dans l'atrium pour les clients pendant cinq mois, comme le tronc de l'arbre de notre métaphore, le support expérientiel qui permet aux cas-processus d'exister. Le déroulement de l'occupation, sa mise en œuvre progressive, va alors occasionnellement donner lieu à l'émergence de problèmes, de blocages, d'obstacles qui empêchent le groupe de continuer à avancer dans la volonté de faire exister, puis de faire tourner le magasin. Autrement dit, l'expérience de l'occupation va devenir temporairement et ponctuellement problématique. Ces problèmes, on pourrait dire que ce sont des nœuds dans le tronc de l'arbre qui vont donner naissance à ses ramifications; chaque nœud engendrant une branche qui n'est autre qu'un cas-processus.

On a donc compris comment émerge un cas-processus, soit à partir d'un nœud dans le tronc de l'arbre, c'est-à-dire aussi un problème dans la mise en œuvre progressive de l'occupation. Un cas-processus consiste dès lors en quelque sorte en une mise en suspens de l'occupation qui va permettre de réfléchir au problème rencontré et de prendre une série de mesures en vue de dépasser ce problème. En termes deweyens, un cas-processus, c'est donc tout ce qui est mis en œuvre par le groupe pour continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience de l'occupation. Anticipant sur le chapitre suivant et si l'on se réfère à la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive qui a été développée (*Figure 1*), un cas-processus, c'est encore une

spirale de problématisation dans l'acte de s'entreprendre, soit une mise en retrait de l'expérience engendrée par un problème qu'il faut réussir à surmonter. Cette représentation théorique laisse donc déjà bien voir qu'un cas-processus trouve son origine comme son aboutissement dans l'occupation, un peu comme si la branche de l'arbre, après s'être éloignée du tronc pour surmonter le nœud rencontré, retournait s'y ancrer pour ne faire qu'un avec le tronc. Les huit cas-processus qui seront présentés dans la suite du chapitre doivent être considérés comme les branches de l'arbre de notre métaphore et autorisent à décrire de manière exhaustive ce qui s'est vécu autour du magasin scolaire. Dit autrement, ils permettent d'entrer dans la complexité et la richesse de l'occupation.

Au point de vue de leur présentation, les cas-processus comportent systématiquement deux dimensions, l'une descriptive, l'autre analytique. La **dimension descriptive** est un compte-rendu de nature ethnographique de chaque cas-processus, ou autrement dit de chaque ramification issue du tronc de l'arbre. Ces cas-processus suivent une structure récurrente : 1) l'ancrage à l'occupation décrit où le groupe se situe dans le tronc de l'arbre, c'est-à-dire dans la mise en œuvre progressive du magasin au moment où émerge la problématique; 2) la problématique, c'est le nœud sur le tronc, le problème qui empêche de continuer à avancer dans l'expérience de l'occupation; 3) le processus, c'est la branche de l'arbre qui présente tout ce que le groupe a vécu pour surmonter la problématique; 4) le réinvestissement dans l'occupation, c'est la branche qui retourne s'ancrer au tronc de l'arbre. Le réinvestissement constitue donc l'aboutissement du processus, autrement dit le dénouement de la problématique, soit la manière dont la problématique a été résolue par le groupe pour continuer à avancer dans l'expérience de l'occupation. Encore une fois, on voit que le tronc de l'arbre, l'occupation, constitue le point de départ et l'aboutissement de chaque ramification, de chaque cas-processus. Notons que les descriptions s'appuient sur les entrevues avec l'enseignante, les conseils d'élèves avec le groupe, de même que sur les observations des activités liées au magasin dans la classe, dont on retrouve dès lors de nombreux extraits. Ceci étant dit, les descriptions se suffisent à elles-mêmes et les extraits de verbatims ont seulement valeur d'illustration.

À la fin de chaque cas-processus, on retrouve **une interprétation** en quatre volets repris de cas en cas : 1) un premier regard est posé sur le processus d'enquête issu d'une

problématique de l'occupation en vue de montrer comment une problématique donnée émerge et est traitée par le groupe pour être dépassée; 2) un deuxième regard est posé sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire et explicite comment les problématiques et leur traitement se heurtent occasionnellement aux contraintes de la forme et de la culture scolaires; 3) un troisième regard est posé sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe et vise à mettre en évidence la richesse éducative des processus vécus autour des diverses problématiques; 4) un quatrième et dernier regard est posé sur le mode de collaboration entre l'enseignante et le chercheur et tend à faire voir comment l'ensemble du cas s'est construit suite aux négociations entre les deux adultes encadrant l'occupation.

Finalement, on a bien compris que chaque cas-processus émerge d'un nœud issu du tronc de l'arbre. Le repérage et le découpage des données en cas-processus répondent donc à cette représentation. Le **cas 1** prend son origine dans le tout premier conseil d'élèves, alors que le magasin n'est encore qu'une idée. Les élèves se demandent à cet effet s'il est autorisé d'amener de l'argent à l'école, puisque les clients devront en avoir pour acheter leurs produits, marquant le début du cas qui impliquera notamment de demander son autorisation au directeur de l'école. Au cours de ce même conseil, les élèves se demandent comment ils construiront le magasin, ce qui conduit à la proposition d'un chariot dont la construction va constituer le cœur du **cas 2**. Lors du conseil d'élèves suivant, alors que les élèves continuent de planifier le magasin, c'est-à-dire de penser à tout ce qu'ils devront mettre en œuvre pour lui permettre d'exister, la réflexion se tourne vers la nécessité de faire connaître le magasin aux futurs clients, puisqu'il s'agira d'un nouveau service dans l'école. Les élèves proposent donc de faire de la publicité, ce qui constitue le cœur du **cas 3**. La planification se poursuivant, les élèves en viennent à parler des rôles à exercer dans le magasin. Certains élèves manifestent alors leurs craintes vis-à-vis des calculs qui devront être effectués pour assumer le rôle de caissier. Le **cas 4** traite dès lors de l'intégration d'élèves plus âgés dans le magasin, les gérants, qui superviseront les périodes de vente pour sécuriser les élèves.

Alors que les élèves doivent déterminer les fournitures scolaires qu'ils vendront dans leur magasin, l'enseignante leur propose d'ajouter des collations aux produits à vendre, ce qui marque le début du **cas 5**. Un peu plus tard dans l'année, les élèves discutent des heures

d'ouverture du magasin, ce qui va conduire à traiter des horaires et de la répartition des élèves dans la gestion quotidienne du magasin, ce qui constitue le cœur du **cas 6**. Le prochain cas émerge pour sa part beaucoup plus tard, alors que le magasin est ouvert dans l'atrium pour les clients. L'apparition de comportements consuméristes liés au magasin et ce qu'il faut faire pour essayer d'y remédier vont constituer le cœur du **cas 7**. Finalement, le dernier cas nous ramène au tout premier conseil d'élèves, alors que le groupe se demande ce qui sera fait des profits liés aux ventes, ce qui constitue le cœur du **cas 8**. Ce cas a été placé en dernier, d'une part, parce qu'il sera traité ponctuellement tout au long de l'année scolaire et, d'autre part, parce que la résolution de sa problématique correspond, dans ce cas précis, à la fermeture du magasin.

La métaphore de l'arbre, avec son tronc, ses nœuds et ses branches, m'a conduit à schématiser le déploiement temporel des cas-processus tout au long de l'année scolaire. La *Figure 3*, à la page suivante, est le produit de cette représentation. La première ligne du temps rend compte des données de recherche : les dates du haut représentent toutes les rencontres avec le groupe-classe, qu'il s'agisse de conseils d'élèves ou d'observations, les dates du bas symbolisent toutes les rencontres avec l'enseignante, en entrevue. La deuxième ligne du temps incarne en quelque sorte la mise en œuvre progressive du magasin scolaire, c'est-à-dire le tronc de l'arbre depuis l'idée même du magasin jusqu'à son ouverture dans l'atrium de l'école pendant cinq mois. Chaque courbe symbolise une ramification du tronc, c'est-à-dire une complexification de l'occupation. Une courbe représente donc un cas-processus depuis l'émergence de sa problématique, le nœud sur le tronc, jusqu'au réinvestissement dans l'occupation, soit le retour de la branche sur le tronc.

Remarquons qu'il n'y a pas de logique particulière dans la distribution physique des cas : qu'un cas se situe en haut ou en bas de la ligne du temps est une solution uniquement esthétique. On peut encore dire que la *Figure 3* est séparée en deux grands moments : du premier conseil d'élèves lié à la recherche à l'ouverture effective du magasin scolaire et de cette ouverture jusqu'à la sortie éducative du groupe-classe qui signifie aussi la clôture du magasin. Finalement, anticipant sur le prochain chapitre, on observe également trois grandes étapes en lien avec la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée : 1) l'élaboration du plan d'action d'où la plupart des cas-processus tirent



leur origine comme on l'a vu plus haut; 2) la mise en œuvre du plan d'action pour faire exister le magasin qui constitue aussi le moment où la majorité des processus sont vécus en parallèle et 3) l'action dans l'occupation, soit le moment où les élèves font tourner le magasin, dans sa dimension plus routinière. Comme on commence déjà à le voir, l'intérêt de cette *Figure 3* est également interprétatif et elle sera dès lors reprise au chapitre suivant.

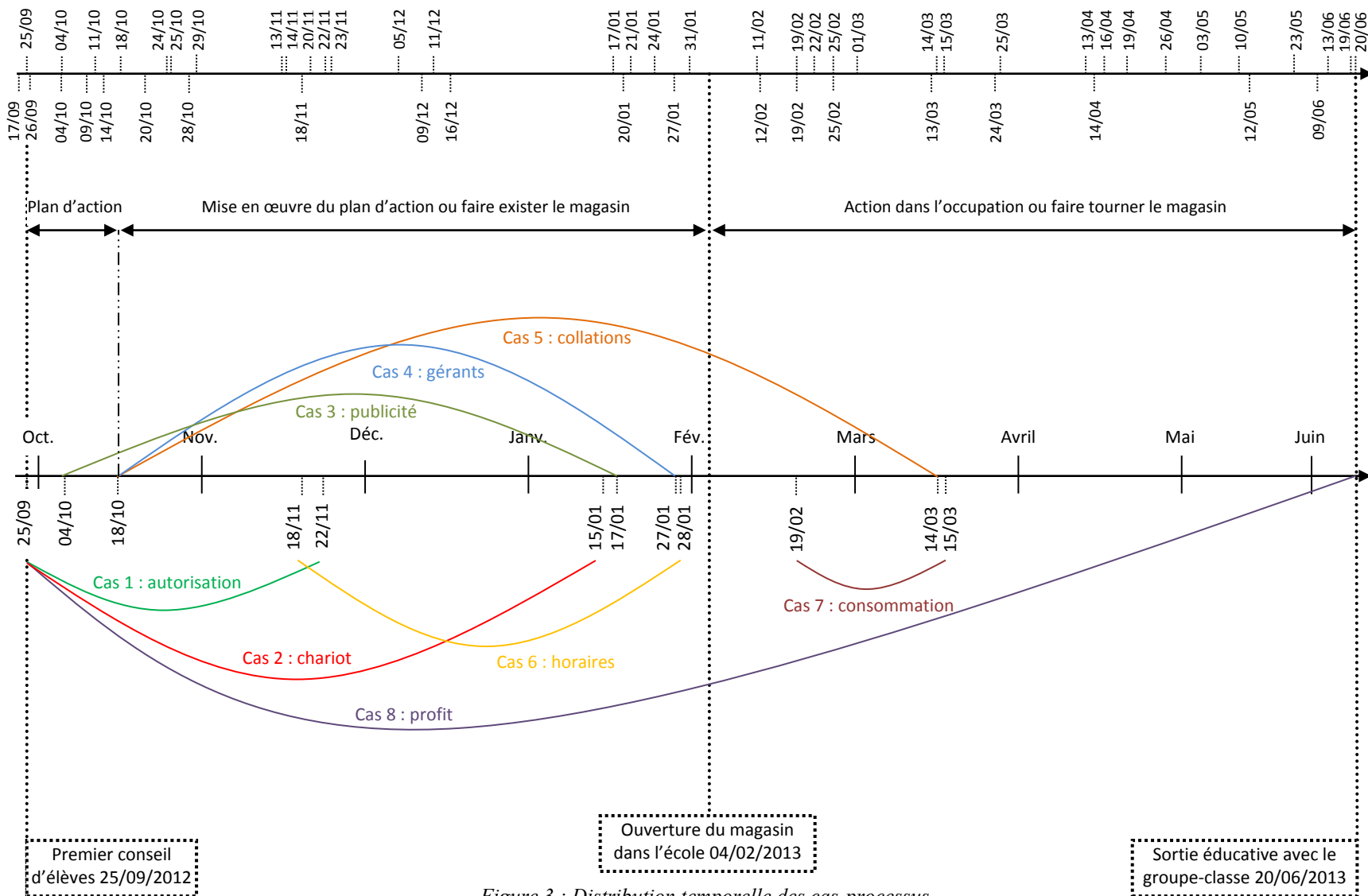


Figure 3 : Distribution temporelle des cas-processus

## 3.2 Cas 1 : Autour de l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école

*Dans ce cas, les élèves discutent de l'idée du magasin comme solution au manque récurrent de matériel scolaire en classe. Ils se demandent alors s'ils donneraient ou vendraient le matériel dans leur magasin (**ancrage à l'occupation**). Vendre le matériel pourrait poser problème alors que les élèves se demandent s'il est autorisé d'apporter de l'argent à l'école (**problématique**). Un élève propose de demander son avis au directeur. L'enseignante suggère alors aux élèves d'écrire une lettre au directeur et de l'inviter dans le conseil afin d'obtenir l'autorisation d'ouvrir un magasin dans l'école (**processus**). Suite à la visite du directeur, les élèves créent une règle qui précise les montants autorisés pour payer afin d'éviter que les clients, soit les élèves de l'école, se promènent avec trop d'argent dans l'école (**réinvestissement dans l'occupation**).*

### 3.2.1 L'ancrage à l'occupation ou la proposition d'ouvrir un magasin dans l'école

Depuis le début de la rentrée scolaire, selon ce que l'enseignante et moi avons planifié durant le mois d'août dans l'optique de faire émerger le projet du magasin scolaire, cette dernière fait remarquer aux élèves qu'elle doit souvent leur prêter du matériel scolaire : une gomme à effacer à l'un, un crayon à l'autre, une chemise en carton (duotang) à l'autre encore. Au cours du premier conseil d'élèves (25/09/12), l'enseignante invite donc les élèves à chercher une solution à ce manque récurrent de matériel. Quatre idées sont avancées par les élèves, à savoir un marché aux puces, un chariot (idée qui deviendra le magasin scolaire), un système d'échange et un système de partage. Une de ces idées va progressivement prendre de plus en plus d'importance, soit ouvrir un magasin de fournitures scolaires dans l'école pour l'ensemble des élèves de l'établissement. Assez rapidement, la discussion tourne alors autour de la question de savoir si on donnerait ou si on vendrait le matériel scolaire, marquant le début du cas-processus.

### 3.2.2 La problématique ou « peut-on apporter de l'argent à l'école? »

L'extrait de verbatim ci-dessous relève la problématique, non anticipée par l'enseignante, qui donne naissance au cas-processus. Alors que l'idée d'ouvrir un magasin scolaire est discutée, Rosalie relève que vendre du matériel scolaire pourrait être problématique. En effet, elle n'est pas certaine qu'il soit autorisé d'apporter de l'argent à l'école, car elle a déjà vu un autre élève qui en avait amené se faire réprimander par un adulte. Or, ceci serait problématique puisque les élèves de l'école, soit les clients potentiels du magasin, auraient

besoin d'apporter de l'argent pour acheter le matériel scolaire que la classe anticipe de vendre dans l'école.

*Rosalie (T32) – Non, mais c'est parce qu'on n'avait pas trouvé comment on les vendrait.*

*Enseignante (T33) – Ah, oui! Comment on ferait ça? Tu ne savais pas si on allait donner le matériel qu'on aurait dans notre petit chariot ou si on allait le vendre.*

*Rosalie (T34) – Parce que ça, c'est compliqué. [...]*

*Rosalie (T36) – Au cas qu'on n'ait pas le droit d'apporter de l'argent à l'école.*

*Enseignante (T37) – Oh, au cas où on n'ait pas le droit d'apporter de l'argent à l'école. Bon, ça c'est un autre problème auquel je n'avais pas pensé. Est-ce qu'il y a une règle à l'école qui dit qu'on n'a pas le droit d'apporter de l'argent?*

*Rosalie (T38) – Oui, j'ai déjà vu quelqu'un qui se faisait avertir.*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

### 3.2.3 Le processus ou la nécessité d'obtenir l'autorisation du directeur de l'école

Le problème relevé par Rosalie est discuté en groupe-classe, au cours du même conseil d'élèves. Cécile propose d'abord de « faire de la fausse argent », pour contourner le problème. L'enseignante montre que cette idée n'est pas viable dans la mesure où elle va devoir acheter du matériel neuf qui va lui coûter de l'argent qu'il faudra lui rembourser. Elle interroge donc les élèves à propos de ce qui pourrait être fait pour avoir la permission d'apporter de l'argent à l'école. David suggère de demander son autorisation au directeur, idée qui ne fait pas immédiatement l'unanimité. Comme le montre l'extrait de verbatim ci-dessous, certains élèves pensent en effet qu'il ne sert à rien de demander au directeur : puisque c'est interdit, il va dire non. Après discussion, l'enseignante conclut qu'il faut parfois savoir faire preuve d'audace. S'informer auprès du directeur et obtenir son autorisation pour apporter de l'argent à l'école va dès lors devenir l'objectif au cœur de la première séquence de ce cas.

*Enseignante (T91) – [...] Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour avoir la permission d'avoir des sous à l'école pour acheter des crayons? Est-ce que tu as une idée? [...]*

*David (T94) – Il faudrait peut-être demander au directeur s'il accepte.*

*Enseignante (T95) – Pensez-vous qu'on pourrait demander à Monsieur [le directeur] qu'il nous permette d'apporter des sous pour acheter une efface, par exemple? Pensez-vous qu'il voudrait? [on entend des oui et des non]. Levez donc la main ceux qui pensent que le directeur, on pourrait lui demander ça [une dizaine d'élèves lèvent la main]. Maintenant, levez la main ceux qui pensent qu'il ne faudrait pas aller demander ça au directeur [quatre élèves lèvent la main]. Benoit, pourquoi il ne faut pas aller demander ça au directeur?*

*Benoit (T96) – Parce que. Parce qu'on n'a pas le droit d'amener de l'argent à l'école. [...]*

*Enseignante (T136) – [...] Si on n'y va pas [...], on ne le saura jamais s'il va dire non ou oui, si on n'essaie pas. Vous autres, quand vous avez le goût d'aller à quelque part, [au centre commercial] dans les jeux, est-ce que vous dites : « je ne demanderai pas à maman, elle va me dire non » ou vous dites : « je vais essayer quand même ». [En cœur – On essaie!]. Ben, c'est ça, on va essayer avec Monsieur [le directeur].*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

Du point de vue de l'enseignante, demander son autorisation au directeur va permettre de travailler la représentation erronée qu'ont les élèves vis-à-vis de la permission d'apporter de l'argent à l'école; conception qui se base notamment sur un épisode vécu à l'école l'année précédente et auquel référerait Rosalie lorsqu'elle a soulevé le problème initialement, alors qu'un élève s'était présenté à l'école avec une liasse de billets pris dans le sac à main de sa mère.

*Chercheur (T92) – [...] Si les enfants ne posent pas la question, moi, je vais la poser : « pourquoi est-ce qu'on ne pourrait pas avoir d'argent à l'école? ». Eux, ils sont dans une représentation qu'on ne peut pas avoir d'argent à l'école, il doit y avoir une raison à ça.*

*Enseignante (T93) – J'ai demandé [au directeur], [...] il a réfléchi puis il a dit : « ah oui, il est arrivé quelque chose, l'année passée, dans une classe, on est intervenus ». L'enfant est arrivé avec une liasse d'argent roulé [...] qu'il avait prise dans la sacoche à sa maman. Puis là, on est intervenus en classe, tout de suite. On a dit aux enfants de ne pas apporter d'argent comme ça.  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

L'idée de demander son autorisation au directeur étant la seule explorée par rapport au problème initialement soulevé, plusieurs solutions sont dès lors envisagées par les élèves pour contacter le directeur. L'enseignante laisse échapper, dans sa formulation initiale, la solution qu'elle privilégierait, soit lui écrire un mot. Cécile propose donc d'écrire une lettre au directeur; Louis suggère d'aller le voir en personne, idée qui pose problème parce que beaucoup d'élèves aimeraient y aller, les élèves proposent donc de tirer au sort l'élève qui ira voir le directeur; Rosalie propose que ce soit l'enseignante seule qui y aille, ce à quoi elle s'oppose en précisant aux élèves qu'il s'agit de leur projet; Marjorie avance qu'on pourrait l'appeler.

Demander son autorisation au directeur va conduire à la nécessité de préciser le projet que le groupe veut mettre sur pied. En effet, quelle que soit la solution privilégiée pour obtenir sa permission, il faudra que les élèves soient précis dans leur requête. Les élèves font donc quelques premiers essais de formulation d'une question qui pourrait lui être posée. L'enseignante en profite pour rappeler les formules de politesse, d'une part, et la formulation dédiée à une question « est-ce que », d'autre part. On n'ira pas beaucoup plus loin à ce moment de la discussion. La suite des échanges dérive en effet sur des sujets connexes qui permettront ultérieurement de préciser le projet de classe et le plan d'action pour y parvenir. Ce détour dans la discussion va par ailleurs conduire à un vote pour faire un choix parmi les quatre idées qui rivalisent pour répondre au besoin initial, soit le manque récurrent de matériel scolaire dans la classe.



*Parmi les quatre idées qui s'affrontent pour répondre au besoin initial discuté, soit le manque récurrent de matériel dans la classe, les élèves votent à l'unanimité pour la création d'un magasin de fournitures scolaires.*

L'idée du magasin ayant obtenu la majorité des votes, on revient, à la fin de la discussion, sur la demande d'autorisation au directeur. L'enseignante prend alors la décision d'écrire une lettre en grand groupe, sur la base de ce qui a été discuté plus tôt, et propose dans le même mouvement aux élèves d'inviter le directeur dans le conseil. De la sorte, s'il se pose des questions vis-à-vis de la requête des élèves, ces derniers pourront directement lui répondre.

*Marjorie (T242) – Il faut qu'on aille demander à Monsieur le directeur parce que si on commence, puis qu'on ne peut pas, ben là, on est pris!*

*Enseignante (T243) – On est pris! Donc, il faut demander l'autorisation au directeur. Donc, tantôt, plus tard, cet après-midi, ce que je ferai, ce qu'on fera ensemble, on composera... Tu te souviens qu'on a fait une lettre d'invitation à tes parents? On en composera une en grand groupe, puis on prendra un ami qui ira la porter à Monsieur le directeur, pour lui demander la permission. [...] On pourra peut-être l'inviter dans la classe à ce moment-là?*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

Notons que les élèves ont déjà écrit une lettre en grand groupe, au début de l'année, pour inviter leurs parents à la rencontre de parents de septembre. Cette fois, l'écriture d'une lettre sera mise au service de l'occupation. Le conseil d'élèves se termine d'ailleurs par un bref rappel, par l'enseignante, des règles d'écriture d'une lettre; rappel qui sera approfondi l'après-midi alors que l'enseignante fera une petite leçon de groupe autour des constituants de la lettre et de la phrase (entrevue téléphonique avec l'enseignante du 26/09/12).

Le prochain conseil d'élèves, tenu le 04/10/12, va servir à trouver des arguments pour convaincre le directeur de laisser les élèves amener de l'argent à l'école; arguments qui vont, d'une part, permettre aux élèves d'écrire une requête plus précise dans leur lettre et, d'autre part, les préparer à accueillir le directeur dans le conseil d'élèves. Ces arguments ne

sont en fait rien d'autres que le plan d'action du groupe pour lancer le magasin : on discute entre autres de la forme que prendra le magasin, de son emplacement, de la nécessité d'annoncer le service dans l'école (publicité), de qui va pouvoir acheter le matériel (clients) et de l'horaire d'ouverture du magasin. Toutes ces précisions sur le projet permettront également aux élèves de répondre aux éventuelles demandes de clarification du directeur, lors de sa venue dans le conseil.

*Enseignante (T207) – [...] Quand le directeur va venir nous voir, allez-vous avoir des réponses à ses questions. [on entend plusieurs oui]. S'il vous demande qui va avoir le droit [de venir au magasin], allez-vous être capables [de lui répondre]? (David – Oui). Puis, nos arguments. Parce que si on revient à la première question, s'il nous demande pourquoi vous voulez faire un magasin? (David – Oh, ça c'est facile!). C'est facile, vas-y donc David.*

*David (T208) – Ben, pour des élèves qui n'ont pas de gomme d'efface, de crayons ou leur efface est brisée ou leur crayon est brisé. (Chercheur – Parfait).*

*Enseignante (T209) – Ok, pour que tout le monde ait du matériel adéquat. [...]*

*Enseignante (T211) – [...] Mais après, s'il demande pourquoi vous voulez apporter de l'argent, vous allez lui dire quoi, Pierre?*

*Pierre (T212) – Ben, qu'on veut faire un magasin. [...]*

*Marjorie (T214) – On peut lui dire qu'on aimerait amener de l'argent à l'école parce qu'il nous manque de matériel pour travailler, alors il nous manque des crayons, des effaces. (Enseignante – C'est-tu juste nous dans notre classe, tu penses, qui en a plus?). Non.*

*Enseignante (T215) – À l'école, des fois, les amis manquent de matériel, ça serait pour aider tout le monde à avoir son matériel. Bonne idée.*

*(Conseil d'élèves du 04/10/12)*



*En conseil, les élèves cherchent à préciser leur idée de création d'un magasin scolaire.*

En entrevue après ce conseil d'élèves, l'enseignante m'explique qu'elle est allée, en coulisse, parler au directeur afin de s'assurer de sa disponibilité pour intervenir dans le conseil avant d'écrire la lettre en grand groupe. En effet, si le directeur n'avait pas pu intervenir dans le conseil, lui écrire une lettre aurait quelque peu perdu de son sens. L'entrevue est également l'occasion pour l'enseignante d'insister sur la pertinence pédagogique de l'écriture de la lettre.

*Enseignante (T33) – [...] Parce que, pour moi, c'est une belle opportunité de revoir la situation d'écriture de la lettre, avec le destinataire, la formule, écrire la date... tu sais comme c'est compliqué une date et un jour. Fait qu'à travers une lettre... c'est toutes les occasions de répéter, de réinvestir [qui] sont importantes. Donc, oui je lui en ai parlé parce que je veux quand même qu'il soit au courant qu'il s'en vient ici (Chercheur – Bien sûr).  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

La prochaine activité consiste à écrire la lettre proprement dite au directeur; période qui n'a cependant pas été directement observée (entrevue téléphonique avec l'enseignante du 09/10/12). Le but de la lettre est bien de demander au directeur s'il est permis d'amener de l'argent à l'école, de sorte que les clients du magasin puissent venir se procurer du matériel scolaire. L'entrevue téléphonique avec l'enseignante permet de préciser que la lettre a été composée en grand groupe, au tableau interactif, sur la base des échanges tenus dans les deux précédents conseils d'élèves. Par ailleurs, une discussion a été menée avec les élèves afin de savoir qui allait recopier la lettre pour l'apporter au directeur. Comme les élèves n'arrivaient pas à s'entendre, la lettre a été recopiée par chacun d'eux. Les 19 copies de la lettre seront remises au directeur lors de son intervention en conseil d'élèves; lettres qu'il accrochera toutes sur le mur de son bureau. Plus tard (après la venue du directeur dans le conseil), une entrevue plus complète avec l'enseignante permettra de préciser.

*Enseignante (T3) – Ok, donc, en classe, on a fait une situation d'écriture, on a fait un retour sur la lettre, c'était la deuxième qu'on écrivait pendant l'étape, donc c'était vraiment une révision de la lettre. On écrivait au directeur, cette fois-ci. [...] Oui, pour inviter le directeur. Le but était : peut-on apporter de l'argent à l'école, oui ou non? Puis, on avait introduit le mot argument, donc, trouver les arguments. Donc on l'a fait... [...] C'était la situation d'écriture. [...] et on faisait le rappel de la forme de la lettre, la date, le destinataire, la formule de politesse à la fin, la signature à la fin, ça c'est au point de vue pédagogique. Puis, le contenu, on a travaillé la phrase puisque c'est ce qu'on avait travaillé la semaine précédente, la phrase. Puis, on a trouvé des arguments, en grand groupe. On a fait une lettre commune. [...] Puis, quand ça été le temps de la mettre au propre, tout le monde voulait le faire, donc tout le monde l'a fait [...].  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

La lettre composée, les grandes lignes du magasin décidées, les élèves sont désormais prêts à recevoir le directeur dans leur conseil. L'enseignante convient donc, avec le directeur, d'une date de rencontre. En entrevue, elle explique par ailleurs qu'elle a quelque peu préparé la rencontre avec le directeur et rend explicite la pertinence de l'inviter dans le conseil, de son point de vue.

*Enseignante (T87) – Là, on s'est un peu entendu là-dessus. [Le directeur] va arriver. [...] Il y a un élève qui va lui lire la lettre (Chercheur – Ok). Justement, pour pratiquer la lecture, apprendre à lire devant les gens. Puis, après ça, je lui ai demandé qu'il pose des questions par rapport à ça, des précisions, qu'il demande des précisions. Parce que tout le monde voulait aller voir le directeur. [...] Les enfants vont lever la main puis vont pouvoir répondre puis tous un peu parler au directeur.  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*



Juste avant l'arrivée du directeur dans le conseil, l'enseignante m'explique qu'elle va tirer un élève au sort pour lui lire la lettre, en faisant ce qu'elle appelle un « tirage scolaire », c'est-à-dire un tirage au sort où les dés sont pipés, à savoir qu'elle aurait choisi un élève qui présentait d'emblée de bonnes habiletés en lecture. Je lui propose plutôt que les élèves choisissent entre eux qui va lire la lettre. L'enseignante demande alors aux élèves de sélectionner un membre du groupe en fonction de ses capacités reconnues en lecture, suite à des exercices réalisés plus tôt dans la semaine, en classe. Ce processus démocratique prenant davantage de temps, le directeur arrivera en classe avant que les élèves aient eu le temps de désigner un pair pour la lecture de la lettre.

*Enseignante (T6) – Ok... Tu sais que je dois choisir un élève pour lire la lettre, mais Monsieur Matthias m'a fait penser : « Pourquoi Madame Marie-Christine tu choisirais, pourquoi tu ferais un tirage? ». On a fait des théâtres de lecture, cette semaine. On s'est aperçu qu'il y avait des amis qui avaient plus d'habiletés en lecture. [...] On a nos forces, en dessin, en arts, en toutes sortes de choses. [...]*

*[Le directeur arrive sans que nous ayons eu le temps de faire choisir l'élève qui va lui lire la lettre]*

*Enseignante (T8) – [...] Alors, j'aimerais ça, parce que vous connaissez vos propres forces et vos faiblesses... j'aimerais ça qu'il y ait un ami qui a de la facilité, des habiletés en lecture... Vous vous connaissez, là... Se nomme pour venir lire la lettre avec beaucoup d'intonation, comme quand on a fait notre théâtre de lecture avec Pinocchio. Alors, j'aimerais ça qu'on choisisse quelqu'un, dans le fond, ensemble.*

*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

Les élèves s'entendent finalement sur Rosalie, qui est considérée par les autres élèves comme ayant une bonne intonation, suite aux exercices de lecture qui ont été précédemment faits en classe. Rosalie lira la lettre composée en groupe après que le directeur se soit installé dans le cercle du conseil.

*Enseignante (T24) – Monsieur Auger, tout le monde a écrit une lettre pour vous. [...]*

*Directeur (T25) – [...]. Là, vous allez m'aider à être concentré et à bien écouter ça? Si j'ai des questions, est-ce que je vais avoir le droit de les poser? (En cœur – Ouiii). Est-ce que je suis obligé de répondre à tout, tout de suite? [on entend plusieurs non]. Non, ok. On va voir, si je suis capable. Je vais écouter ça de mon mieux. [...]*

*Rosalie (T28) – [lit sa lettre] 9 octobre 2012. Bonjour cher Directeur. Nous voudrions avoir la permission d'apporter de l'argent à l'école. Nous voulons ouvrir un magasin de fournitures scolaires. Ce magasin servira à dépanner tous ceux qui sont dans l'école. De Rosalie [lit sa signature].*

*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*



*Choisie par ses pairs, Rosalie lit au directeur la lettre composée en grand groupe.*

Après avoir félicité les élèves pour leur idée de projet, de même que pour leur démarche auprès de lui, le directeur demande aux élèves d'où vient cette idée d'ouvrir un magasin dans l'école. Les élèves reviennent donc sur le besoin initial, soit le manque récurrent de matériel dans la classe, ainsi que sur les solutions avancées et les raisons qui ont poussé la classe à préférer le magasin scolaire. Ceci fait, le directeur prend alors le contrôle de la discussion. Il ramène ainsi le questionnement des élèves aux règlements de l'école, à savoir s'il existe ou non un règlement qui interdit d'apporter de l'argent à l'école. Les élèves n'étant pas à même de répondre à la question, le directeur suggère de se référer à leur agenda (journal de classe) et pointe le règlement qui stipule ce qu'il est interdit d'apporter à l'école. Pour insister sur le fait qu'aucun règlement n'interdit d'apporter de l'argent à l'école, il se réfère par ailleurs ensuite à l'expérience des élèves en leur rappelant qu'il y a déjà des moments où ils apportent de l'argent à l'école (lorsqu'il y a des sorties, pour payer le service de garde, la photo scolaire, etc.).

*Directeur (T55) – [...] Peut-être qu'on va être obligés de fouiller dans nos règlements de l'école. Où est-ce qu'ils sont nos règlements de l'école?*

*David (T56) – Dans notre agenda.*

*Directeur (T57) – Est-ce qu'il y en aurait un qui pourrait m'apporter son agenda. [...] Moi là, de mémoire, il y a un règlement, dans les règlements de l'école qui parle des objets qu'on apporte ou qu'on ne peut pas apporter à l'école. [...] Le règlement 1.3.3. [rires] « Les articles non nécessaires au travail scolaire (jouets, ballons, billes, cartes, jeux, objets électroniques, baladeurs) doivent rester à la maison. Ces articles seront confisqués et remis aux parents à la fin de l'étape ». [Le directeur lit une seconde fois le règlement en l'exemplifiant]. Est-ce qu'il y a quelque chose, dans ce règlement-là, qui parle de l'argent? [on entend plusieurs non]. Ok. Alors, moi ce que je me dis, là, aujourd'hui, c'est : il n'y rien vraiment, dans le règlement, qui dit que tu n'as pas le droit d'apporter de l'argent. La preuve, c'est que des fois tu en apportes. Comme, par exemple?*

*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*



*Le directeur se réfère à l'agenda des élèves afin de vérifier si un règlement stipule qu'il est interdit d'apporter de l'argent à l'école.*

En se référant aux règlements de l'école, la discussion permet donc au directeur de donner son accord de principe par rapport au fait d'apporter de l'argent en vue de l'ouverture d'un magasin dans l'établissement. Par contre, il va ensuite y mettre deux conditions. La première vient des élèves qui l'ont fait réfléchir par leurs remarques. Il demande donc aux élèves que, si de l'argent circule dans l'école, ils pensent à des solutions pour éviter des situations malheureuses (perte, vol). La seconde condition tient au fait que le magasin scolaire va être ouvert pendant les récréations, ce qui va amener des perturbations inhabituelles dans l'enceinte de l'école à un moment où tous les élèves devraient être dans la cour de récréation. Ceci conduit le directeur à préciser qu'il ne pourra donner son approbation finale qu'après avoir obtenu l'aval de l'ensemble des enseignants de l'école, en assemblée générale.

*Directeur (T61) – [...] Mais il y a un ami qui m'a dit quelque chose qui m'a fait réfléchir tout à l'heure. Est-ce que ça se pourrait que cet argent-là, si on n'y fait pas attention, on se le fasse voler? [on entend plusieurs oui]. [...]*

*Directeur (T63) – Ok. Mais moi la question que je vais vous poser c'est : comment est-ce qu'on ferait bien, si je vous donne la permission... je ne l'ai pas donnée encore, mais si je vous la donne... [...] Qu'est-ce qu'on ferait bien pour y faire attention [à l'argent], pour ne pas qu'il arrive d'histoires malheureuses... Qu'un ami a perdu de l'argent, qu'un ami s'est fait voler de l'argent et tout ça. Deuxièmement, avant de dire oui à un petit magasin et à la permission un peu spéciale quand même d'apporter de l'argent à l'école, moi, il va falloir que je discute avec des personnes. Avec qui? [...]*

*Directeur (T67) – Les professeurs. Tu sais qu'on a des réunions hein, les professeurs? [...] Ok, puis on discute de ce genre de choses-là. Quand il y a une permission qui est donnée comme celle-là, même s'il n'y a rien qui l'interdit, c'est quand même spécial apporter de l'argent à l'école. [...] Alors, avant de dire oui, il faut s'assurer que tout cet argent-là qui se promène, ça se passe bien. Parce qu'il y a peut-être des choses qu'on va se dire entre adultes pour vous aider à faire en sorte que ça se passe bien. [...]*  
*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

Les conditions posées par le directeur apparaissent comme un moment propice pour lui poser deux questions d'approfondissement que l'enseignante et moi avions préparées à l'avance pour pousser les élèves à réfléchir aux implications d'apporter de l'argent à

l'école. La première question concerne les montants d'argent que les élèves de l'école – les clients du magasin – seraient autorisés à apporter. La seconde question a trait aux problèmes éventuels liés au fait que de l'argent circule dans l'école. Ces deux questions conduisent à une courte réflexion avec les élèves sur les dangers potentiels liés à l'argent à l'école. Alors que le directeur anticipe lui-même deux problèmes, soit la perte ou le vol d'argent qu'un élève aurait laissé traîner, les élèves vont plus loin en évoquant qu'un élève pourrait voler de l'argent dans la poche d'un autre élève ou voler ce qu'un client aurait acheté au magasin. Ceci conduit à envisager qu'il faudra mettre en place des stratégies pour que ce genre de situations malheureuses ne se produise pas.

*Directeur (T73) – Est-ce qu'on peut apporter beaucoup d'argent? Est-ce que c'est la même chose si je perds 1 \$ ou si je me fais voler 1 \$, ou si je me fais voler 40 \$? Non. Ce n'est pas la même histoire. On se comprend que c'est dommage de se faire voler ou de perdre 10 sous parce qu'il y a un risque, là, mais c'est encore plus dommage de perdre, de se faire voler 40 \$. C'est sûr que, moi là, si vous me demandez : « est-ce qu'on peut apporter des petits montants d'argent, comme 10 sous [cents], 20 sous, 50 sous, 1 \$ ». Moi, je vous dis « oui ». Hein. C'est quelque chose qui est possible. On peut aller de l'avant puis dire que ça, c'est correct, puis ce n'est pas un grand risque. Est-ce qu'on doit quand même faire attention? [On entend plusieurs oui]. Puis on doit en discuter hein, pour trouver des façons, pour ne pas quand même que ça arrive. Mais ce n'est pas très risqué, alors moi, je dis « oui », aujourd'hui.  
(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

### 3.2.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou la création de règles pour le magasin

Rappelons que la problématique initiale de ce cas-processus s'ancre dans le questionnement d'une élève, Rosalie, au cours de l'analyse des implications de l'idée d'ouvrir un magasin scolaire dans l'école, pour répondre au manque récurrent de matériel dans la classe. Plus spécifiquement, cette problématique consistait à se demander s'il est autorisé, ou non, d'apporter de l'argent à l'école. En effet, si le groupe-classe allait de l'avant avec cette idée, il faudrait bien que les autres élèves de l'école, les clients potentiels du magasin, puissent apporter de l'argent pour acheter le matériel scolaire vendu par les élèves. Assez rapidement, l'idée de demander son avis et son autorisation au directeur est apparue comme la solution la plus sensée, ce qui a conduit à l'écriture d'une lettre en grand groupe, de même qu'à inviter le directeur à intervenir dans le conseil d'élèves. Pour recevoir le directeur dans le conseil, il a été nécessaire de préciser davantage le projet, en commençant à prendre des décisions relatives à différents aspects de sa planification, de sorte que les élèves puissent répondre aux demandes éventuelles de précisions du directeur, en conseil. De la même façon, une première retombée de ce cas-processus conduit les élèves à

continuer à affiner leur plan d'action, sur l'invitation du directeur. En donnant son autorisation de principe, le directeur invite en effet les élèves à continuer de réfléchir. Alors qu'il explique aux élèves qu'il doit d'abord obtenir l'accord des autres enseignants de l'école pour donner son approbation finale, il précise :

*Directeur (T67) – [...] Vous allez en reparler, votre projet, il va prendre forme... Moi, ce que je vais vous permettre aujourd'hui, c'est d'aller plus loin dans votre projet. Moi, je vous dis : c'est une bonne idée, je pense que ça se peut, vraiment. Mais, je vais vous demander de réfléchir davantage, puis de me dire : qu'est-ce que ça va être précisément [...].  
(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

Le second réinvestissement dans l'occupation (le magasin), plus concret en quelque sorte, concerne les règles du magasin qui restent à expliciter. En effet, la discussion avec le directeur autour des montants d'argent permis dans l'école conduit à mettre en évidence qu'une règle devra préciser que les clients ne pourront pas acheter pour un gros montant, d'une part, ni payer avec des billets de 10 ou 20 \$, d'autre part.

*Enseignante (T87) – Ça, ce sont des choses auxquelles il va falloir penser, hein. Fait qu'il va falloir avoir des règlements. Il va falloir établir nos règles très strictes.  
Chercheur (T88) – C'est pour ça que Monsieur le directeur, il dit : « Je suis d'accord que vous apportiez 10 sous, 25 sous, mais certainement pas 20 \$ » (Élève – Ben non).  
Enseignante (T89) – De toute façon, nous comme vendeurs, il va falloir compter, hein. 1 \$ moins 10 sous... Alors si quelqu'un arrive avec 20 \$ moins 10 sous, c'est pas mal plus compliqué. C'est pour ça que dans notre magasin scolaire, il va falloir établir une règle qui va dire qu'on n'accepte pas plus que tant de dollars.  
Directeur (T90) – C'est ça. Puis ce que je vous dis aussi, c'est vrai, je suis d'accord à condition que ce soit de petits montants.  
(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

Concrètement, cette règle sera précisée plus d'un mois plus tard, au cours d'un conseil d'élèves dédié à la formulation des règles du magasin, en vue de son ouverture dans l'école. Dans la tempête d'idées entourant les règles qu'on pourrait adopter pour le magasin, Rosalie, qui était déjà à l'origine du cas-processus, avance qu'il faudrait fixer un montant-limite avec lequel les clients pourraient payer. Dans la discussion qui s'en suit (entrecoupée d'autres interventions concernant d'autres règles) et la formulation de la règle proprement dite, les élèves vont spontanément se référer aux conditions émises par le directeur lorsqu'il était intervenu dans le conseil. À noter que, dans la discussion reprise ci-dessous, l'enseignante semble accorder plus d'importance à la difficulté de calculer avec des gros montants, qu'à la préoccupation initiale des élèves, qui rejoint par ailleurs davantage celle du directeur, soit ne pas amener trop d'argent à l'école pour éviter les situations malheureuses (perte, vol).

Rosalie (T34) – C'est parce qu'il faudrait qu'il y ait un certain nombre qu'ils peuvent donner comme argent. [...]

Marianne (T37) – Monsieur Auger, il avait dit que c'était 5 \$, pas plus. [...]

Chercheur (T50) – [...] Là, il faudra dire un montant, hein Rosalie, comme on vient d'en discuter. 5 \$, est-ce que ça nous semble correct? (Enseignante – Moi, 5 \$, ça me semble correct. Maximum 5 \$). Il faut penser aussi qu'il va falloir faire des calculs avec tout ça. 5 \$, c'est le gros max.

Enseignante (T51) – C'est correct 5 \$, il va y avoir des grands pour vous aider. Montant maximum accepté : 5 \$. Ou on pourrait marquer : les billets de 10 et 20 \$ ne sont pas acceptés.

(Conseil d'élèves du 22/11/12)



*L'ensemble du cas-processus conduit à la création d'une règle du magasin pour éviter que les clients amènent de trop grosses sommes d'argent à l'école.*

### 3.2.5 Les suites du cas ou de l'approbation à la collaboration de l'équipe-école

Comme on l'a vu, les échanges entre les élèves et le directeur va pousser ce dernier à réfléchir et à préciser qu'il devra d'abord obtenir l'aval de l'équipe-école avant de donner son autorisation finale. Il souhaite aussi s'assurer que les interventions éventuelles des adultes soient cohérentes et constantes. Par cette précision, le directeur élargit la problématique initialement soulevée par les élèves, à savoir que l'ouverture du magasin dans l'école peut apporter des problèmes certes, mais pas uniquement liés à l'argent. En modifiant notamment la circulation dans l'école au moment des récréations, le magasin scolaire perturbera l'organisation usuelle de l'établissement scolaire, ce qui impliquera presque inévitablement des interventions de la part de l'ensemble de l'équipe éducative dont il faut dès lors obtenir le consentement. Autrement dit, dès lors que le magasin sortira de la sphère privée de la planification en classe pour passer à la sphère publique de la vente dans l'atrium, la gestion des comportements des clients sera du ressort de l'équipe éducative dans son ensemble, et plus uniquement de l'enseignante et de son groupe d'élèves.

*Directeur (T90) – [...] Puis, je suis d'accord aussi, à condition que, quand je vais faire une réunion avec les enseignants, qu'on puisse présenter ce projet-là, puis que tout le monde soit d'accord sur le fonctionnement de ce projet-là, parce que ça va toucher la circulation dans l'école... [...] Est-ce que la circulation dans l'école, ça va bien se passer? Est-ce que tout le monde est au courant de la façon de fonctionner, puis est d'accord? Parce que les adultes interviennent auprès de vous, pour qu'ils interviennent tous de la même façon auprès de vous, puis que les règles soient les mêmes pour tout le monde. Alors, c'est un petit peu ça qu'il reste à regarder [...].*  
(Conseil d'élèves du 11/10/12)

En mettant des conditions à son accord de principe vis-à-vis de l'idée d'ouvrir un magasin dans l'école, le directeur instille une certaine forme d'insécurité chez les élèves qui tient surtout à la seconde condition qui n'est pas de leur ressort. L'extrait de verbatim ci-dessous montre que les élèves, juste après le départ du directeur, ne sont pas certains qu'ils pourront ouvrir leur magasin, à cause de la deuxième condition qu'il a mise, soit obtenir l'aval de l'équipe-école. Ce dernier point constitue d'ailleurs un élargissement de la problématique initiale qui va être principalement pris en charge par l'enseignante, et le chercheur dans une moindre mesure.

*Maude (T154) – [Après le départ du directeur] Mais si jamais on ne peut pas faire le magasin?*  
*Enseignante (T155) – Oh, ne t'inquiète pas. Tantôt, quand je suis sortie avec le directeur, il semblait assez content de vous. Il dit : « hé, c'est drôle, c'est un très beau projet ». Puis, il dit : « en plus, ce ne sont même pas des grands de sixième année ». Il vous trouvait pas mal bons, je peux vous dire ça. Ok? On va continuer. Il nous a dit de continuer le projet comme si c'était ok. Il y a juste les professeurs à convaincre. Ça, on s'en occupe. Ok?*  
(Conseil d'élèves du 11/10/12)

Obtenir la collaboration de ses collègues est une préoccupation récurrente de l'enseignante, qu'elle exprime depuis le début de nos entrevues. Elle n'en est pas à ses premières expériences puisqu'elle a déjà ouvert un magasin scolaire durant huit années consécutives, dans une autre école, d'abord avec des élèves de troisième année, puis de sixième année. Elle se rappelle à ce propos que l'ouverture du magasin avait alors causé des frictions avec l'autre équipe-école, qui ne désirait pas nécessairement s'impliquer dans la gestion supplémentaire des comportements d'élèves pendant les récréations. Étant dans une nouvelle école cette année, elle appréhende donc l'émergence de problématiques similaires avec ses nouveaux collègues. Les extraits de verbatim ci-dessous exemplifient les problèmes qui pourraient survenir lors de l'ouverture du magasin, dont principalement des problèmes de circulation dans l'école alors que les élèves devraient être dehors, dans la cour de récréation. L'enseignante évoque également comment elle a fini par obtenir la collaboration de son ancienne équipe-école, en leur montrant, images à l'appui, les apprentissages réalisés par les élèves à travers le magasin.

*Enseignante (T8) – [...] [parle de ses expériences dans l'autre école] L'autre problématique, c'est que le magasin scolaire, bon, ça implique qu'ils [les élèves de l'école] achètent des petites choses. S'ils passent à la récréation pour acheter une « efface » [une gomme à effacer] parce qu'ils n'en ont plus, ils veulent remonter dans leur classe la porter. Mais il ne faut pas qu'ils remontent dans les classes. Ils sortent à la récréation. Donc, il faut leur apprendre à mettre les choses dans leurs poches, c'est du matériel scolaire. [...] Ça implique aussi la collaboration des autres enseignants, puisque là, au début, il y a un engouement. Tout le monde veut arrêter au magasin scolaire, qu'ils aient de l'argent ou pas, ils arrêtent, ils veulent voir ce qu'il y a [à vendre], ils font la file, ça fait un bouchon. Les enseignants paniquent : « comment ça que ça ne sort pas [à la récréation]? ». Il y a aussi tous ceux qui sont sortis par l'autre porte qui vont voir [ceux qui ont acheté quelque chose] : « hé, ils ont des salades de fruits, t'as pris ça où? » « On l'a acheté au magasin ». Là les enfants essaient de re-rentre dans l'école, donc là les enseignants paniquent encore : « ben là, comment ça qu'ils veulent tous re-rentre dans l'école? ». [...] Enseignante (T10) – [...] Ça fait plus de sanctions, plus de gestion, plus de suivi. Donc, c'est dans ce sens là que je dis qu'il faut avoir la collaboration de l'équipe-école. (Entrevue avec l'enseignante du 17/09/12)*

*Enseignante (T107) – [parle de ses expériences dans l'autre école] Donc, à la fin de l'année, on m'a donné une demi-heure pour présenter ce qu'avait été mon magasin, puis ce qui avait été touché comme matières. Puis... Ah, les autres années, ils ont été plus indulgents avec moi, puis ils ont été plus aidants. Puis la troisième année, je n'en avais plus, de justification [à donner]. Il n'y a plus jamais personne qui est venu me parler de mon magasin et ça a roulé pendant huit ans. Mais au début, c'est dur. Parce que tu confrontes à toutes sortes de problématiques avec les élèves, avec tes collègues... le dérangement que ça fait... [...] (Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

Suite à l'intervention du directeur dans le conseil d'élèves et sur la base de son expérience, l'enseignante va alors me demander de sélectionner des images à partir des séquences vidéo que je filme en classe pour fins de recherche, de sorte qu'elle puisse présenter les grandes étapes du magasin à ses collègues, comme elle l'avait fait dans l'autre école. Par là, elle veut leur montrer, d'une part, que le magasin est un processus de longue haleine qui a débuté au début de l'année scolaire et se poursuivra jusqu'à la fin et, d'autre part, que le projet est intégré, c'est-à-dire qu'il est le support de nombreux apprentissages pour les élèves. Elle entend donc justifier sa pratique auprès de ses collègues, non seulement pour obtenir leur collaboration vis-à-vis de certains problèmes de gestion que risque de faire naître le magasin, mais également pour mettre de l'avant la pertinence pédagogique du magasin, plutôt que sa dimension pécuniaire.

Dans le premier extrait ci-dessous, l'enseignante relève les questionnements dont ses collègues lui ont déjà fait part vis-à-vis du magasin, d'une part, en rapport avec l'incitatif financier que le Ministère de l'éducation donne aux enseignants qui réalisent des projets entrepreneuriaux en classe et, d'autre part, en lien avec le temps que prend un projet par rapport au programme à enseigner aux élèves. Mettre de l'avant les dimensions pédagogique et intégrée du magasin est la réponse de l'enseignante à ces réticences de ses collègues. Dans le second extrait, l'enseignante montre davantage qu'elle veut insister



auprès de ses collègues sur la démarche à long terme du projet qui lui demande temps et investissement. De la sorte, si des problèmes surviennent dans le magasin, elle souhaite que ses collègues cherchent des solutions, plutôt que de le condamner sans appel à la fermeture.

*Enseignante (T140) – Puis les enseignants, pourquoi je veux que tu me donnes les photos, pour que je puisse l'expliquer dans cette école-là, c'est que la plupart des enseignants me disent : « Tu fais un magasin? Tu vas faire quoi avec l'argent? » (Chercheur – Quel argent?) C'est ça, les gens pensent juste à ça. C'est un projet entrepreneurial. Ils voient le 720 \$ que je vais ramasser au ministère [subvention du Ministère de l'éducation pour inciter les enseignants à faire des projets entrepreneuriaux]. « Qu'est-ce que tu vas faire avec l'argent? » À la place de me dire : « C'est quoi ton projet? Ah oui! Tu passes quoi [comme matière]? » Puis la seule enseignante qui m'en a parlé : « Tu as le temps de faire ça? » J'ai dit « bien oui ». « Je sais pas comment tu fais, moi je trouve que j'ai bien trop de choses à enseigner pour avoir le temps de faire un projet ». Puis là j'ai commencé à parler avec [ma collègue de troisième année] [...]. Que moi, mes projets, j'intégrais les matières puis tata, tata. Elle dit : « Je ne crois pas à ça moi ». Bien c'est un petit peu pour contrer ça quand je vais présenter mon projet qui va commencer, je veux le diaporama avec les étapes : « Bien là on travaillait des maths, en faisant un magasin. Là on était en train de travailler la mesure, puis là on travaillait les formes géométriques, les solides ». C'est ça que je veux leur montrer. De toute façon, je le fais dans mon programme. Je l'ai fait autrement. (Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

*Enseignante (T6) – OK, donc là on a une assemblée générale à 15h30 le 21 [janvier] et, comme le magasin scolaire part, commence le 28, puis j'anticipe déjà quelques problèmes comme à chaque année, ce n'est pas vraiment des problèmes, c'est des ajustements à faire, mais comme je suis dans une nouvelle école, que les enseignants l'ont jamais vécu, puis qu'ils n'ont jamais vécu de projet entrepreneurial dans cette école-là, c'est sûr que des projets comme ça, ça dérange puisque c'est en dehors des heures de classe, il y a des enfants qui se promènent pendant peut-être un petit 3 minutes avant que la cloche sonne. Donc il va y avoir des enfants qui vont sortir, ils vont avoir un chariot. Après ça, ça veut dire que pendant la récréation, il y a des enfants qui vont faire la file pour acheter, après ça ils vont sortir plus tard que les autres donc je vois déjà un peu certaines problématiques arriver. Donc moi je veux montrer aux enseignants avant de lancer le chariot [le magasin] comme ça dans l'atrium puis je veux leur expliquer toutes les étapes que j'ai faites. C'est pas juste : « Bon, je pars un magasin scolaire avec mes élèves puis on va faire de l'argent » (rires). Je veux qu'ils comprennent que ce n'est pas une démarche d'une semaine. Ce n'est pas un projet d'une semaine que j'ai fait. Que j'ai passé une panoplie de matières à travers ça, que c'est intégré, que c'est à chaque semaine. Puis on va en parler jusqu'à la fin de l'année, jusqu'au mois de juin. C'est comme mon tremplin pour réviser toutes mes mathématiques [...].*

*Enseignante (T9) – [...], mais ce que je veux dire c'est qu'il y a plein de choses, toutes sortes de démarches qui ont été faites puis c'est ça que je veux leur montrer pour ne pas qu'au premier problème qui arrive : « Ah bien là, c'est tannant, les enfants rentrent à la récréation puis là il faudrait couper ça ce magasin-là ». Tu sais, me faire couper ça sans même m'avoir donné une chance. [...] Dans le fond, je veux les embarquer avec moi puis c'est pour ça que je veux leur montrer ce qui a été fait. (Entrevue avec l'enseignante du 20/01/12)*

Finalement, lors d'une entrevue rétrospective, l'enseignante revient sur sa rencontre en assemblée générale avec ses collègues. Elle explique qu'elle a montré les photos aux autres enseignants et qu'elle a expliqué toutes les matières qui avaient été intégrées, pour souligner la pertinence pédagogique du magasin. Le projet a été reçu très positivement et, face à la collaboration acquise de l'équipe-école, les craintes de l'enseignante se dissiperont progressivement. Le traitement de l'élargissement de la problématique se clôture d'ailleurs sur cet épisode, qui donne les coudées franches à l'enseignante, tout en répondant à la condition qu'avait mise le directeur au départ, soit obtenir l'aval de l'équipe-école avant d'aller de l'avant avec l'implantation effective du magasin dans l'école.

*Enseignante (T76) – Donc ce lundi soir-là, j’ai pris les photos que tu m’avais envoyées, des arrêts de vidéo. Je l’ai fait dérouler en même temps que j’expliquais puis j’avais 10 minutes, imagine-toi, pour expliquer toutes les étapes. [...] Puis je leur montrais le plan, le rouleau, les petits solides, je leur ai montré, j’ai sorti plein de matériel des élèves, les cahiers d’activités et quand j’ai eu fini, j’ai dit : « Avez-vous des questions? » Bien là les gens ont applaudi, ils ont dit : « On n’a jamais vu ça dans notre école, on n’avait jamais vu un projet entrepreneurial ». Puis là, j’ai dit : « Ce n’est pas vraiment un projet entrepreneurial, moi dans ma tête à moi, même si on n’était jamais arrivé au bout de la ligne de vendre pour de vrai, ça aurait été plate, mais il y aurait eu quand même des apprentissages. Moi, c’est plus les apprentissages puis plus faire des plans puis comment on monte un projet. Ils ont bien compris que c’était plus ça mon objectif puis c’est pour ça que je ne veux pas me faire dire du jour au lendemain : « Bien là, mes enfants rentrent de la récréation, on devrait couper ça ». Parce que j’ai dit : « Là, il n’est pas fini notre objectif encore d’apprendre à calculer rapidement puis se donner des trucs puis tout ça ».*  
(Entrevue avec l’enseignante du 27/01/12)

En définitive, les démarches effectuées auprès de l’équipe-école en assemblée générale conduisent à obtenir la collaboration des enseignants qui s’impliquent dans la gestion du magasin lorsque cela est nécessaire ou qui viennent eux-mêmes acheter du matériel scolaire aux élèves dans le magasin. Cette collaboration de l’équipe-école facilite grandement la tenue du magasin scolaire. On retrouve diverses manifestations de cette collaboration à divers moments du magasin. Lors de la rencontre en assemblée générale au cours de laquelle l’enseignante présente son projet à l’ensemble de l’équipe-école, plusieurs indices montrent déjà que ses collègues sont prêts à jouer le jeu du magasin. Comme on le voit dans l’extrait de verbatim ci-dessous, les enseignants de maternelle – pour qui le magasin n’est pas disponible car leur horaire de récréation ne coïncide pas avec celui du primaire – font d’emblée des commandes spéciales et précisent qu’ils viendront acheter le matériel pour leurs élèves; les enseignants de première année demandent qu’on passe avec le chariot dans leur classe avant l’ouverture du magasin pour que leurs élèves comprennent bien de quoi il s’agit; une enseignante du troisième cycle propose d’écrire et de distribuer un récapitulatif des règles du magasin pour les élèves plus âgés de l’école. Bref, on ressent d’emblée un engouement pour le magasin, plutôt que les réticences que l’enseignante avait anticipées.

*Enseignante (T76) – [...] Ils [les enseignants de maternelle] ont dit : « Oui, mais nous il nous manque toujours du matériel, moi aussi j’irais l’acheter à la place des enfants quand ça va être ouvert ». [...]*  
*Enseignante (T77) – Il y a un autre professeur qui m’a demandé si... un professeur de 1<sup>ère</sup> année : « Pourrais-tu venir dans notre classe avec ton chariot pour le montrer aux enfants pour qu’ils comprennent bien, les petits de 1<sup>ère</sup> puis de maternelle ». [...]*  
*Enseignante (T79) – [...] puis après ça, il y a un autre prof des plus vieux qui a pris en note : « Là j’ai pris en note les règles que tu veux, quand ils sortent dehors puis tout ça, moi je vais te faire une feuille puis je vais la faire imprimer puis je vais en remettre une à chacun de mes élèves. Veux-tu que j’en imprime pour les autres classes de 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup>? ». [...]*  
(Entrevue avec l’enseignante du 27/01/13)

Alors que le magasin est en fonction, d'autres indices montrent que la collaboration de l'équipe-école est acquise. Ainsi les enseignants d'éducation physique, qui sont concernés au premier plan par le magasin dans la mesure où celui-ci est placé juste devant le gymnase, n'hésitent pas à intervenir dans la gestion du magasin et à aider les élèves. Dans le premier extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante explique qu'un des enseignants d'éducation physique est venu l'aider, ainsi que ses élèves, à vendre lors de la première semaine d'ouverture du magasin. L'engouement pour le magasin était tel que les élèves de l'enseignante seuls ne seraient pas parvenus à « servir » les 54 clients qui faisaient la file, l'un des premiers jours d'ouverture du magasin. Le second extrait de verbatim va dans le même sens et montre la collaboration des collègues de l'enseignante dans la gestion du magasin. L'enseignante montre aussi que la rencontre en assemblée générale plus tôt dans l'année a probablement joué un rôle dans la coopération constatée de ses collègues.

*Enseignante (T30) – Ça arrive souvent que le professeur d'éducation physique, quand il voit que je n'arrive pas tout de suite ou quand je surveille dehors, c'est lui qui aide les gérants, puis qui place ça. Il reste jusqu'à la fin. Donc il l'a fait souvent, [...]*

*Enseignante (T72) – Puis les files sont moins longues qu'au début. Tu sais, au début, il y a une journée qu'on a eu 54 élèves en file. Là j'avais chaud puis là il y a un prof d'éducation physique qui est venu avec moi pour vendre avec les gérants parce qu'on était mal... Il y avait trop de monde. 54 élèves, puis là ça fait le bouchon [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

*Enseignante (T65) – [...] je me suis rendu compte que, dans le fond, en discutant avec toi, c'est vrai qu'il n'y a pas personne qui stresse à part moi. [...] au contraire les gens ont été participatifs, le prof d'éducation physique a placé mon chariot autrement, il est venu me voir, il m'a dit : « Regarde, je ne t'en ai pas parlé, mais ton chariot était dans mes portes, je l'ai placé autrement puis j'ai aidé les jeunes » [...]. Donc, tu sais les gens ont été vraiment coopératifs, un autre moment donné, l'autre professeur d'éducation physique voyait qu'il y avait une grande file, il a aidé les enfants parce qu'il y avait juste un gérant dans le temps. [Ma collègue de 5<sup>e</sup> année] qui arrive puis qui s'occupe... qui voit que les enfants sont pris avec la gestion de la caisse, elle dit : « Vas-y, aider, je vais m'occuper de la file », elle plaçait les enfants en file, c'est un prof de 5<sup>e</sup> année. [...]*

*Chercheur (T66) – Est-ce que tu penses que, tu sais, quand tu as été présenter dans votre conseil d'administration, dans votre conseil d'école, d'établissement (Enseignante – Assemblée générale), assemblée générale, est-ce que tu penses que ça a un peu aidé à la base déjà à désamorcer des situations qui auraient pu être conflictuelles?*

*Enseignante (T67) – Oui. Oh oui. Ça j'ai appris avec les années que quand tu fais un projet comme ça, il faut que tu le présentes, puis que tu aies l'appui des autres [...]. Alors, tu sais, ça a vraiment aidé, les gens ont vu l'ampleur du travail puis quand ils voient le magasin scolaire en bas, ils ne voient pas juste des enfants qui manipulent de l'argent puis un prof... Ils ne pensent pas qu'un prof veut faire de l'argent.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

### 3.2.6 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Il est intéressant de constater que la **problématique** relevée en conseil d'élèves, et issue de l'analyse des élèves relativement à l'idée d'ouvrir un magasin dans l'école, n'était **pas anticipée** par l'enseignante. Aucune réponse planifiée n'était de ce fait prévue. Une manière possible de gérer le problème pour l'enseignante, solution économique en termes de temps et d'efforts, aurait été de s'informer elle-même de la possibilité d'apporter de l'argent à l'école et de ramener sa réponse en conseil d'élèves pour aller de l'avant plus rapidement avec la création du magasin scolaire. Mais ceci aurait conduit à déposséder les élèves de leur projet. Au lieu de régler le problème à la place des élèves, l'enseignante le renvoie au groupe, en conseil d'élèves. L'idée de demander son autorisation au directeur est d'emblée soulevée par un élève et, bien qu'elle ne fasse pas immédiatement l'unanimité, ce sera la seule option explorée. Cette discussion peut être considérée comme le **point de départ du processus d'enquête** dont parle Dewey pour surmonter un problème; enquête qui est ici particulièrement visible alors que les élèves vont chercher à s'informer auprès du directeur de l'école de la plausibilité de leur requête, soit amener de l'argent à l'école. L'enseignante rend explicite ce processus d'enquête au cours de la rencontre avec le directeur.

*Directeur (T48) – [...] Ok. Puis là, c'est pour ça que vous me demandez la permission.*

*Enseignante (T49) – Oui. La permission d'apporter de l'argent (David – à l'école). Oui, parce que là, les élèves [...] m'ont dit qu'on n'avait pas le droit. J'ai dit : « on va se renseigner ». [...] Donc on a dit : « à qui on peut se renseigner? ». Ils ont dit : « au directeur, voyons. On va lui demander ».*  
*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

On peut constater, en rapport avec la discussion entourant la problématique qui est discutée dans ce cas-processus, que la façon dont le problème est abordé suit les étapes de ce que Dewey (1910/2004) appelle une **bonne activité de pensée**, à savoir analyser le problème, générer des solutions et envisager les conséquences des solutions, dans l'optique de décider pour l'action. À ce titre, l'intervention proprement dite du directeur dans le conseil d'élèves, qu'on peut comprendre comme l'**intégration d'un expert** dans le processus d'enquête, permet au processus d'enquête de se complexifier. En effet, la vision du directeur va permettre d'affiner l'analyse des implications d'ouvrir un magasin dans l'école, d'abord envisagé par les élèves uniquement sous l'angle de la problématique de la nécessité d'apporter de l'argent à l'école. Le directeur ramène ainsi le questionnement des élèves aux règlements de l'école : existe-il une règle qui interdit d'amener de l'argent à l'école? En se basant sur leur agenda, que les élèves avaient à leur disposition depuis le départ mais auquel ils n'avaient pas pensé à se référer – pas plus que l'enseignante ni le chercheur d'ailleurs –, le directeur pointe le règlement qui précise ce qu'il est interdit d'amener à l'école, pour

faire prendre conscience aux élèves que l'argent n'y est pas nommé. Il questionne d'ailleurs les élèves par la suite pour leur montrer qu'ils apportent déjà de l'argent à l'école, à l'occasion. Par là, il donne son autorisation de principe à la requête des élèves.

Cependant, leurs réflexions vont le pousser à mettre des conditions à son autorisation, car les élèves l'ont fait réfléchir sur deux plans : d'une part, apporter de l'argent à l'école peut causer certains problèmes, comme la perte ou le vol (on reste ici dans la problématique de l'argent); d'autre part, en bouleversant le fonctionnement usuel de l'école, le magasin peut également entraîner des frictions avec le reste de l'équipe-école, avec qui il faut en discuter avant d'aller de l'avant. On peut ainsi remarquer de manière intéressante que l'intervention d'un expert dans le processus d'enquête va conduire à un **élargissement de la problématique initiale** soulevée par les élèves. Ainsi sa vision d'expert conduit le directeur à mettre de l'avant des conséquences qui n'étaient pas nécessairement apparues à l'analyse des élèves, en réalisant qu'il faudra obtenir le consentement de l'équipe-école avant que le directeur donne son approbation finale, dans la mesure où ouvrir un magasin dans l'école aura des implications sur l'ensemble de l'établissement scolaire. Ces analyses sont confirmées en entrevue avec l'enseignante.

*Enseignante (T33) – [...] Il faut que tu comprennes aussi que lui [le directeur], c'est la première fois qu'il vit un projet entrepreneur dans son école. Il est content parce que ça fait de la visibilité, mais en même temps il vient de se rendre compte que... [...] Il dit : « Il y a des choses auxquelles je n'avais pas pensé. Quand tu m'as dit qu'ils venaient me demander si on avait le droit d'apporter de l'argent, pour moi, c'est oui. Mais ils m'ont même fait réfléchir que oui, ça peut apporter des problèmes ». Je dis : « oui, Martin, la première année que je l'avais parti, il y avait beaucoup de petites choses à ajuster. Ne t'inquiète pas, je les connais les problèmes qui peuvent arriver. Et je connais déjà les solutions à apporter. Ce que je veux, ce n'est pas leur apporter toutes les solutions, tout cru, dans la bouche. Je veux qu'ils réfléchissent eux autres aussi, aux problèmes que... ». Il dit : « Ouais, ouais, ouais, j'avais pas pensé à ça. Mais ne t'inquiète pas, va de l'avant avec ça, je trouve que c'est un beau projet ». [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)

L'ensemble des suites du cas constitue d'ailleurs la réponse de l'enseignante à cet élargissement de la problématique par le directeur. Comme on le voit assez clairement, obtenir le consentement de l'équipe-école en assemblée générale **dépasse le pouvoir d'action des élèves**. C'est donc principalement l'enseignante, avec l'appui logistique du chercheur, qui prendra concrètement sa résolution en charge. À noter que l'enseignante anticipait quand même déjà la nécessité de convaincre ses collègues avant d'ouvrir concrètement le magasin dans l'atrium, sur la base de son expérience d'ouverture d'un magasin huit années durant dans une autre école, et des réticences qu'elle avait alors rencontrées les premières années. L'intervention du directeur va à ce titre fournir l'occasion à l'enseignante de parler du magasin en assemblée générale. On peut remarquer que la stratégie de l'enseignante s'appuie d'ailleurs sur son expérience puisqu'elle avait réussi à convaincre ses collègues de l'autre école en leur démontrant la pertinence pédagogique du magasin

à travers un compte-rendu imagé de toutes les étapes franchies en classe pour en arriver à l'ouverture du magasin (là où les collègues ne voient concrètement que la dimension pécuniaire qui est la plus visible lors de la vente dans l'atrium). C'est cette même stratégie imagée qu'elle réutilisera avec ses nouveaux collègues pour justifier l'ouverture du magasin. Finalement, on peut encore constater que davantage que leur simple approbation, c'est la collaboration de ses collègues que l'enseignante va finalement obtenir, ces derniers s'impliquant si nécessaire dans la bonne marche du magasin ou venant y acheter eux-mêmes du matériel scolaire.

### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

Évidemment, ce cas-processus est intimement lié à l'intégration de l'occupation à la forme scolaire. Si on se demande si on peut apporter de l'argent à l'école, ce qui va de soi « dans la vraie vie », dans un vrai magasin, c'est parce que l'école fonctionne selon ses propres règles et que l'argent n'y est pas nécessairement bienvenu – sans être pour autant banni –, pour toutes sortes de raisons valables, égalitaires notamment (ne pas accentuer les différences socioéconomiques), mais sécuritaires également (ne pas créer de situations potentiellement dangereuses : vol, racket, intimidation). Dewey (1916/1990) dirait à ce propos que l'école se doit de fournir un environnement purifié aux élèves. On s'en rend particulièrement compte lorsque le directeur met des conditions à son accord de principe. Il insiste ainsi sur l'importance de mettre en place des mesures pour éviter des situations malheureuses, ce qui se fera concrètement par la création d'une règle du magasin relatif à cet aspect. Il évoque également qu'il doit obtenir l'aval de l'équipe-école avant de donner son autorisation finale. En effet, comme le magasin sera ouvert pendant les récréations, des élèves vont circuler dans l'école (les vendeurs et les clients), à un moment où tous les élèves seraient censés être à l'extérieur, en récréation. Ceci implique donc d'assouplir les règles de l'école pour permettre au magasin de voir le jour, en plus de nécessiter davantage de surveillance de la part des adultes à un moment où ils sont normalement en pause ou en surveillance dans la cour de récréation. Autrement dit, intégrer des éléments de la « vraie vie », comme on cherche à le faire à travers l'occupation, ne va pas nécessairement de soi par rapport à la forme et à la culture scolaires. L'ensemble des suites du cas sont d'ailleurs éclairantes à cet égard. En élargissant la problématique initiale à la nécessité d'obtenir l'approbation de l'équipe-école, le directeur laisse entendre que certains éléments de réflexion et surtout de décision liés au magasin n'appartiennent pas nécessairement aux élèves. Ceci laisse voir que même si l'on cherche à donner du pouvoir aux élèves dans la planification et la conduite du magasin, en les incitant autant que possible à s'emparer des problématiques qu'ils soulèvent ou qu'ils rencontrent, le fonctionnement scolaire peut tendre à les déposséder, dans une certaine mesure, de leurs prérogatives. Ceci étant dit, on

constate tout de même que l'élargissement de la problématique conduit *in fine* à obtenir la collaboration des collègues dans la conduite du magasin.

De manière moins évidente, la forme scolaire apparaît aussi lorsque Cécile propose de faire « de la fausse argent » pour ouvrir le magasin et ainsi contourner la question de l'argent à l'école. Par là, c'est un peu comme si on assumait qu'étant à l'école, on peut se permettre de « faire semblant », d'imiter la « vraie vie » dans le confort de l'école. Or, l'occupation amène des préoccupations beaucoup plus triviales, en quelque sorte. En effet, et comme l'enseignante le fera d'ailleurs remarquer à Cécile, pour obtenir le matériel à vendre dans le magasin scolaire, il faudra s'en procurer dans un vrai magasin – sous-entendu avec du « vrai argent ». Or, comme c'est l'enseignante qui fournit la mise de fonds pour se procurer le matériel de départ, elle entend bien être remboursée. On constate donc deux logiques qui s'affrontent, la culture scolaire où le faux-semblant est permis, sinon valorisé, et la culture de l'occupation qui invite au contraire à intégrer la « vraie vie » à l'école.

En lien avec la forme scolaire, on peut encore remarquer la référence à l'obéissance aux règles évoquée pour marquer l'inutilité de demander son autorisation au directeur. L'enseignante relèvera à ce propos qu'il faut parfois savoir faire preuve d'audace. Lors de sa venue dans le conseil, le directeur soulignera d'ailleurs lui-même aux élèves que leur démarche est à la fois courageuse et inhabituelle. En entrevue après la rencontre avec le directeur, l'enseignante confirme également cette observation.

*Directeur (T29) – [Aux élèves] Ben oui, ben oui, on peut s'applaudir, il y a du travail, là-dedans. Premièrement, je vous félicite, parce que, vraiment, c'est courageux de faire ça, des demandes comme ça, au directeur d'école. C'est rare. C'est la première fois que ça m'arrive comme ça, une demande de plein d'élèves d'une classe en même temps pour un beau projet comme ça. C'est du jamais vu à l'école. Alors, ça a demandé du courage, ça a demandé du travail [...]*  
(Conseil d'élèves du 11/10/2012)

*Enseignante (T33) – [...] Puis tu vois, le soir même, on a joué au volley-ball ensemble, il était là au volley-ball, jeudi soir, puis pendant la pause, il est venu s'asseoir, il dit : « je suis vraiment content que tu m'aies invité. Il n'y a jamais personne qui m'invite dans la classe ».*  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- Un **apprentissage social** : dans l'ensemble du cas, on peut remarquer que la venue du directeur dans le conseil d'élèves conduit à une modification du rapport des élèves au pouvoir et à la hiérarchie, et plus particulièrement à la direction de l'école. D'une part, et de manière non-anticipée, l'idée d'inviter le directeur dans le conseil va permettre de travailler la conception erronée qu'ont les élèves de la « hiérarchie » dans l'école. L'extrait ci-dessous en témoigne, alors que les élèves discutent de la possibilité que le directeur n'accède pas à leur requête.

Louis (T130) – Mais si le directeur, il refuse, mais qu'est-ce qu'on va faire? Est-ce qu'on va devoir demander à Madame [Untelle]?

Enseignante (T131) – [en riant, à mon intention] Madame [Untelle], c'est la secrétaire. (Chercheur – D'accord). [À tous] Monsieur Auger c'est le directeur, il est là [montre un point en hauteur], Madame [Untelle] ici [montre un point un peu plus bas] et les professeurs ici [trace une ligne dans les airs en-dessous]. Ok? Donc, même si Monsieur [le directeur] dit non, Madame [Untelle], elle ne pourra pas nous aider. [...] Mais, moi, je pense que si vous le demandez...

(Conseil d'élèves du 25/09/12)

D'autre part, d'une personne que l'on va voir uniquement lorsqu'on est puni, le directeur devient un allié dans le projet. Il reste le garant des règles scolaires, mais peut dans le même temps aider le groupe dans la concrétisation de son idée de magasin scolaire.

Chercheur (T90) – [...] La direction... Dans la tête de certains élèves, la direction, ça ne vaut pas la peine de lui demander, il ne voudra pas. Mais là, Monsieur le directeur, ça devient quelqu'un qui est « parlable », qui vient dans notre classe, qui peut changer les discussions, qui peut changer les règles, qui peut être convaincu par nos arguments.

Enseignante (T91) – Habituellement, quand ils voient le directeur, c'est parce qu'ils sont punis [...]. Tu sais, c'est drôle la vision qu'ils ont du directeur. Toujours la personne chez qui ils vont se faire punir.

(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)

Dans le même ordre d'idées, alors que le directeur fait savoir aux élèves qu'il devra obtenir le consentement de l'équipe-école avant de donner son approbation finale à l'ouverture d'un magasin dans l'école, il explicite les structures de concertation en vigueur au sein de l'établissement scolaire. Il montre ainsi que s'il reste le garant des règles de fonctionnement de l'école, il agit aussi en concertation avec son équipe d'enseignants, à travers les assemblées générales qui ressemblent par ailleurs, dans leur structure comme dans leur fonction, au conseil d'élèves mis en place dans la classe.

- **Un apprentissage citoyen** : en rapport avec le conseil d'élèves, on remarque une autre manifestation de la culture scolaire, à travers deux références distinctes au tirage au sort (piger). Lorsque les élèves discutent de qui devrait aller voir le directeur, leur solution première est de proposer de tirer au sort pour régler le problème (avant de proposer que ce soit l'enseignante seule qui y aille). Dans le conseil d'élèves suivant, on commence à travailler avec les élèves (et même l'enseignante) pour changer ce trait de la culture scolaire. Lors de la visite du directeur, l'enseignante envisageait en effet de tirer au sort, un tirage « scolaire » qui plus est où les dés sont pipés, l'élève qui lirait la lettre au directeur. À ma suggestion, et conformément au principe démocratique du conseil d'élèves, l'enseignante a finalement demandé aux élèves de décider entre eux qui lirait la lettre au directeur, en fonction de compétences de lecteur reconnues par les pairs, en référence à des exercices de lecture orale réalisés dans la classe la même semaine. De la sorte, on reconnaît que certains élèves ont certaines habiletés (les dispositions spontanées de Dewey) et l'on replace la démocratie au centre des processus de sélection (plutôt que le hasard, voire le hasard dirigé). On peut encore dire que ce sont les élèves qui choisissent démocratiquement les règles de



leur magasin, dont la règle qui fait suite au processus vécu et qui concerne les montants d'argent autorisés pour régler ses achats dans le magasin.

- Des **apprentissages scolaires** : l'exploitation pédagogique de la problématique est également à souligner, notamment par l'écriture collective d'une lettre. On remarquera à ce propos que l'occupation offre une situation de réinvestissement de l'écriture d'une lettre, qui avait déjà été vue plus tôt dans l'année par les élèves, alors qu'ils avaient écrit une lettre collective à leurs parents pour les inviter à la première réunion de parents de l'année. L'écriture de la lettre est également l'occasion de revoir la structure des phrases, dont des phrases interrogatives, et d'en composer.

- Un **apprentissage moral** : finalement, l'intervention du directeur dans le conseil d'élèves est l'occasion d'une courte réflexion morale avec le groupe sur les dangers potentiels liés à l'argent à l'école. Alors que le directeur anticipe lui-même deux problèmes, soit la perte ou le vol d'argent qu'un élève aurait laissé traîner, les élèves vont plus loin en évoquant qu'un élève pourrait voler de l'argent dans la poche d'un autre élève ou voler ce qu'un client aurait acheté au magasin. Ceci conduit à envisager qu'il faudra mettre en place des stratégies pour que ce genre de situations malheureuses ne se produise pas (concrètement, cela se fera par la formulation d'une règle dans le magasin scolaire relative au montant maximum permis pour payer).

#### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

On peut remarquer succinctement la collaboration entre l'enseignante et le chercheur qui est particulièrement visible dans les suites du cas. Ainsi l'enseignante me demandera-t-elle de sélectionner des photos à partir de mes vidéos de recherche, pour documenter le bien-fondé pédagogique du magasin auprès de ses collègues en assemblée générale. Remarquons d'ailleurs que ces photos constitueront la base du roman-photo que je créerai à la fin de l'année scolaire pour offrir en cadeau aux élèves et leur remémorer l'ensemble du processus par lequel ils sont passés dans la création et la conduite de leur magasin. Dans un autre ordre d'idées, on voit la confiance que m'accorde l'enseignante alors que nous jouons un rôle de co-enseignants lors de l'animation des conseils d'élèves, comme en témoignent les extraits de verbatim et les photos qui illustrent ce cas.

### 3.3 Cas 2 : Autour de la construction du magasin dans l'école

*Dans ce cas, les élèves continuent de discuter de l'idée du magasin et se demandent comment il serait possible de le construire (**ancrage à l'occupation**). La question apparaît problématique dans la mesure où les élèves se représentent un magasin comme un bâtiment « en dur », là où le magasin scolaire devra se situer dans l'école (**problématique**). Une élève propose de construire le magasin sous forme de chariot. Suite à cette suggestion, un travail est réalisé autour de la signification de ce qu'est un chariot, certains élèves ayant de la difficulté à comprendre la pertinence de cette solution. L'enseignante demande ensuite aux élèves de trouver la mesure idéale de la tablette supérieure du chariot, en traçant un patron de cette dernière. Ce patron est finalement donné au menuisier de l'école, qui construit le chariot sur la base des mesures déterminées (**processus**). Le problème est résolu et les élèves se servent du chariot comme point de vente (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.3.1 L'ancrage à l'occupation ou la proposition d'un chariot en guise de magasin

Le point de départ de ce cas-processus renvoie à la discussion entourant le besoin initial du magasin scolaire, soit le manque récurrent de matériel en classe, au cours du premier conseil d'élèves (25/09/12). Rappelons que quatre idées avaient été mises de l'avant par les élèves pour répondre à ce besoin initial, dont une correspond à la construction d'un petit chariot qui deviendra rapidement l'idée du magasin.

*Rosalie (T24) – J'avais aussi suggéré quelque chose. (Enseignante – Oui. C'était quoi ta suggestion, je t'avais dit de la garder). Ben... [cherche son idée; tout bas] un petit magasin, quelque chose dans ce genre-là. Oh! Un petit chariot...  
(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

Comme on l'a vu, l'idée de faire un petit chariot, d'ouvrir un magasin dans l'école, va notamment amener les élèves à se questionner à propos de l'autorisation ou non d'apporter de l'argent à l'école, ce qui constitue le point de départ du processus d'enquête auprès du directeur qui fait l'objet d'un autre cas-processus. Plus tard dans la conversation, alors que l'idée du magasin est explorée plus avant et prend de plus en plus d'importance par rapport aux trois autres idées soulevées, les élèves se questionnent sur la façon dont il serait possible de construire ledit magasin, marquant le début d'un nouveau cas-processus.

#### 3.3.2 La problématique ou « comment construire le magasin? »

Alors que les élèves commencent à explorer diverses implications liées à l'ouverture éventuelle d'un magasin dans l'école, leurs réflexions se tournent vers sa construction proprement dite. L'extrait de verbatim ci-dessous montre que la représentation des élèves

de ce qu'est un magasin renvoie à leurs expériences sociales, soit les magasins, « en dur », dans lesquels ils ont l'habitude d'aller en dehors de l'école. À ce titre, la plupart des élèves ont encore de la difficulté à imaginer à quoi pourrait ressembler concrètement l'ouverture d'un magasin dans l'école. La question reprise ci-dessous, posée par un élève à la toute fin du conseil, relève la problématique à la base du cas-processus, à savoir « comment construire le magasin? ». Sa question restera cependant momentanément en suspens, par manque de temps.

*David (T236) – Pour construire le magasin, comment on va le construire? Il faudrait des blocs [mime un maçon qui construit un mur]... il faudrait quelque chose [mime le ciment entre les briques]. Comment on pourrait le construire?*

*Enseignante (T237) – [...] C'est une bonne question, mais là, on est coincé dans le temps.  
(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

### 3.3.3 Le processus ou la construction d'un chariot pour la vente dans le magasin

*Première séquence : autour de la représentation de ce qu'est un magasin « scolaire »*

Une partie du processus va être consacrée à la nécessité de faire comprendre aux élèves à quoi ressemblera leur magasin. S'il apparaît clair, dans la tête de l'enseignante de même que dans celle de quelques élèves, que le magasin prendra la forme d'un chariot, la majorité du groupe a encore de la difficulté à s'imaginer qu'un magasin, fut-il « scolaire », soit autre chose qu'un bâtiment indépendant de l'école et en briques. À plus forte raison, qu'un chariot puisse faire office de magasin, comme le propose une élève, est également problématique. Un travail autour de la représentation que se font les élèves d'un magasin scolaire apparaît donc nécessaire; objectif qui constitue la première séquence du processus.

Une première discussion spontanée, en conseil d'élèves, va permettre de faire voir aux élèves qu'un magasin peut prendre une autre forme qu'un bâtiment « en dur », alors qu'une élève revient sur l'idée de construire le magasin scolaire en briques. L'échange ci-dessous montre en effet que les élèves commencent à se faire à l'idée qu'un magasin peut prendre une forme plus simple, alors qu'ils proposent, d'une part, des emplacements possibles pour le magasin dans l'enceinte de l'école (dans le couloir, dans l'atrium) et, d'autre part, des solutions pour « construire » le magasin (un chariot, une table).

*Cécile (T33) – Mais c'est où qu'on va le faire le magasin? [...] On va le faire avec de la brique? [...]*

*Enseignante (T35) – Toi, Cécile, tu dis ça prend de la brique, parce que tu vois un magasin comme une autre bâtisse? (Élève – Ben si il mouille). Ok. Qui m'a dit s'il pleut? Est-ce que toi, tu penses qu'on va le faire dehors, le magasin? (Élève – Je sais pas, moi). L'hiver, ça ne sera pas pratique, hein? (David – Non). Ok, est-ce que pour vous, un magasin c'est tout le temps une grosse bâtisse? [On entend plusieurs « non »].*

Jacques (T36) – Des fois, c'est dans une tente [...]

Enseignante (T37) – Ok, ça peut être juste, Cécile, Jacques, il dit : « ça peut être juste un endroit ou ça peut être fait sous une tente ou dans un endroit ». Un magasin, ce n'est pas obligé d'être construit en briques, dans une autre bâtisse [...]

Olivier (T39) – Ben, on pourrait le faire dans l'atrium. [...]

Rosalie (T41) – J'avais déjà une idée comment on pourrait le faire. (Chercheur – Vas-y). On pourrait faire un petit chariot. [...]

Maude (T43) – Ben, on pourrait acheter une table. (Chercheur – On pourrait acheter une table. Qu'est-ce qu'on ferait avec la table?) On mettrait ce qu'on a acheté. (Enseignante – Ce qu'on veut vendre). Oui, c'est ça.

Marc (T44) – On pourrait prendre ces petites tables, là.

(Conseil d'élèves du 04/10/12)

Malgré cette première discussion, la proposition d'une élève qu'un chariot puisse faire office de magasin reste encore nébuleuse. À la suite de l'intervention du directeur dans le conseil d'élèves, alors qu'il a notamment été question de se prémunir du vol dans le magasin, une élève propose que le chariot ait des portes qui puissent être fermées à clef. L'extrait de verbatim ci-dessous témoigne du fait que certains élèves se représentent encore mal à quoi pourrait ressembler un chariot pour le magasin, ne pouvant s'imaginer un chariot qui ait des portes. Il apparaît donc nécessaire de poursuivre le travail entamé autour de la représentation qu'ont les élèves de ce que sera leur magasin scolaire.

Enseignante (T164) – De quoi ça a l'air un chariot? C'est une bonne question, on ira voir sur Internet. [...]

Enseignante (T166) – [reformule le propos de Marjorie] Vous avez dit qu'on aurait un chariot où qu'on pourrait fermer avec des portes.

Marjorie (T167) – Mais c'est ça, mais il n'y a pas de portes sur un chariot.

Enseignante (T168) – Ah, ben, il faudra inventer un chariot qui a des portes, alors.

(Conseil d'élèves du 11/10/12)

Comprenant qu'il reste du chemin à faire, l'enseignante va alors adopter une approche plus structurée afin que chaque élève réussisse à se représenter qu'un chariot peut faire office de magasin. Elle demandera d'abord aux élèves de dessiner comment ils imaginent le chariot pour le magasin, dans leur cahier aide-mémoire. On constate à ce propos, dans l'extrait d'entrevue avec l'enseignante ci-dessous, que certains élèves ont désormais une représentation plus claire du chariot, alors que d'autres se réfèrent encore à des commerces ambulants qui renvoient à leurs expériences sociales (le camion de crème glacée dans le parc l'été).

Enseignante (T3) – [...] je leur ai demandé, d'un côté de la page, d'écrire... de faire : comment ils pouvaient visualiser le chariot, qu'est-ce que ça pourrait avoir l'air un chariot pour vendre? Il y en a qui m'ont dessiné un camion, parce ils ont pensé au camion de crème glacée, puis il y en a d'autres qui ont dessiné vraiment un chariot.

(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)

L'enseignante montrera ensuite aux élèves, à partir du tableau interactif, des images issues d'une recherche Internet effectuée par le chercheur et représentant diverses sortes de chariots à roulettes, pour continuer à complexifier la représentation des élèves.

*Enseignante (T16) – [...] Je veux leur montrer les différentes sortes de chariots. Je leur expliquerai les formes, .... (Chercheur – Est-ce que tu as vu la feuille que je t'ai envoyée sur les chariots?). [...] Oui. (Chercheur – Je voulais te sauver un peu de temps. Si jamais ça peut t'être utile). Oui, mais c'est ça que je voulais leur montrer ça, qu'ils se mettent dans la tête. (Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*



*Au tableau interactif, l'enseignante montre des photos de chariots, issues d'une recherche sur Internet*

Cette activité permettra aux élèves de visualiser plus clairement ce qu'est un chariot tout en déterminant certains de ces éléments constitutifs. Tous les chariots montrés au tableau présentent en effet la caractéristique commune de posséder une surface permettant d'entreposer du matériel, de même que des roues pour faciliter le transport. D'autres éléments les distinguent : certains se résument à une plateforme ouverte, là où d'autres exhibent des architectures plus complexes et fermées ( tiroirs, divisions internes, portes); certains sont purement utilitaires et austères, là où d'autres sont visuellement attrayants, etc.

Finalement, l'enseignante montrera aux élèves le chariot de travail du menuisier dans l'école (observation du 13/11/12). Dans une entrevue rétrospective, elle apparaît consternée de constater que les élèves s'extasiaient devant le chariot du menuisier, alors qu'elle a multiplié les activités pour qu'ils se représentent mieux à quoi correspond un chariot. On peut penser que le fait de voir un vrai chariot a permis à plusieurs élèves de vraiment comprendre de quoi il était question. À cet effet, compte-tenu du jeune âge des élèves, il

aurait peut-être été plus approprié de commencer par leur montrer concrètement un chariot, comme celui du menuisier, avant d'introduire des représentations plus abstraites, comme le dessin et les images qui ont fait l'objet des activités préalables. Quoi qu'il en soit, au terme de cette séquence, la plupart des élèves ont désormais une représentation plus claire de ce à quoi ressemblera leur magasin scolaire.

*Enseignante (T29) – Je dis : « oui, mais je leur en ai montré un chariot, dans la bibliothèque, celui du menuisier, puis les enfants ont fait "Waw" ». [...] Voyons! Ça faisait douze mille chariots que je montrais sur le TBI [tableau interactif], sur Google-images... [...] Ça, ça fait longtemps et là, j'arrive à côté de la bibliothèque, je montre le chariot du menuisier et ils disent : « ooooooh, waaaaw ». Comme si c'était la première fois qu'ils en voyaient un!  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

### *Deuxième séquence : la création d'un patron de la tablette supérieure du chariot*

Tout le travail autour de la représentation des élèves est un prélude à l'autre partie du cas-processus, soit la volonté de faire concevoir aux élèves un plan précis de leur chariot, incluant ses dimensions exactes; objectif qui constitue le cœur de la deuxième séquence du processus.

*Chercheur (T80) – [...] Par contre, ce qu'on pourrait faire avec les enfants : « ça serait quoi les dimensions de notre [chariot]? » (Enseignante – Oui, parce que ça serait mathématique, en plus). Oui. Donc, ce serait quoi les dimensions? Est-ce que ça serait ouvert ou fermé? Est-ce qu'on a besoin de tablettes à l'intérieur? Qu'on essaie de faire comme un petit plan de ce qu'on voudrait [...].  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

Cette idée arrive assez tôt dans le processus, mais ne sera effectivement exploitée qu'une fois que la majorité des élèves se représentera mieux ce qu'est un chariot. En effet, il apparaît contre-productif d'aller de l'avant avec le plan du chariot tant que les élèves ne le visualisent pas correctement.

*Enseignante (T5) – Donc, je leur ai demandé de dessiner comment ils le voyaient le chariot pour que moi, je puisse voir, quand on va travailler les dimensions, ben s'ils n'ont pas idée de ce que c'est un chariot...  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

La volonté de faire concevoir par les élèves un plan du chariot avec ses mesures conduit l'enseignante à analyser la situation et à déterminer ce que les élèves doivent maîtriser pour arriver à cette fin. Elle établit dès lors que deux notions mathématiques peuvent être exploitées, soit les figures planes, d'une part, et les unités de mesure conventionnelles, d'autre part. Alors que nous planifions ensemble l'évolution de la séquence auprès des élèves, l'enseignante m'explique qu'elle a pris de l'avance, en classe, en abordant d'emblée les figures planes.

*Enseignante (T29) – [...] Je leur ai donné déjà le cours sur... je savais que ça s'en venait là... sur les formes, les formes planes, parce qu'on va avoir besoin de plusieurs formes planes pour faire ça [le plan du chariot]. Là, cette semaine, ils ont déjà des devoirs sur les formes. [...] Donc, cette matière-là est faite. (Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

Le travail autour des unités de mesure conventionnelles (soit les unités de mesure du système métrique) va faire l'objet d'un travail approfondi, en prévision du plan du chariot que les élèves devront imaginer. En entrevue, l'enseignante explique qu'elle a validé, d'une part dans le Programme d'apprentissage du premier cycle du primaire, d'autre part avec les enseignants de première année qui ont eu ses élèves, ce qu'ils maîtrisaient déjà et jusqu'où il était possible d'aller avec eux. En entrevue, elle commence également à imaginer la situation-problème qu'elle pourrait proposer aux élèves.

*Enseignante (T52) – [...] Je vais leur placer, dans le fond, les trucs qui seront sur le chariot. Donc je vais dire : « il va y avoir deux paniers de cette grandeur-là, quatre petites boîtes de métal de cette grandeur-là, plus ta caisse – ils l'ont déjà vue, la caisse – donc tu dois avoir une surface qui peut accueillir tous ces petits objets-là. Donc, dis-moi quelle sera la largeur, la longueur, la profondeur ». Puis j'ai regardé dans le Programme de deuxième année jusqu'où on peut aller. Ils travaillent avec le mètre, le décimètre, le centimètre, ça, ce sont les unités conventionnelles qu'ils savent utiliser déjà. Ils travaillent aussi avec des unités non conventionnelles, mais là je veux qu'ils utilisent les unités conventionnelles. Ils peuvent reconnaître la largeur, la longueur et la profondeur, mais c'est non acquis pour la profondeur parce que c'est une troisième dimension. Mais ça a déjà été abordé. Là, j'ai validé. Ça c'est les acquis de fin de premier cycle, sauf que j'ai validé où ils étaient rendus avec les enseignants [de première année]. Puis, ce que je veux faire, c'est correct. Ils ont déjà vu le mètre, le décimètre, le centimètre. (Entrevue avec l'enseignante du 20/10/12)*

Avant de proposer aux élèves la situation-problème consistant à tracer un plan du chariot, l'enseignante organise une leçon de groupe, soit une activité portant sur les unités de mesure conventionnelles, de même que sur les outils et stratégies préalablement apprises pour mesurer (observation du 29/10/12). Globalement, la leçon permet de réactiver les connaissances antérieures des élèves relatives aux unités de mesure conventionnelles, tout en insistant sur les trois qui doivent être maîtrisées à la fin du premier cycle, soit le centimètre, le décimètre et le mètre. Le début de la leçon permet de constater que les unités de mesure ne sont pas encore vraiment associées par tous les élèves à des longueurs réelles. Alors que l'enseignante interroge une élève sur la longueur de sa règle, qui mesure 30 cm, l'élève lui répond ainsi qu'elle mesure 1 cm. À travers diverses manipulations, à l'appui du matériel « multibase » des élèves, l'enseignante, d'une part, montre à quelle longueur renvoie chaque unité de mesure et, d'autre part, modélise des techniques pour mesurer. Elle fournit également des moyens mnémotechniques aux élèves pour se remémorer les unités de mesure (dans centimètre, il y a « cent », il faut donc cent centimètres pour faire un mètre; dans décimètre, il y a « dix », il faut donc dix décimètres pour faire un mètre).

Sous forme d'une petite « compétition » entre équipes (la classe est organisée en quatre îlots de quatre à cinq élèves), l'enseignante lance ensuite des défis de mesure : les élèves doivent mesurer successivement la longueur, puis la largeur et enfin la hauteur de leur bureau et donner une réponse concertée par îlot. Les retours en grand groupe après chaque mesure permettent de constater que les élèves utilisent des stratégies différentes : certains se servent du matériel « multibase », d'autres de leur règle de 30 cm, d'autre encore des règles de 1 m à leur disposition. L'enseignante revient aussi sur la méthode adéquate pour mesurer avec une règle (de 30 cm ou de 1 m), qui constitue une méthode plus avancée que celle recourant au matériel « multibase ». La leçon se termine par la distribution d'un livret d'exercices que chaque élève doit compléter individuellement et par écrit, de même que par une autoévaluation à main levée de la compréhension de la matière. En guise de prolongement à la leçon, un des devoirs de la semaine des élèves consiste notamment à mesurer précisément différents objets à la maison.



*L'enseignante revoit les unités et outils de mesure avec les élèves.  
Ici, les élèves mesurent leur bureau à l'aide d'outils variés.*

En vue de consolider et d'intégrer les apprentissages liés aux surfaces et à la mesure, l'enseignante introduit ponctuellement ces notions à la routine du matin, comme en témoigne le premier extrait de verbatim ci-dessous. Le deuxième extrait se déroule quant à lui beaucoup plus tard dans l'année, alors que le magasin scolaire est déjà ouvert et que l'enseignante se sert de la routine du matin pour modéliser la vente en grand groupe (les élèves de la classe peuvent venir acheter ce dont ils ont besoin dans leur propre magasin, mais dans la classe et devant tout le groupe). Les matins où aucun élève n'a besoin



d'acheter quelque chose dans le magasin, l'enseignante en profite pour proposer des petits défis liés aux surfaces et à la mesure.

*Enseignante (T23) – [...] C'était lundi. J'ai fait un retour sur la mesure, je leur ai posé des questions quiz le matin, tu sais, quand on fait le calendrier le matin. Il y a toujours une partie où il y a « estimation », puis ensuite, il y a toujours une question quiz « sur une suite ». Ce matin-là, je leur ai dit que c'était moi qui faisais la question. On a travaillé plus sous forme de jeu. On avait droit à une consultation d'équipe à l'interne. [...] Je leur ai posé des questions comme : « combien de centimètres dans un mètre, combien de... ».*

*(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

*Enseignante (T50) – Oui, puis là ils aiment bien ça. Puis les matins qu'il n'y en a pas, comme ce matin personne n'avait rien à acheter, donc je leur ai demandé une autre question de mathématique. Tu sais, quand on avait fait le chariot, on avait fait des mesures donc là je leur ai demandé ce matin de me trouver un rectangle... Non, je leur ai demandé de trouver une figure plane... La même figure plane qui représente notre dessus de chariot, mais qui est plus petit que... J'ai demandé, 3 décimètres. Donc là, ils devaient dire que 3 décimètres, c'est 30 centimètres, ils devaient trouver que le dessus de notre chariot c'est un rectangle. La figure plane c'est un rectangle. Ils devaient trouver un rectangle dans la classe qui était plus petit que 3 décimètres supposons. Faire une association pour remettre la mesure parce qu'il n'y avait pas personne qui n'avait rien à acheter ce matin.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

Le point d'orgue de la séquence est constitué par une situation-problème au cours de laquelle les élèves doivent déterminer, en équipe, la mesure idéale de la tablette supérieure du chariot, puis en faire un patron grandeur nature en reportant leurs mesures sur une grande feuille. À noter que l'idée initiale de concevoir un plan complet du chariot a été revue à la baisse, suite à la leçon sur les mesures conventionnelle qui a révélé les capacités effectives des élèves. En effet, il avait été préalablement envisagé, comme en témoigne la planification d'activité reprise ci-dessous, d'inclure l'apprentissage des volumes dans la conception du plan du chariot – puisqu'un chariot a trois dimensions – et de demander aux élèves de déterminer les dimensions de toutes les faces du chariot, envisagé comme un parallélépipède rectangle (que l'enseignante appelle ci-dessous un « prisme à base rectangulaire »).

*Enseignante (T20) – [...] Là, ce n'est pas encore clair dans ma tête, mais moi je vois le moment où ils vont aller mesurer, placer les objets un à côté de l'autre, mesurer comment ça leur prend grand, (Chercheur – En équipe?) comme ça faire un plan. Sur les grands rouleaux de feuilles...Oui, je les placerais en équipe de trois... j'aurais déjà établi toutes les pièces du chariot [réfère à la décomposition d'un solide], parce que je trouve ça trop dur, on va le faire en grand groupe, un moment donné. Je vais leur dire [en dessinant un modèle du chariot décomposé en surfaces planes] : « là, c'est un rectangle que tu vas avoir pour le dessus ». Là, je vais ensuite dire : « sur le côté, tu as deux autres rectangles », parce que je vais leur dire que le chariot va ressembler à un prisme à base rectangulaire. Comme ça. [L'enseignante dessine un plan] [...]*

*Chercheur (T21) – Le plus important qu'ils calculent, je pense, c'est la pièce du dessus... (Enseignante – La pièce du dessus... Je vais essayer pour les plus forts [de déterminer les dimensions de toutes les faces]) parce que ça, c'est quand même compliqué.*

*[La planification de la situation problème se poursuit]*

*Enseignante (T24) – Ah! Oui! Puis, je vais aller voir dans le programme d'apprentissage jusqu'où on va avec les solides, mais je suis sûre que ça, c'est gagnant. (Chercheur – Mais, est-ce qu'on va trop loin?).*

*(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

Finalement, seule la mesure de la tablette supérieure du chariot sera demandée aux élèves, l'activité apparaissant davantage à leur portée. En prévision de la résolution de la situation-problème, l'enseignante prépare le terrain auprès des élèves. En grand groupe, la veille, elle leur rappelle ainsi tous les objets qui doivent se trouver sur la tablette (le matériel scolaire à vendre, les collations et la caisse) et détermine avec eux une manière possible de disposer le tout de façon fonctionnelle.

*Enseignante (T20) – [...] La veille, j'avais préparé un peu ce qui allait se passer le lendemain. Je leur avais dit que j'étais allée chercher un gros rouleau [de papier], j'ai dit : « vous souvenez-vous ce qu'on va placer, ce qu'on vend? ». Fait qu'ils m'ont tout redit ce qu'on vendait. J'ai dit : « ben oui, les collations, on va les placer comment? N'importe comment? » Ils ont dit : « on pourrait les mettre dans un panier ». Puis là, on a établi que les collations seraient dans le panier bleu, on a établi que les cahiers Canada, les duotangs... [...] On a dit : « on pourrait placer ça aussi dans un panier bleu ». J'ai dit : « donc, deux paniers bleus ». J'ai dit : « les crayons, les effaces, on place ça n'importe comment sur le chariot? Ça va tomber par terre ». Puis là, un enfant a dit : « il faudra penser à des rebords », l'autre a dit : « on pourrait mettre ça dans des verres ». J'ai dit : « ok, des petites boîtes ». On a sorti des petites boîtes, pour montrer la grosseur des boîtes. J'ai dit : « donc, tous ces objets-là devront être placés sur le chariot ». Ils ont dit : « ok ». [...] Ah, la caisse. Il y a même un enfant qui m'a dit : « oui, mais la caisse, quand on va l'ouvrir, elle va prendre plus de place ». Ah... Fait qu'on l'a ouverte. Donc, les enfants, ils avaient vraiment amené tout ça, puis j'avais tout laissé sur la table.  
(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

La situation-problème proprement dite débute donc par un rappel de la disposition des objets à placer sur la tablette supérieure, disposition qui se trouve physiquement sur une table à l'avant de la classe et qui restera disponible durant toute l'activité pour les mesures des élèves (observation du 13/11/12). Au début de l'activité, l'enseignante montre à nouveau une photo de chariot au tableau interactif pour que les élèves se représentent bien les mesures de quelle surface ils doivent déterminer. L'enseignante rappelle également les stratégies pour mesurer et porte à l'attention des élèves un autre élément à considérer dans la confection de leur patron, à savoir que le chariot devra pouvoir passer dans le cadre de la porte de la classe, de même que dans l'ascenseur. En effet, la vente aura lieu dans l'atrium de l'école, un étage plus bas, et le chariot ne pourra pas être laissé là sans surveillance entre les périodes de vente. Il faudra donc ramener le chariot dans la classe après chaque période de vente.

Pour résoudre le problème, les élèves ont à leur disposition, par équipe, des outils de mesure (règles de 1 m, matériel « multibase ») et une grande feuille sur laquelle ils doivent tracer un patron grandeur nature de la tablette supérieure du chariot, en fonction de leurs mesures. L'enseignante donne aussi des consignes pour travailler efficacement en équipe. Pendant l'activité, les élèves réinvestissent les méthodes de mesure vues précédemment :

certains utilisent directement le mètre, d'autres combinent l'utilisation du mètre et du matériel « multibase ». Certains élèves mesurent par ailleurs la longueur et la largeur du rectangle formé par les objets disposés sur le bureau en avant de la classe, là où d'autres mesurent chaque objet séparément.



*La situation-problème consiste à trouver les mesures de la tablette supérieure du chariot et à en tracer un patron sur une grande feuille. On voit les stratégies différentes utilisées par les élèves pour résoudre le problème.*

Des problèmes de communication et de leadership apparaissent dans certaines équipes au moment de reporter les mesures sur la grande feuille en vue de tracer le patron de la tablette. À ce titre, on peut noter qu'il ne suffisait pas de savoir mesurer pour réussir la tâche demandée. Les habiletés de coopération étaient également sollicitées dans l'atteinte d'un but commun. À ce moment de l'activité, deux équipes sur quatre sont parvenues à tracer le patron demandé. Constatant les problèmes de coopération, l'enseignante arrête l'activité et en profite pour faire un retour sur le travail d'équipe, d'une part en rappelant les règles de classe (se respecter, être persévérant), d'autre part en faisant émerger des stratégies plus efficaces pour travailler ensemble (s'écouter, se partager les tâches). L'enseignante fait par ailleurs référence à la vie sociale en évoquant les équipes de travailleurs où certains ont un casque blanc – les contremaîtres qui aident les ouvriers, donnent des consignes, font des plans – et d'autres des casques jaunes – les ouvriers. Se basant sur cette allégorie, l'enseignante envoie, dans les deux équipes qui ne sont pas parvenues à réaliser la tâche, deux élèves des équipes qui ont réussi afin de modéliser une bonne méthode pour travailler ensemble. Il restera au final une équipe qui ne réussira pas à aller jusqu'au bout de la tâche.



*Après avoir pris leurs mesures, les équipes doivent les reporter sur la feuille blanche en vue de tracer un patron de la tablette qui accueillera le matériel à vendre.*

Le lendemain, Louis et Marjorie, deux élèves de l'équipe qui n'est pas parvenue au bout de la tâche la veille, manifesteront le désir de recommencer l'activité (observation du 14/11/12). Pendant que l'ensemble de la classe s'adonne à la routine de lecture du matin dans la classe sous la supervision de l'enseignante, je prends les deux élèves à part, dans la classe voisine, et les aide à tracer leur patron. Dans ce travail avec les deux élèves, on constate un troisième élément de difficulté de la tâche demandée (en plus de savoir mesurer et coopérer), soit celui de passer du concret, c'est-à-dire les objets disposés qui figurent le rectangle dont il faut trouver les dimensions, à l'abstraction que représente le fait de reporter les mesures prises pour tracer effectivement le patron.



*On capture ici le travail effectué avec deux élèves dont le groupe n'est pas parvenu à résoudre la situation-problème, la veille.*

De retour en classe en grand groupe, l'enseignante réunit tous les élèves à l'avant de la classe et propose un récapitulatif de la partie mathématique de l'activité de la veille

(consignes de la situation-problème à résoudre, outils de mesure, stratégies pour mesurer). Dans ce retour, l'enseignante prend conscience, à la suite d'une remarque de David (un autre membre de l'équipe qui n'a pas réussi la tâche), que certains élèves n'avaient pas saisi qu'ils mesureraient ce qui allait être la tablette supérieure de leur chariot, malgré toutes les précautions prises. L'extrait de verbatim ci-dessous montre que l'activité a tout de même permis à plusieurs élèves d'avancer dans leur compréhension de la mesure (unités de mesures conventionnelles, outils et stratégies de mesure) :

*Enseignante (T27) – Moi, je pense que dans l'équipe à Olivier, il y a Jacques qui a compris des choses, parce qu'il est venu me le dire, il dit : « oh, là, je l'ai compris ». [...] J'avais Véronique aussi, qui est venue me voir aussi, elle dit : « je comprends mieux, là ». Donc, elle, elle s'est rendu compte. Ça m'a fait faire une prise de conscience aussi, parce que moi, je pensais que ce serait très simple de mettre deux paniers l'un à côté de l'autre, puis de placer un mètre et des décimètres. Je pensais que c'était vraiment ridicule. Donc, j'ai pris conscience que ce n'était pas clair. Parce qu'il y en a qui ne savaient même pas comment disposer les choses, malgré le fait que je leur avais montré la veille. [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

Le retour sur l'activité de la veille est également l'occasion de décider, en grand groupe, quel patron correspond le mieux à ce qui est nécessaire pour le magasin, en prenant en considération deux éléments importants, à savoir, d'une part, que tous les objets doivent pouvoir être placés sur le patron et, d'autre part, que le patron doit passer le cadre de la porte pour le transport (ce qui signifie qu'il rentre aussi dans l'ascenseur dont l'ouverture est plus grande) (observation du 14/11/12). L'analyse des différents résultats d'équipes conduit le groupe à sélectionner le patron qui correspond le mieux aux critères qui étaient à considérer. L'enseignante effectue ensuite un second retour sur l'activité de la veille, mais sur sa dimension coopérative cette fois. Elle fait ressortir par les élèves les conditions gagnantes pour bien travailler en équipe (être capable d'écouter l'avis des autres, faire des compromis, l'équipe doit désigner un chef, assurer une rotation des rôles pour que ce ne soit pas toujours la même personne qui décide tout).



*Après avoir fait un retour sur la tâche qui était à réaliser et les stratégies employées, les élèves décident quel patron correspond le mieux aux consignes et aux contraintes qui étaient à prendre en compte.*

### *Troisième séquence : déterminer qui construira le chariot*

En parallèle aux deux premières séquences, l'enseignante et moi discutons des options possibles pour faire construire le chariot. Cette délibération se déroule uniquement entre adultes et ne sera pas soumise à la réflexion des élèves. Au départ, nous envisageons deux options, à savoir demander à un parent de la classe de construire le chariot sur la base des mesures des élèves ou faire un appel dans les autres écoles du réseau pour savoir si un chariot ne serait pas disponible.

*Chercheur (T78) – [...] Sur ton idée de faire un petit chariot que nous-mêmes on ferait. J'ai repensé à ça (Enseignante – Oh, moi aussi, j'ai une nouvelle idée). Vas-y (Enseignante – Non, toi en premier). Je me demande si on ne pourrait pas demander à un papa, faire appel à un papa. [...]*

*Enseignante (T79) – En fait je rencontre tous mes parents cette semaine. Je vais me mettre un papier. Je vais leur demander individuellement. [...]*

*Enseignante (T83) – Moi, mon idée... J'ai vu le menuisier qui avait un espèce de chariot sur roulettes assez large, avec des rebords, je me disais : « ça il y en a dans plusieurs écoles ». Je me disais : « ah, tiens, je pourrais faire un appel dans les écoles, pour voir s'il n'y en aurait pas un de disponible, pour le faire venir ici ». [...] Ça sera l'option B. Si je n'ai pas de papa ou de maman bricoleur [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

Après la rencontre de parents au cours de laquelle un papa a accepté de construire le chariot, l'enseignante annonce la nouvelle au groupe, au cours du conseil d'élèves où le directeur est présent.

*Enseignante (T91) – Puis, on a établi aussi qu'est-ce que ça serait notre magasin. Parce qu'au début, on avait pensé à une tente dehors, après ça à de la brique pour construire, puis après ça on a pensé... Finalement, on a pris l'idée de Rosalie : un chariot. Et cette semaine, on a commencé à faire un plan de chariot, puis là, il va falloir trouver les dimensions de notre chariot. Puis on a déjà un papa bricoleur aussi. (Directeur – Waw!) (Chercheur – Qui va bien vouloir le construire).*

*(Conseil d'élèves du 11/10/12)*

Plus tard, alors que nous planifions la situation-problème pour les élèves lors de la deuxième séquence, l'enseignante montre que la solution qui consiste à demander son aide

à un parent s'avère finalement compliquée. En effet, le papa bricoleur n'est pas disponible immédiatement et la construction du chariot pourrait de ce fait être différée. Ceci apparaît problématique dans la mesure où la préparation du magasin commence à s'étirer dans le temps et que les élèves auraient besoin d'un peu de concret pour être remotivés. Certains commencent en effet à s'interroger sur la véracité du magasin et se demandent si le magasin ne serait pas une de ces situations fictives qu'ils ont l'habitude de vivre à l'école. L'enseignante propose alors deux nouvelles solutions pour accélérer la construction du chariot, soit demander à un ami personnel de le construire, soit au menuisier de l'école, comme lui a suggéré le directeur, dont on constate une nouvelle fois la collaboration. C'est finalement cette dernière option qui sera préférée, clôturant la réflexion autour du choix de la personne qui construira le chariot.

*Enseignante (T26) – Ça, c'est une autre chose dont je voulais te parler. (Chercheur – Oui?) Ça se peut que (Chercheur – Tu le fasses avec...) que je m'organise pour faire ça... Je vais peut-être demander à un parent, mais si je vois que ça va être trop compliqué, ça se peut que je demande à un ami de m'aider et de me le faire. (Chercheur – OK). Parce que j'ai approché un parent et il m'a dit : « Ah! Je ne suis pas sûr. Ce mois-là, je suis pas mal pris... (Chercheur – C'est ça, ça va être long). Ça peut être plus tard » (Chercheur – C'est ça). Moi, je ne veux pas que ce soit prêt dans six mois... (Chercheur – Moi aussi, j'avais peur de ça). Alors, au pire, je vais peut-être demander à Pierre ou à Paul de me le faire. [...] Le papa, j'ai peur que ce soit trop long [...]. Le papa, je vais revoir quand même. Même que le directeur, il était vraiment content. Il m'a dit : « Je pourrais te l'acheter ton chariot. Tu peux le faire faire par le menuisier de l'école ». J'ai dit : « Ah! Oui? ». (Chercheur – Pourquoi on ne fait pas ça?). (Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

### 3.3.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou la commande au menuisier de l'école

Près de quatre mois se sont écoulés depuis que la problématique a été initialement soulevée par un membre de la classe, en conseil d'élèves (le 25/09/12). Au retour du congé des fêtes, tout le processus vécu durant ces quatre mois autour de cette problématique se concrétise finalement. L'enseignante invite ainsi le menuisier de l'école dans la classe. Au cours de sa visite, comme en témoigne l'extrait de verbatim ci-dessous, le menuisier prend les mesures du patron tracé par les élèves. Le menuisier construira le chariot en récupérant un ancien meuble dont il modifiera la tablette supérieure pour qu'elle corresponde aux mesures décidées par les élèves. Il y ajoutera par ailleurs sa touche personnelle en apposant deux volets rétractables pour faciliter le transport et l'entreposage du chariot entre les ventes. Sa visite est également l'occasion pour les élèves de découvrir un nouvel instrument de mesure, soit le ruban à mesurer généralement utilisé dans la construction. Le menuisier insiste par ailleurs auprès des élèves sur l'importance des mathématiques dans la vie

courante. La semaine suivant sa visite, les élèves disposent enfin de leur chariot, que le menuisier prendra par ailleurs la peine de venir apporter directement aux élèves dans la classe.

*Enseignante (T2) – OK. Bon, donc la semaine du retour des vacances de janvier, donc la semaine du 7 au 11, c'est ça, le menuisier est venu dans la classe pour prendre notre plan puis il a sorti son galon à mesurer. Là, les enfants ont dit que ce n'est pas ça, que ça prenait un mètre. Puis là, le menuisier a joué le jeu. Puis là, on a montré que sur le galon à mesurer il y avait plusieurs mètres puis que c'était plus pratique pour un menuisier parce que ça s'enroulait... Puis là, après ça, il a pris les mesures du plan. Il avait amené des planches de bois dans la classe, puis là, il a mesuré s'il y en avait assez de planches pour faire le dessus. Comme c'était trop coûteux de tout le faire comme le modèle qu'on avait préétabli, on a tenu compte de l'environnement, on a réutilisé un meuble à micro-ondes qu'on a transformé en chariot, mais dont la superficie... dont le plateau du dessus était les mêmes dimensions que ce que les enfants avaient décidé. Puis il nous a fabriqué ça dans la semaine suivante. Avec les enfants, il a jasé, il a tout pris les mesures, il leur a expliqué qu'il faudrait que ça plie. Les enfants lui ont dit qu'il faudrait que ça passe dans l'ascenseur. Ça fait que là, il a dit qu'il allait mettre des pentures [des charnières]. La semaine du 14, il est arrivé le... il est venu le 15 au matin porter le chariot. La première chose que les enfants ont faite c'est d'aller rechercher leur rouleau de patron qu'ils avaient fait puis ils l'ont placé par-dessus la planche du dessus pour valider si c'était les bonnes mesures qu'il avait prises avec son galon à mesurer, ça c'était drôle. Puis là tout le monde était énervé, content. Après ça, ils ont voulu qu'on place les choses dessus pour voir si vraiment ça allait tout rentrer : notre panier, notre caisse et tout ça. Ça fait qu'on l'a fait puis c'est ça. C'est ça qui est ça.  
(Entrevue avec l'enseignante du 20/01/13)*



*La fin de ce cas-processus est marqué par la résolution expérientielle de sa problématique, à savoir « comment construire le magasin? », à travers la construction d'un chariot.*

### 3.3.5 Les suites du cas ou vers la résolution autonome des problèmes rencontrés

Comme on l'a vu tout au long du cas, les élèves et l'enseignante ont décidé en conseil d'élèves que le magasin prendrait la forme d'un chariot. Ce choix découlait notamment de l'impossibilité de disposer d'un endroit fixe et réservé à la vente dans l'enceinte de l'école, contrairement au magasin que l'enseignante avait ouvert dans une autre école huit années



durant et qui disposait pour sa part d'un lieu fixe aménagé. Depuis que le magasin est effectivement ouvert, soit au début du mois de février, les élèves font donc l'aller-retour avec le chariot à chaque récréation du matin et de l'après-midi, entre la classe et l'atrium de l'école, situé un étage plus bas, ce qui nécessite notamment de prendre l'ascenseur avec le chariot.

Durant le mois de février, alors que le magasin est désormais ouvert depuis deux semaines, un incident se produit avec le chariot. En entrant dans l'ascenseur pour se rendre de la classe vers l'atrium de l'école où se déroule la vente, une roue du chariot se brise en rentrant dans l'ascenseur, de manière évidemment non anticipée. Dans l'extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante rend compte du problème.

*Enseignante (T42) – [...] L'ascenseur, combien de fois je leur ai dit de soulever le chariot en sortant, bien aujourd'hui ils ne l'ont pas soulevé puis paf, ça a pris... La roue a pris, le chariot a cassé. Jacques est remonté en courant pour me dire que c'était pris. J'ai dit : « Ce n'est pas grave, placez-le là, puis vendez, on s'occupera de la roue après ».  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

Après avoir paré au plus pressé en remplaçant la roue temporairement pour permettre aux élèves d'ouvrir le magasin, l'enseignante implique les élèves dans la résolution de l'incident. Au lieu de régler le problème à leur place, elle leur demande ce qui pourrait être fait. Lors d'un conseil d'élèves improvisé, demander son aide au menuisier apparaît rapidement comme la solution la plus censée. L'enseignante en profite pour expliquer aux élèves comment il faut s'y prendre pour faire une réquisition dans l'école, en rédigeant avec eux une demande de réparation au menuisier sur un formulaire remis par la secrétaire. Par ailleurs, elle rend explicite en entrevue la collaboration du directeur, qui propose de prendre en charge les frais de réparation du chariot.

*Enseignante (T38) – [...] À part le fait qu'ils ont cassé une roue du chariot qui est resté prise dans le trou de l'ascenseur. Ça c'est un autre problème. Monsieur le directeur a été vraiment gentil, il m'a dit : « Bon, tu passeras ça sur le budget du menuisier, mets ça dans le budget école ». Je n'ai pas besoin de payer la réparation. Ils vont venir me réparer ma roue de chariot. C'est ça, ça a bien été pour ça.  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

Si le processus peut paraître banal en apparence – remplir un formulaire pour faire une réquisition –, son intérêt ne s'arrête pas là, car il est source de plusieurs apprentissages pour les élèves. Comme nous allons le voir ci-dessous, avoir privilégié la solution du menuisier de l'école pour la construction du chariot va s'avérer finalement bénéfique sur plus d'un plan. Ainsi, non seulement le magasin permet-il une nouvelle fois d'intégrer le français au

projet en rédigeant des phrases dans un contexte signifiant, mais il est également un moyen d'ouvrir les élèves à la réalité du fonctionnement scolaire. En effet, le processus est aussi l'occasion pour les élèves de complexifier leur représentation de l'école, en prenant conscience que les ressources scolaires ne se limitent pas au directeur, à la secrétaire et aux enseignants.

Ainsi la discussion avec les élèves autour de la réparation du chariot permet-elle à l'enseignante de montrer aux élèves qu'il est possible de faire appel à différents experts en fonction des problèmes que l'on rencontre : le menuisier pour le chariot, l'informaticien pour l'ordinateur, le concierge pour le nettoyage entre autres. En d'autres termes, cette discussion permet à l'enseignante d'évoquer les professionnels qui gravitent autour de la classe et de l'école et la spécificité de leur métier et de leur champ d'action. L'extrait de verbatim ci-dessous montre par ailleurs que l'enseignante va plus loin, lorsqu'elle fait référence à l'incident avec l'ordinateur en classe, en spécifiant qu'il faut d'abord chercher à résoudre ses problèmes par soi-même, essayer les techniques et procédures que l'on connaît ou qu'on peut imaginer, avant de faire appel à des ressources extérieures.

Dans l'ensemble, l'extrait de verbatim ci-dessous reflète le processus de résolution de problème, tel que relaté par l'enseignante dans une entrevue rétrospective.

*Chercheur (T128) – Puis, pour revenir là-dessus sur la roue du chariot qui a brisé, parce qu'on n'en a pas vraiment parlé la semaine passée. Tu m'as dit que tu leur avais fait remplir un coupon.*

*Enseignante (T129) – On s'est dit : « Qu'est-ce qu'on va faire? La roue du chariot est brisée ». Ils sont revenus puis la roue du chariot était dans leurs mains. Puis là, c'était la panique générale : « Qu'est-ce qu'on va faire? » Il y en a un qui m'a dit : « Je vais appeler mon père, il va venir la réparer ». J'ai dit : « OK, ça pourrait être une idée ». Je pense que c'est Alice qui a dit qu'il y avait un menuisier dans l'école, on l'avait vu, on avait vu son chariot. On pourrait le faire venir. J'ai dit : « OK, lui, il est là juste une journée dans la semaine, c'est le mardi », [...] Je leur ai expliqué comment ça fonctionnait. [...] J'ai dit : « OK, on va aller chercher un formulaire ». J'ai envoyé Philippe chercher le papier au secrétariat. J'ai montré, j'ai dit : « Qu'est-ce qu'on veut? » Puis là ils m'ont fait la phrase : « La roue du chariot s'est arrachée, il faudrait la réparer ». On a fait une phrase puis c'est parti comme ça. Ce n'est rien d'extraordinaire, mais maintenant ils savent qu'on a un menuisier, qu'on a un informaticien pour quand c'est l'ordinateur. On a fait le tour des (Chercheur – des ressources) ressources de l'école parce qu'eux autres dans leur tête, une école, c'est une secrétaire, un directeur puis des profs, mais il y a beaucoup plus que ça. [...] D'ailleurs ils ont voulu faire réparer la roue du chariot par le concierge. Là je leur ai expliqué que ce n'était pas les mêmes fonctions. On a vu les métiers comme ça. [...]*

*Enseignante (T133) – Oui, puis dans la même semaine, on a un ordinateur qui s'est planté, ils ont dit : « Fais une demande de technicien d'informatique », j'ai dit : « Bien là, non » parce que notre technicien est parti. C'était drôle, tout de suite ça a été l'ordinateur fonctionnait pas : fais une demande. On va commencer par le fermer puis le repartir puis ça a fonctionné. Tout de suite c'était la situation : on fait une demande.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/12)*

Au mois de mai, soit trois mois plus tard, un nouveau problème apparaît avec le chariot : la tablette supérieure se décolle sous l'effet répété du soulèvement du chariot pour rentrer

dans l'ascenseur. Il faut à nouveau le réparer. Étant à l'étranger dans le cadre d'un stage doctoral, les élèves me racontent, au cours d'un conseil d'élèves organisé via Skype, ce qui est arrivé et comment le problème a été réglé. Dans l'extrait de verbatim ci-dessous, on constate que la procédure apprise lors de la première réparation est réinvestie, mais cette fois sous l'impulsion des élèves et pratiquement sans intervention de l'enseignante. La collaboration du directeur est à nouveau notable également.

*David (6:07) – Le chariot est réparé.*

*Chercheur – Ah. Il était cassé? Tu m'expliques?*

*David – Quand on descendait pour le magasin scolaire, on était toujours obligés de soulever pour rentrer [dans l'ascenseur, pour éviter de rouler dans l'interstice]. Ensuite, ça a fait que ça s'est levé... (Enseignante – La planche du dessus)... la planche du dessus s'est arrachée.*

*Chercheur – Ok. Et donc, vous avez fait quoi? Vous l'avez réparé vous-mêmes? Vous avez pris des clous et un marteau et vous avez réparé? (rires)*

*David – Non. On a écrit sur un papier au directeur... ben pas au directeur mais au menuisier. On l'a envoyé, puis il est venu ici et il a mis de la colle sur le chariot. Le magasin a été annulé juste une fois [...].*

*Enseignante – Donc, le menuisier a reçu notre papier. [...] À vrai dire toute la classe on a créé les phrases (Mattéo – Il y en a qui ont écrit)... il y en a qui ont écrit et il y en a qui ont donné des idées. Parce que moi, je n'ai pas touché à cette feuille-là. Ensuite, il y a un ami qui est allé voir Monsieur le directeur pour vérifier le poste budgétaire et tout ça. [...] Après ça, l'ouvrier est venu dans la classe, comme David t'a dit, et il l'a réparé devant nous.*

*(Conseil d'élèves du 23/05/12)*

De manière plus générale, ces épisodes reliés aux réparations du chariot permettent à l'enseignante de montrer, à la fin de l'année, comment les élèves ont évolué par rapport à la gestion de problèmes, par l'entremise de toutes les activités organisées à partir du magasin scolaire et du conseil d'élèves. Au lieu de s'accuser l'un l'autre quand un problème survient, comme ils avaient tendance à le faire en début d'année, les élèves privilégient désormais la recherche de solutions, en discutant directement de leurs problèmes, plutôt qu'en essayant de se justifier ou de s'accuser mutuellement en relatant les causes du problème.

*Enseignante (T41) – Bien j'allais dire, il y a aussi quand il arrive un problème, maintenant... Tu sais, les enfants qui viennent te voir : « Ouin, mais là c'est parce que na, na, na »... Ça je leur ai dit : « Non, il va y en avoir 100 millions de problèmes au magasin scolaire, ne venez pas me voir ». [...] Il y a toujours une solution à un problème ». Quand le chariot a brisé l'autre fois... pas brisé, mais décollé, ils ont dit : « Ah, ça nous prendrait... » Ils sont arrivés tout de suite avec : « On a un problème, ça nous prendrait la feuille du menuisier ». Je n'ai plus le [en chignant] : « Ouin, mais là c'est parce que... ». Avant, ils essayaient de dire qui avait fait la faute. À la place de me dire : « La roue est restée prise dans le truc de l'ascenseur », « Elle a poussé trop vite », « Oui, mais qu'est-ce qui est arrivé? C'est la roue qui est prise dans l'ascenseur? Bon, je ne veux pas le savoir qui a poussé le chariot, puis qui l'a tiré, puis qui a pris la roue. S'il y a un problème, la roue on va la réparer. Ça aurait pu arriver à n'importe qui ». Ils sont moins portés à s'accuser. Ils vont direct au problème puis direct à : « On pourrais-tu avoir une feuille de menuisier? ».*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)*

### 3.3.6 L'analyse du cas-processus

#### *Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Sur le plan de l'enquête elle-même, ce cas permet de préciser qu'un **processus d'enquête ne renvoie pas nécessairement à une recherche**, dans son sens commun qui consiste à interroger des informateurs pour répondre à une question, comme c'était le cas avec le directeur d'école alors que les élèves se demandaient s'il était autorisé d'apporter de l'argent à l'école. Le processus d'enquête doit être compris comme tout ce qui est mis en œuvre par l'enseignante et par le groupe pour dépasser une problématique expérientielle ou, autrement dit, pour continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience de l'occupation. À ce titre, on constate que ce processus d'enquête est plus complexe et comporte trois séquences. Ces séquences renvoient chacune à un objectif précis (faire évoluer la représentation des élèves de ce qu'est un chariot, tracer un patron de la tablette supérieure du chariot, déterminer qui construira le chariot), dont le traitement suit une logique orientée vers la résolution expérientielle de la problématique.

Il est intéressant de mentionner que la problématique à la base du cas est à nouveau soulevée par le groupe lui-même, dans le cadre d'un conseil d'élèves. En effet, cette **problématique émerge** de l'analyse du groupe vis-à-vis des conséquences de l'idée d'ouvrir un magasin scolaire dans l'école. Si l'idée du magasin semble la meilleure au groupe pour répondre au besoin initial, les élèves se demandent tout de même légitimement comment ils vont pouvoir construire ce magasin. Bien que cela ne soit pas particulièrement visible dans la description du cas, la **problématique** n'en avait pas moins été **anticipée** par l'enseignante. En effet, rappelons que l'enseignante a déjà de l'expérience vis-à-vis de la création et de la gestion d'un magasin scolaire, ayant lancé ce même projet durant huit années consécutives dans un autre établissement scolaire. Dans l'autre école, le magasin scolaire occupait une partie du local dédié aux réserves de matériel de l'école, dont une porte donnait sur l'atrium de l'école. Cette porte avait été transformée par le concierge pour faire office de guichet de vente. La question de la construction du magasin scolaire ne s'était donc plus posée à l'enseignante depuis huit ans.

Si l'enseignante avait anticipé la problématique, on peut penser qu'elle avait également pris les devants avec les élèves en ce qui a trait à sa résolution. À ce titre, il est difficile de trancher, sur un plan analytique, à savoir si c'est bien une élève qui propose de faire un chariot pour résoudre le problème de la construction du magasin ou si cette idée lui a été préalablement suggérée par l'enseignante. En effet, lorsque l'élève propose son idée en conseil d'élèves, on sent à travers sa formulation que le sujet avait déjà été discuté, en dehors du conseil d'élèves.

*Enseignante (T23) – [...] Oui, Rosalie?*

*Rosalie (T24) – J'avais aussi suggéré quelque chose. (Enseignant – Oui. C'était quoi ta suggestion, je t'avais dit de la garder). Ben... [cherche son idée; tout bas] un petit magasin, quelque chose dans ce genre-là. Oh! Un petit chariot...*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

De ce fait, l'idée de construire un chariot ne fera pas l'objet de grandes discussions en conseil d'élèves, l'enseignante estimant probablement qu'il s'agit de la seule solution viable dans le contexte de cette école, puisque sa configuration ne permet pas, comme dans l'autre établissement scolaire, d'utiliser une partie d'un local existant.

Bien que la problématique était anticipée par l'enseignante, **sa résolution demeurait ouverte**. Autrement dit, aucune réponse planifiée n'avait été imaginée. On peut d'ailleurs noter que l'enseignante cherche à engager les élèves dans la résolution de la problématique, même si la solution du chariot en elle-même reste peu discutée. À ce titre, l'ensemble du travail autour de la construction du magasin dans l'école part d'un implicite partagé par l'enseignante et le chercheur, à savoir que construire le chariot proprement dit est une tâche trop complexe pour des élèves de cet âge. Plutôt que de désengager les élèves en estimant la tâche hors de leur portée, l'idée a donc été de ramener le problème à leur niveau en leur faisant tracer un patron de la tablette supérieure du chariot, qui serait ensuite donné à une personne qui le construirait sur la base des mesures déterminées par les élèves. En proposant cette situation-problème au groupe, l'enseignante a dès lors traduit un problème expérientiel *a priori* hors de portée des élèves (construire concrètement le chariot) en un problème pédagogique à la mesure des élèves et incluant des compétences disciplinaires (tracer un patron grandeur nature de la tablette supérieure du chariot). On peut se référer à Laplace (2006) qui montre que les problèmes instrumentaux doivent être reproblématisés dans une perspective pédagogique, en vue que leur résolution soit formative pour les élèves.

*A contrario*, on peut aussi noter que seuls l'enseignante et le chercheur sont impliqués dans la discussion visant à déterminer la personne qui construira le chariot (troisième séquence du cas), ce qui laisse plutôt penser à un désengagement des élèves. Il est dès lors intéressant de se pencher sur la différence entre ce qui est soumis à la discussion des élèves et ce qui ne l'est pas. On peut avancer que l'enseignante et le chercheur estimaient le problème de la construction effective du chariot hors de la portée d'élèves de deuxième année. À cet effet, on peut penser que les adultes considéraient également que les solutions envisageables pour résoudre ce problème dépassaient la capacité d'analyse des élèves. Les solutions qui émergent des délibérations entre adultes apparaissent de ce fait assez complexes pour être imaginées par des élèves de cet âge (demander son aide à un parent, demander à un ami de l'enseignante, faire un appel dans les autres écoles pour savoir si un chariot serait disponible ou demander au menuisier de l'école suite à la proposition du

directeur).

On peut encore remarquer l'**intégration d'un expert** au processus d'enquête, soit le menuisier de l'école. Le rôle de l'expert n'est cependant pas tant ici de complexifier l'analyse des élèves comme c'était le cas avec le directeur, mais plutôt de mettre à profit ses compétences particulières. En fait, l'expert rend tout simplement possible la résolution expérientielle du cas puisque, on l'a dit, construire le chariot proprement dit était trop complexe pour les élèves (voire même pour l'enseignante et le chercheur). En intervenant dans le processus de résolution de la problématique, l'expert vient par ailleurs donner du sens au travail effectué par les élèves, soit le tracé du patron de la tablette supérieure du chariot, tout en y ajoutant sa touche personnelle (les volets rétractables, pour faciliter le transport et l'entreposage, qui une fois déployés forment un rectangle dont les dimensions correspondent au patron tracé par les élèves).

Finalement, on constate que l'ensemble des suites du cas correspond à une nouvelle séquence de problématisation, sur le même thème – le chariot – mais, d'une part, à partir d'une nouvelle problématique, à savoir réparer le chariot plutôt que de le construire et, d'autre part, dans l'action du magasin désormais ouvert aux clients plutôt que dans la planification de l'ouverture du magasin. Remarquons à cet égard que la nature de ce problème est quelque peu différente de ceux qui ont été relevés jusqu'ici. En effet, les problématiques dont rendent compte les cas précédents se déroulaient en quelque sorte dans le confort de la planification, avant que le magasin ne soit ouvert, c'est-à-dire que l'enseignante disposait du temps nécessaire pour réfléchir à la situation, la problématiser et mettre en place une stratégie pédagogique pour permettre aux élèves de s'emparer du problème, tout en intégrant des contenus disciplinaires à sa résolution. Ici, **le problème est plus instrumental** et par ailleurs urgent à régler : la roue du chariot est cassée, il faut donc la réparer au plus vite si on veut continuer à pouvoir ouvrir le magasin.

#### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

On a noté, dans la description du cas, les difficultés rencontrées par certains groupes d'élèves dans la résolution de la situation-problème proposée par l'enseignante, à savoir tracer un patron de la tablette supérieure du chariot. Parmi ces difficultés, précisons celles qui ont déjà été relevées dans la description de l'activité, à savoir la nécessité de savoir mesurer, le défi de la coopération entre élèves dans l'atteinte d'un but commun et la difficulté de passer du concret (les objets disposés sur le bureau) à l'abstrait (retracer le rectangle formé par les objets sur la feuille de papier). Lors du retour en grand groupe, un élève laisse entendre qu'il n'avait pas compris qu'il mesurait ce qui allait être la tablette supérieure du chariot. On peut penser à ce titre que d'autres élèves étaient dans le

même cas, sans l'avouer publiquement. En entrevue, l'enseignante attribue rétrospectivement ce problème de compréhension à la maturité des élèves et à leur capacité subséquente à faire des transferts, de même qu'au fait qu'ils ne soient pas habitués à devoir chercher des réponses par eux-mêmes. Son analyse révèle de ce fait un trait de la culture scolaire que vient ébranler l'occupation. Dès lors que l'enseignante cherche à engager les élèves dans la résolution des problématiques issues de l'occupation, les activités qu'elle leur propose s'écartent des activités scolaires usuelles où la recherche de la bonne réponse est la norme. Ici, la bonne réponse est celle, inédite, que le groupe crée en fonction des contraintes propres à l'occupation.

*Enseignante (T29) – Je pense que c'est peut-être la maturité de l'enfant parce qu'en sixième année, ils le faisaient facilement le transfert [réfère à sa classe de sixième année, dans une autre école, l'année précédente]. [...] En deuxième année, on n'a pas cette maturité-là et j'ai tendance à l'oublier... [...] On dirait que le transfert ne se fait pas dans leur tête. Je parle de la surface, ils me disent : « oui, c'est un rectangle, la surface ». Quand je leur demande de placer les objets sur la feuille de papier pour créer un rectangle puis me dire la mesure, ça ne marche plus! On dirait que la maturité n'est pas là, en deuxième année. Ou il faudrait que je m'y prenne autrement. Ou, tout simplement, c'est quelque chose à travailler. [...] Des fois, ils cherchent trop à comprendre... on leur donne un problème, puis là, il faudrait qu'ils aient la réponse claire et nette. Ils ne sont pas habitués à chercher. Tu sais, on va essayer de disposer les paniers comme ça : « oh, ça fait plus un carré ». On va essayer d'une autre façon... On dirait qu'ils ne sont pas rendus à essai-erreur, essai-erreur, ils ont juste appris un modèle « je fais, je réussis », point.  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

On peut aller plus loin dans l'analyse en soulignant que, dans la délibération du groupe pour effectuer le choix du patron qui correspond le mieux aux besoins du magasin, il fallait non seulement que tous les objets considérés rentrent sur le patron tracé, mais également que ce patron passe dans le cadre de la porte de la classe, afin de permettre des allers-retours entre la classe et l'atrium de l'école, à chaque période de vente. L'occupation amène ainsi des éléments d'analyse qui auraient été absents d'une situation-problème fictive, plus « scolaire ».

Dans un autre ordre d'idées, dans la troisième séquence du cas, alors que l'enseignante et moi cherchons à déterminer à qui nous confierons la construction du chariot, il est intéressant d'analyser pourquoi nous écartons la possibilité de demander son aide à un parent. Après avoir manifesté son intérêt, le parent en question stipule qu'il ne pourra pas construire le chariot au moment où le groupe sera prêt à lui fournir les dimensions de la tablette supérieure. Or, cela est problématique dans la mesure où les élèves auraient besoin d'un peu de concret pour les remotiver. Voir le chariot construit répondrait bien à ce besoin. En effet, la planification du magasin commence à s'étirer, notamment parce qu'il y a beaucoup d'aspects à considérer, et les élèves commencent ouvertement à se demander s'ils vont vraiment ouvrir un magasin ou s'il s'agit d'une de ces situations fictives qu'ils ont l'habitude de vivre à l'école. Par là, les élèves relèvent un trait de la culture scolaire qui avait déjà été mis de l'avant dans un autre cas, à savoir que, dans la culture scolaire, le faux-semblant, les situations fictives sont permis, sinon fréquents. L'occupation, dont la planification

traîne en longueur, ne parvient pas ici à contrer ce trait de la culture scolaire.

Finalement, on peut noter de manière importante la collaboration de la direction de l'école dans l'ensemble du cas, qu'il s'agisse de la construction ou de la réparation du chariot. En effet, le directeur soutient explicitement l'enseignante et les élèves en proposant systématiquement de couvrir les frais de menuisier à chaque fois que cela s'avère nécessaire. En ce sens, le directeur facilite la tâche à l'enseignante, en aménageant les contraintes, ici financières et matérielles, de l'environnement et en mettant à disposition les ressources nécessaires pour pallier les problèmes rencontrés. Si le directeur n'avait pas offert son aide de la sorte, il est fort probable que la construction et la réparation du chariot auraient été prises en charge par des amis de l'enseignante, ce qui aurait conduit à passer à côté de plusieurs des occasions d'apprentissage dont il est question ci-dessous.

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- Un **apprentissage social** : on pourrait dire que tout le travail autour de la représentation que se font les élèves de ce qu'est un chariot (première séquence du cas) constitue une certaine forme de complexification du regard qu'ils portent sur le monde social. Au départ, en référence aux magasins qu'ils connaissent en dehors de l'école, la plupart des élèves se représentent le magasin scolaire comme un bâtiment « en dur ». À ce titre, ils ont de la difficulté à concevoir qu'un chariot puisse faire office de magasin et se demandent alors légitimement comment ils pourraient construire un tel bâtiment. Petit à petit, à travers un travail sur leurs représentations, à l'appui notamment d'un dessin et d'une recherche Internet, le groupe changera progressivement de point de vue, certains plus vite que d'autres. On constate ainsi dans la description du cas qu'après avoir seulement considéré les magasins « en dur », les élèves commencent à envisager d'autres types de magasins, à la structure moins complexe, par exemple, le camion de crème glacée dans le parc l'été ou les « ventes de garage » (vide-greniers) organisées sous des tentes par des particuliers. Autrement dit, à travers ce travail sur leurs représentations, les élèves en viennent à complexifier le regard qu'ils portent sur les différentes sortes de magasins qui existent en dehors de l'école.

- Un **apprentissage du fonctionnement de l'institution scolaire** : l'intervention du menuisier pour fabriquer concrètement le chariot, en sa qualité d'expert en construction, permet aux élèves de se rendre compte qu'il existe des métiers complémentaires à celui d'enseignant dans une école et que les expertises peuvent être sollicitées judicieusement, en fonction des besoins du magasin. Partant du cas du chariot, l'enseignante montre ainsi aux élèves les métiers qui gravitent autour de la classe et de l'école, comme le menuisier, l'informaticien, le concierge, la secrétaire et spécifie les rôles et compétences de chacun.



- Des **apprentissages scolaires** : comme on l'a vu dans la description du cas, la résolution de la problématique entourant la construction du magasin scolaire a conduit à un besoin d'apprentissage lié aux mathématiques, soit maîtriser les formes planes, les unités de mesure conventionnelles et les outils de mesure, pour réussir à tracer un plan de la tablette supérieure du chariot. On peut également noter de manière importante le double travail de validation de l'enseignante relativement aux unités de mesure conventionnelles. Premièrement, l'enseignante a validé les acquis de ses élèves en consultant ses collègues des années précédentes afin de savoir ce qui avait été abordé en première année. Deuxièmement, l'enseignante a vérifié dans son Programme de formation ce qui devait être maîtrisé à la fin du premier cycle et jusqu'où elle pouvait dès lors aller avec les élèves. On peut dire que le Programme a été mis au service de l'occupation pour régler une problématique qui en a émergé, là où c'est plutôt l'inverse qui est à l'œuvre habituellement dans une classe, soit des activités fictives qui sont pensées pour aborder les contenus du Programme. Notons encore l'exploitation avortée d'un autre contenu mathématique, à savoir le volume, après que l'enseignante eût pris conscience des capacités effectives des élèves lors de la leçon sur les mesures. Aborder la notion de profondeur apparaissait dès lors trop compliqué pour le groupe. Finalement, le français a été exploité, dans les suites du cas, pour l'écriture des réquisitions au menuisier afin de réparer le chariot.

- Un **apprentissage de nature coopérative** : on peut finalement noter, outre la variation des méthodes pédagogiques employées par l'enseignante (leçons de groupe, défis de mesure en îlots de travail), une insistance sur la coopération dans la résolution de la situation-problème proposée aux élèves. En effet, de manière évidente, chaque équipe devait coopérer pour réussir à tracer un patron grandeur nature de la tablette supérieure du chariot, alors qu'il fallait se partager les tâches (mesurer les objets à mettre sur la tablette, reporter ces mesures sur la feuille blanche), mais aussi s'entendre sur les méthodes à employer. De manière plus diffuse sans doute, on peut relever de manière intéressante que l'ensemble de la classe coopère dans l'atteinte d'un but commun, soit la construction effective du chariot. Ainsi les élèves choisissent ensemble, parmi les patrons tracés par les quatre équipes, celui qui correspond le mieux aux besoins du groupe pour son magasin.

- Un **apprentissage des méthodes de résolution de problèmes** : dans l'ensemble des suites du cas, on peut remarquer un mouvement intéressant allant vers la résolution autonome des problèmes liés au magasin. Ainsi, on constate d'abord que l'enseignante guide les élèves vers la solution du menuisier pour réparer le chariot, en modélisant par ailleurs la méthode pour obtenir son aide, à savoir l'écriture d'une réquisition. Lors de la deuxième réparation du chariot, ce sont alors les élèves eux-mêmes qui réinvestissent cette solution pour pallier leur problème. L'enseignante en

profite d'ailleurs pour faire remarquer aux élèves que le recours aux experts doit arriver en dernier lieu, après avoir réfléchi au problème et avoir essayé soi-même de le régler. Finalement, l'enseignante met de l'avant que la résolution régulière de problèmes à l'intérieur de l'occupation a permis aux élèves de développer des méthodes de travail plus efficaces : au lieu de s'accuser l'un l'autre quand un problème survient pour essayer de déterminer les responsabilités engagées, les élèves recherchent désormais directement des solutions, en analysant les problèmes et en envisageant ce qui pourrait être fait pour le dépasser.

#### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

En ce qui a trait à la planification de la situation-problème consistant à demander aux élèves de tracer un patron grandeur nature de la tablette supérieure du chariot, les extraits de verbatim montrent que c'est le chercheur qui propose cette idée en entrevue avec l'enseignante, afin de donner du pouvoir aux élèves sur la construction du chariot qui apparaissait *a priori* hors de portée. L'enseignante récupérera ensuite cette idée et la mettra à sa main pour proposer aux élèves une situation-problème qui lui correspond et qui propose par ailleurs un défi réaliste aux élèves, en fonction de leurs capacités effectives.

Les suites du cas permettent également de mettre de l'avant que les problèmes qui apparaissent dans l'action, alors que le magasin est ouvert, changent la dynamique de recherche. Comme cela vient d'être relevé, les problèmes sont en effet plus urgents à régler et il n'est pas toujours possible d'attendre que je sois présent pour organiser un conseil d'élèves planifié et filmé. Dans le cours de la recherche, la collaboration avec l'enseignante doit donc aussi être ajustée.

*Enseignante (T124) – C'est vrai qu'on avait dit qu'on marquerait des problèmes puis [qu']on en jaserait, mais les problèmes arrivent tout le temps trop vite. Comme là, aujourd'hui la roue du chariot qui casse, bien je leur ai fait remplir un bordereau de réparations. J'aurais dû peut-être t'appeler pour te le montrer, mais ça fait partie...*

*Chercheur (T125) – Non, pas du tout. Ce n'est pas ça que je veux dire. Je pense qu'on ne peut pas échapper au fait qu'il y a des choses qui se passent quand je ne suis pas là. Je ne peux pas être là tout le temps. Puis, toi, d'un autre côté, il faut que tu continues à avancer. [...]*

*Chercheur (T127) – Par contre, prendre une petite note puis c'est sûr que là ça fait deux semaines qu'on ne s'est pas vus donc là on se lance l'information, mais ne pas oublier de garder ce contact-là pour que je continue à vous suivre.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/12)*

Ce dernier point autorise à penser, qu'après cinq mois de recherche, la démarche réflexive est bien ancrée dans le fonctionnement de l'enseignante, alors qu'elle improvise, en mon absence, un conseil d'élèves pour trouver une solution au problème de la roue brisée avec les élèves. Par ailleurs, le processus permet également d'insister sur la pertinence du conseil d'élèves pour donner du pouvoir aux élèves et leur permettre de s'emparer des problèmes rencontrés dans le magasin, de les analyser, de générer des solutions, de choisir la meilleure et de la mettre en œuvre pour continuer à

avancer de manière non problématique dans l'expérience de l'occupation.

*Chercheur (T130) – Tu vois, au lieu de régler le problème toi-même, un peu comme le problème de « est-ce qu'on peut apporter de l'argent? » en début d'année. C'est la même chose. C'est le même genre de choses. Tu ne l'as pas réglé toi-même. [...]*

*Chercheur (T132) – Tu les as pistés, mais tu leur as fait quand même dire : « Qu'est-ce qu'on pourrait faire? », « appeler mon papa, appeler le menuisier ». Tu t'es servi de ça pour une petite capsule d'éducation. [...]*

*Enseignante (T135) – [...] Ça s'est fait par exemple, je n'ai pas fait un conseil pour faire ça... La panique était là, on revenait de la récré, le chariot est brisé, tout le monde était autour du chariot pour la roue. On a fait ça vite. On a réglé ça vite.*

*Chercheur (T136) – Oui et non, mais tu sais un conseil ça n'a pas besoin d'être institutionnalisé : on est en demi-cercle, on est devant, il y a une caméra. À partir du moment où tu t'arrêtes de l'action, tu réfléchis sur un problème qui s'est passé, tu les fais réfléchir sur « c'est quoi qu'on pourrait faire? », puis tu leur fais prendre une décision. C'est la même fonction que le conseil d'élèves.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

### 3.4 Cas 3 : Autour de la publicité pour le magasin dans l'école

*Dans ce cas, les élèves poursuivent leur analyse de l'idée du magasin, alors qu'ils cherchent des arguments pour convaincre le directeur de les laisser ouvrir un magasin dans l'école (**ancrage à l'occupation**). Ils en viennent à penser que leur magasin sera nouveau dans l'école et donc peu connu des clients potentiels (**problématique**). Un élève propose d'emblée de créer des pancartes, ce qui est relié à la nécessité de publiciser l'ouverture du magasin. Les élèves préparent donc des affiches publicitaires, ainsi qu'un message oral pour annoncer l'ouverture d'un magasin de fournitures scolaires dans l'atrium de l'école (**processus**). Les élèves apposent ensuite les affiches à des endroits stratégiques de l'école et passent par ailleurs de classe en classe pour faire l'annonce de l'ouverture de leur magasin (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.4.1 L'ancrage à l'occupation ou la recherche d'arguments pour le directeur

Au cours du second conseil d'élèves organisé avec le groupe-classe (conseil d'élèves du 04/10/12), le groupe discute plus avant de la possibilité d'ouvrir un magasin dans l'école et continue à envisager tout ce qu'il faut prendre en compte pour arriver à cette fin. Rappelons en effet que le précédent conseil d'élèves avait conduit à l'idée d'inviter le directeur en classe afin d'obtenir son autorisation pour ouvrir un magasin dans l'école. Le deuxième conseil d'élèves est donc consacré à la recherche d'arguments dans l'optique d'écrire une lettre convaincante pour inviter le directeur et de répondre à ses éventuelles demandes de précisions lorsqu'il interviendra effectivement dans le conseil d'élèves. Autrement dit, le groupe cherche à préciser son plan d'action. À cet égard, on parle du matériel scolaire qui pourrait être vendu dans le magasin, des rôles qu'il faudra jouer pour assurer son bon fonctionnement, des personnes qui pourront venir acheter dans le magasin, soit les futurs clients; on prend aussi conscience qu'il faudra un emplacement où se déroulera la vente.

#### 3.4.2 La problématique ou la nécessité de faire connaître le magasin aux clients

Alors que la planification suit son cours et que les élèves continuent d'avancer des idées relatives à ce qu'ils pensent devoir prendre en considération pour réussir à ouvrir un magasin dans l'école, Jacques évoque la nécessité de faire savoir aux autres élèves de l'école, c'est-à-dire aux futurs clients, qu'un magasin sera bientôt ouvert et ce qu'il leur offrira comme produits.

*Jacques (T25) – Si on veut que les élèves le sachent qu'on a une affaire, on pourrait comme dessiner une pancarte avec du matériel dessus.  
(Conseil d'élèves du 04/10/12)*

À travers son intervention, Jacques explicite la problématique à la base du cas, autrement dit la nécessité d'annoncer aux futurs clients l'ouverture d'un magasin de fournitures scolaires dans l'école, et avance par ailleurs d'emblée une manière d'y répondre, soit grâce à la création de ce qu'il appelle des pancartes. L'enseignante et moi allons alors récupérer cette intervention pour introduire un sujet que nous avons déjà anticipé entre nous en entrevue, à savoir le besoin de faire de la publicité pour le magasin.

### 3.4.3 Le processus : la préparation de différents types de publicités

#### *Première séquence : la préparation d'affiches publicitaires à apposer dans l'école*

L'apport de Jacques à l'analyse du groupe va être directement discuté, au cours du même conseil d'élèves. L'enseignante et moi essayons d'abord de faire émerger chez les élèves l'idée plus générale qui se cache derrière la proposition spécifique de Jacques de faire des pancartes. Un peu laborieusement, en nous référant aux pancartes que l'on retrouve un peu partout à l'extérieur de l'école, nous finissons par faire dire aux élèves qu'il s'agit de publicité. La suite de la discussion va alors nous permettre d'envisager d'autres possibilités pour faire de la publicité dans l'école. L'enseignante ramène d'abord la proposition de Jacques à la création d'affiches publicitaires, plutôt que de pancartes, et questionne ensuite le groupe à savoir ce qui pourrait être fait d'autre pour annoncer l'ouverture du magasin dans l'école. Les premières réponses des élèves montrent un problème de sens, alors que deux d'entre eux évoquent l'idée de faire une publicité qui passera à la télévision ou à la radio. Après avoir montré l'incongruité de ces solutions pour le cas spécifique du magasin, les autres idées des élèves apparaissent davantage réalistes et ancrées au contexte spécifique de l'école, comme le laisse voir l'extrait de verbatim ci-dessous. Les élèves proposent ainsi de passer faire des annonces directement dans les classes et de faire des messages au « télévoix » (système de haut-parleurs placés dans toute l'école pour faire des annonces d'intérêt public, généralement utilisé par le directeur ou la secrétaire). Ces deux dernières propositions seront exploitées respectivement dans la deuxième séquence du processus et dans les suites du cas; l'objectif de la première séquence se concentrant sur la création d'affiches publicitaires à apposer dans l'école.

*David (T169) – Moi, c'est pas pour ça, c'est parce que, pour passer à la télé pour annoncer qu'il y a un magasin, ben il faut passer à la caméra aussi. Mais, et s'il n'y a pas de caméra?*

*Chercheur (T170) – Mais est-ce qu'on va passer à la télé? Est-ce qu'on a besoin de passer à la télé pour faire notre publicité dans l'école? (David – Non). Non, hein. On peut faire ça plus simplement. On a parlé de faire des pancartes, tout à l'heure. [...]*

*Marjorie (T183) – [...] on pourra faire l'annonce à la radio, à la télé*

*Enseignante (T184) – Au télévoix? Ce n'est pas la télé, c'est le télévoix.*

*Chercheur (T185) – Mais toi, tu voulais dire à la vraie télé? (Enseignante - À la vraie télévision ou tu veux dire...) (Marjorie – La vraie télévision!) Mais est-ce qu'on a besoin de faire ça pour que les gens de notre école soient au courant? [On entend plusieurs non].*

*Marjorie (T186) – Non, mais on pourrait appeler là [pointe le télévoix], avec le téléphone. [...]*

*Audrey (T192) – On a juste à aller le dire dans les classes.*

*Chercheur (T193) – Ah, on pourrait aller le dire directement dans les classes.*

*(Conseil d'élèves du 04/10/12)*

À la suite de la discussion en conseil d'élèves, le sujet de la publicité va être laissé en suspens pendant un long moment, soit plus de deux mois, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, plusieurs décisions devaient être prises avant de créer concrètement des affiches, notamment le choix de la liste définitive du matériel qui serait vendu et le prix de chaque item, de même que les règles du magasin. Deuxièmement, les autres problématiques issues du magasin sont traitées en parallèle et prennent déjà beaucoup de temps de classe à l'enseignante. Troisièmement, le calendrier scolaire des élèves est parfois peu propice au travail sur le projet de classe, des semaines d'examens étant occasionnellement prévues, en plus de rencontres subséquentes de parents. En entrevue, à la mi-novembre, alors que je rappelle à l'enseignante qu'il faudrait travailler sur la publicité, cette dernière m'explique qu'elle est allée acheter des affiches aux couleurs tape-à-l'œil et qu'elle les a montrées aux élèves pour entretenir leur motivation à l'égard du projet, alors qu'ils étaient précisément dans une semaine d'examens.

*Chercheur (T90) – Il va falloir qu'on travaille sur la publicité.*

*Enseignante (T91) – [...] Je suis allée chercher des gros cartons fluorescents puis là, je leur ai dit que, bientôt, on allait faire notre publicité là-dessus parce que je veux entretenir... parce que cette semaine on est en évaluation à cause des bulletins [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

Au cours de cette même entrevue, l'enseignante et moi planifions la période de création d'affiches publicitaires par les élèves. L'enseignante m'explique alors qu'elle a pris connaissance du programme d'arts plastiques pour son cycle. Il se trouve justement qu'une des activités proposées dans le programme consiste à faire créer par les élèves une publicité attrayante pour faire la promotion de leur livre « coup de cœur » auprès des autres élèves de la classe. L'enseignante décide de se baser sur cette activité en la mettant en lien avec le magasin : il s'agira donc que les élèves créent des publicités attrayantes pour faire la promotion du magasin scolaire auprès des autres élèves de l'école. Elle pourra dès lors

évaluer les productions des élèves sur la base des critères d'évaluation du programme d'arts plastiques. L'enseignante prévoit que les élèves créent leurs publicités en équipe et je suggère qu'ils produisent préalablement un plan au brouillon avant de le recopier sur les affiches de couleur qu'elle a achetées. L'enseignante envisage aussi de prendre du temps en groupe pour déterminer ce qui devra se trouver sur les affiches. L'extrait d'entrevue ci-dessous laisse également voir que l'enseignante prévoit être absente quelques jours. C'est donc son suppléant qui terminera les affiches avec ses élèves.

*Enseignante (T93) – Tu vois, quand ils vont faire les affiches, moi ce que je vais faire, je vais m'en servir pour évaluer... C'est quoi donc en arts plastiques? Je suis allée voir la compétence c'est Création plastique, non. Il y a une compétence qu'ils doivent faire une représentation comme une publicité, puis ce qu'ils donnent dans le programme, c'est le livre... Ils ont une publicité pour leur livre coup de cœur, donc ils doivent faire une publicité pour vendre leur livre coup de cœur pour que les autres soient intéressés à le lire. Bien moi je ne prendrai pas ça, ça va être une publicité pour attirer des gens au magasin. C'est une représentation plastique quand même d'une publicité. Quand ils vont faire l'affiche, chaque équipe va faire une affiche avec ses idées puis ça va passer en arts plastiques. Ça va être une matière encore qui va passer. [...]*

*Chercheur (T120) – Ou admettons, avant d'avoir leur carton parce qu'ils sont petits, leur donner une feuille blanche puis qu'ils fassent un projet de ce qu'ils vont faire.*

*Enseignante (T121) – Oui, ils le font dans leur aide-mémoire. [...] Puis, on va établir en grand groupe ce qu'ils vont mettre sur l'affiche.*

*Chercheur (T122) – Il y a une équipe qui pourrait faire la liste des prix. Une équipe qui pourrait faire des affiches pour flécher pour dire où est le magasin. Une équipe qui pourrait faire la promotion genre : « Grande ouverture de magasin ». Parce que de toute façon, même s'ils font des choses différentes, ils vont tous travailler sur « faire une affiche ». [...]*

*Enseignante (T125) – [...] Donc, ça va se faire pendant la dernière période [du 26/11], puis une fois que ce sera parti, bien même si je ne suis pas là pendant les autres jours, [mon suppléant] pourra les terminer en fin de journée. On ne les posera pas cette semaine-là parce que je ne serai pas là.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

La prochaine activité touchant à la publicité peut être scindée en deux grandes parties (observation du 05/12/12). La première consiste en une discussion de classe en vue de dégager les éléments qui devront se trouver sur les affiches publicitaires pour le magasin. La seconde s'organise sous forme d'un conseil d'élèves improvisé visant à faire réfléchir les élèves sur la publicité dans la société. L'enseignante commence donc par expliquer que la publicité pour le magasin devra être attrayante pour que les clients aient envie d'y venir et demande ensuite aux élèves s'ils ont déjà vu de la publicité. Les élèves évoquent les panneaux publicitaires que l'on retrouve un peu partout sur les autoroutes et leur contenu. La publicité peut ainsi consister en l'annonce de l'ouverture d'un nouveau magasin, l'annonce d'évènements ou de spectacles, des annonces pour la nourriture. À partir d'exemples de publicités qui entrent dans l'expérience des élèves, comme celles de restauration rapide, le groupe discute alors des caractéristiques des publicités. Au fur et à mesure de la discussion, j'écris au tableau ces éléments distinctifs, en les liant, si possible, à

des notions d'arts plastiques. Il en ressort que la publicité : doit être attirante (utilisation de couleurs, de contrastes, d'images évocatrices et appropriées à l'objet de la publicité), doit donner des informations claires, concises et bien orthographiées (la date d'ouverture, le lieu de la vente, la liste des prix, le nom du magasin bien calligraphié, les heures d'ouverture) et doit être originale. La discussion permet aussi de préciser les types d'affiches qu'il faudra créer (affiches annonçant l'ouverture du magasin, affiches indiquant la direction à suivre pour s'y rendre, affiches signalant ce qui est vendu et à quel prix, affiches précisant les règles du magasin).



*L'enseignante montre aux élèves la liste de prix qu'elle a produite et qui devra être présente sur les affiches informationnelles.*

*En groupe-classe, nous faisons émerger les caractéristiques d'une publicité et ce qui devra se retrouver sur les affiches.*



La deuxième partie de la discussion est consacrée à une réflexion de groupe sur la publicité dans la société. L'enseignante demande aux élèves si ce qui est annoncé dans les publicités est toujours vrai. Louis explique que certaines publicités embellissent les prix annoncés pour attirer davantage de clients dans leur magasin (prix « à partir de »). Marjorie ajoute que certains magasins font des promotions spéciales dans un temps limité pour attirer les clients. En lien avec le temps des fêtes qui arrive à grands pas, l'enseignante demande également quel genre de publicités on retrouve à cette période. Mzenguymva montre que certains magasins annoncent des produits vedettes dans leurs magasins, par exemple un jeu populaire, dont la disponibilité des stocks est souvent limitée. Ainsi les premiers clients peuvent acheter le produit et les autres, les mains vides, achèteront de toute façon autre chose, puisqu'il faut s'offrir des cadeaux à Noël. On conclut qu'il faut faire attention à la publicité qui peut parfois flouer les consommateurs, constituer des attrapes, dans les mots



de l'enseignante. Cette dernière ajoute d'ailleurs que, sur les publicités, les éléments attirants sont écrits de manière très voyante, là où les conditions pour profiter des « bonnes affaires » sont écrites en tout petit à la fin.

Lors d'une entrevue rétrospective, l'enseignante se dit un peu déçue des réflexions de ses élèves de deuxième année relativement à la publicité dans la société, alors qu'elle se base sur son expérience pour les comparer à celles de ses groupes de sixième année, lesquelles étaient évidemment plus profondes. Je lui explique que, pour ma part et compte tenu de l'expérience limitée des élèves à l'égard de la publicité, leurs réflexions m'apparaissaient plutôt bonnes.

*Enseignante (T4) – D'habitude, je parle avec les grands de sixième année : c'est quoi la publicité? À quoi ça sert? Jusqu'où ça va? On parle de la fausse publicité. [...] on avait même parlé des stratégies de publicité, puis si c'était toujours honnête ou pas. On n'est pas allé aussi loin que ça avec des petits. Ils avaient de la misère quand on leur a parlé qu'on faisait des publicités pour notre magasin scolaire, je leur demandais : « En connaissez-vous des publicités? » Là, ils essayaient de me trouver des publicités de magasin, d'ouverture de magasins. Donc ils n'allaient pas dans les publicités de voitures, publicités de peu importe. Ils sont restés figés sur les publicités d'ouverture de magasin. Il a fallu que je donne un exemple avec McDonald. J'ai donné un exemple pour qu'ils décrochent de ça. [...]*

*Chercheur (T7) – Moi, je trouve que par rapport à l'expérience qu'ils ont de la publicité, ils ont quand même sorti des bonnes choses.*

*Enseignante (T8) – Oui, ils ont sorti beaucoup de bons éléments, mais tu sais en sixième année on disait... On était même capables d'arriver à dire qu'on était dans une société consommation, que les gens étaient capables de nous faire croire qu'on avait besoin de quelque chose dont on n'avait pas besoin alors qu'en deuxième année, on n'est pas allé dans des discussions très profondes. Par contre, ils m'ont surprise quand même. C'est vrai. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

Quoiqu'il en soit, à la fin de l'activité et à l'invitation de l'enseignante, les élèves vont placer leur nom sous l'un des quatre types d'affiches qui ont été dégagés lors de la première partie de la discussion. C'est donc en fonction de leur intérêt que les élèves se regroupent pour former des équipes en vue de créer des affiches publicitaires pour le magasin. Les équipes se mettent ensuite directement à la tâche et, comme prévu, créent un brouillon de leur affiche, sous la supervision de l'enseignante. La période de création des brouillons puis des affiches n'a pas été directement observée car, pendant ce temps, je travaillais l'expression orale avec six élèves dans un autre local, en vue d'annoncer la recherche de gérants dans les classes de cinquième et sixième années. Une entrevue rétrospective avec l'enseignante permet cependant de préciser que les élèves ont adopté diverses stratégies pour la création d'affiches, dont certains qui ont utilisé l'informatique pour créer une liste des règles du magasin. La création du brouillon a été problématique pour certaines équipes qui n'avaient pas bien saisi qu'il fallait dessiner une sorte de miniature de l'affiche qui

serait ensuite approuvée par l'enseignante avant sa création proprement dite, au propre. Finalement, la production des affiches s'étalera sur plusieurs périodes, principalement supervisées par le suppléant de l'enseignante, cette dernière étant absente quelques temps pour des raisons personnelles.

*Enseignante (T24) – [...] Moi j'avais pensé à trois sortes d'affiches, mais finalement les enfants m'ont rappelé une quatrième qui était les règles que j'avais oubliées. Les règles de notre magasin. Puis on a intégré les TIC à ça, ils étaient bien contents. Il y a quatre élèves qui sont allés taper leur liste de règlements. [...] J'ai trois équipes que j'ai dû faire reprendre les brouillons, ils n'avaient pas saisi ce que c'était de faire un brouillon sur une feuille. Il fallait que tout soit disposé comme ça allait être disposé sur leur affiche. [...] Ensuite, ils ont recommencé puis là, ils ont vraiment saisi avec l'exemple d'une équipe qui avait réussi, ils ont dit : « Ah! Comme ça? ». Puis ils sont repartis. La plupart avaient des idées qui étaient plutôt standard sauf Marc qui a eu une idée très originale.  
(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

### *Deuxième séquence : la présentation du magasin dans les classes de l'école*

Comme on l'a vu plus haut, les élèves proposent d'autres solutions que les affiches pour répondre à la nécessité de faire connaître le magasin aux futurs clients, soit les autres élèves de l'école, dont l'idée de passer de classe en classe pour faire la promotion du magasin, expliquer le service offert, de même que son fonctionnement général. En entrevue, avant même le premier conseil d'élèves où le besoin de faire de la publicité avait émergé, l'enseignante anticipait déjà le besoin de faire de la publicité dans l'école, sur la base de son expérience d'ouverture d'un magasin huit années durant, dans une autre école. L'extrait d'entrevue ci-dessous montre qu'elle envisageait d'emblée de faire passer les élèves dans toutes les classes de l'école pour annoncer l'ouverture du magasin. Elle évoquait alors la nécessité d'obtenir la collaboration de ses collègues pour allouer un temps de présentation à ses élèves dans leur classe. Finalement, en plus des affiches publicitaires dont l'exploitation a déjà été décrite, l'annonce dans les autres classes constituera le cœur de la deuxième séquence du processus vécu autour de la publicité dans le magasin.

*Enseignante (T8) – Ben, parce qu'avoir un petit magasin scolaire où les enfants vont devoir commencer à faire de la publicité... La publicité, c'est expliquer dans les autres classes, donc il faut que je demande des temps, à chaque enseignante : « est-ce que tu pourrais m'accorder un petit dix minutes où j'ai des élèves qui iraient présenter notre projet? ». Parce qu'il faut le faire connaître dans l'école. [...]  
(Entrevue avec l'enseignante du 17/09/12)*

Remarquons que cette deuxième séquence n'avait pas été bien documentée lors du suivi des activités du magasin dans le courant de la recherche; l'enseignante avançant parfois dans les activités sans que je sois nécessairement présent. Une entrevue téléphonique tardive avec l'enseignante a néanmoins permis de combler les éléments manquants pour en

permettre la description (entrevue téléphonique du 03/03/14). L'enseignante envoie ainsi plusieurs groupes d'élèves dans toutes les classes de l'école (excepté celles de maternelles car les élèves de cet âge n'ont pas leurs récréations en même temps que celles des élèves du primaire et ne pourront donc pas bénéficier des services du magasin) afin de prendre rendez-vous avec chaque enseignant. Les élèves se basent pour ce faire sur une feuille préparée par l'enseignante, où ses collègues doivent indiquer leurs préférences. Ceci permettra aux élèves, aidés par l'enseignante, de créer un horaire de passage dans les classes. En parallèle, l'enseignante travaille avec le groupe-classe afin de faire ressortir, au tableau interactif, les principaux éléments qui doivent être communiqués par ses élèves lors de leur passage dans les classes de l'école. Pour elle, il s'agit de modéliser ce qu'il faut prendre en compte lorsqu'on communique oralement des informations à un public-cible déterminé. L'enseignante divise ensuite le groupe en petites équipes de deux ou trois élèves qui sont chargés de passer dans les autres classes de l'école. Ils doivent d'abord s'entraîner et prouver à l'enseignante qu'ils sont bien organisés (chaque membre du groupe a quelque chose à dire, tous les éléments importants sont communiqués), avant d'aller effectivement délivrer leur message. Seuls deux élèves ne feront pas l'exercice et composeront plutôt un message dans le but de le communiquer au « télévoix » à l'ensemble de l'école, les jours précédant l'ouverture du magasin.

*Enseignante (T20) – [...] Puis, quand ils vont aller dans les classes, je veux que ça soit... ils vont y aller deux par deux, ils vont se préparer, ici dans la classe [...]. Quand ils vont être prêts, qu'ils vont m'avoir présenté, devant moi, comment ils vont dire ça, je vais les envoyer : « bon, ben toi tu vas aller dans la classe de Madame [Untelle] présenter ça ». Je vais prendre rendez-vous avec Madame [Untelle], là elle va me dire : « fais-le venir, supposons mardi à 10h30 ». Ben, mardi à 10h30, les deux amis vont chez Madame [Untelle] : « allez-y, présenter votre truc ». [...] C'est comme aussi communiquer, ça rentre dans le Programme. C'est d'autres valeurs qu'on va apprendre à développer.  
(Entrevue avec l'enseignante du 17/09/12)*

#### 3.4.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou la publicité dans l'école

Le réinvestissement du processus vécu à travers ce cas prend un double sens, suivant les deux séquences décrites. Le premier s'inscrit en droite ligne avec ce qui a été décrit dans la première séquence. Ainsi, lors de la rentrée du congé des fêtes de fin d'année, les élèves apposent leurs affiches dans des endroits stratégiques de l'école, c'est-à-dire principalement dans les couloirs et les cages d'escaliers (observation du 17/01/13). Bien que les élèves avaient fort hâte de poser leurs affiches avant le congé des fêtes, puisqu'elles étaient prêtes, l'enseignante choisit d'attendre le retour des fêtes, après m'avoir demandé mon avis, car

elle craignait que l'annonce passe inaperçue à un moment où c'était plutôt la fête de Noël qui occupait l'esprit des élèves, comme des enseignants. Par ailleurs, il était plus logique de faire de la publicité juste avant l'ouverture du magasin, plutôt qu'avant un congé; l'ouverture du magasin étant concrètement prévue pour la première semaine du mois de février.

*Enseignante (T74) – [...] j'ai une question à te poser. Est-ce que je peux aller poser mes affiches dans l'école? [...]*

*Enseignante (T76) – OK, je voulais juste être sûre que c'était correct si je faisais ça sans toi parce qu'elles sont prêtes, puis les enfants ont tellement hâte de les placer. [...]*

*Enseignante (T78) – Est-ce que je serais mieux de les placer en janvier ou de les placer en décembre? Ça va peut-être passer inaperçu dans la semaine de fêtes.*

*Chercheur (T79) – Moi, je les placerais plus en janvier [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*



*On capture ici quelques-unes des créations d'élèves apposées à des endroits stratégiques de l'école.*

Le second réinvestissement concerne la publicité que les élèves vont faire directement dans les classes. Ainsi, en petits groupes de deux ou trois choisis par l'enseignante, les élèves passent de classe en classe, selon l'horaire créé après consultation des enseignants de l'école, pour annoncer l'ouverture du magasin et donner les informations factuelles qui lui sont liées (lieu de la vente, heures d'ouverture, liste des fournitures scolaires offertes et leur prix) et présentent les règles du magasin. À la demande des enseignants de première primaire, les élèves passeront dans certaines classes avec le chariot que le menuisier vient de leur construire, afin que les élèves plus jeunes comprennent bien de quoi il est question.

Deux élèves communiquent par ailleurs le même message, mais au « télévoix », à toute l'école.

### 3.4.5 Les suites du cas ou la nouvelle publicité pour les collations

Les suites de ce cas n'ont pas été documentées de manière rigoureuse et systématique, principalement parce qu'aucun aspect problématique n'est survenu relativement à la thématique qui lui est liée, soit la publicité. Or, les conseils d'élèves qui ont été tenus alors que le magasin était ouvert, soit juste après que les publicités aient été affichées dans l'école, étaient essentiellement orientés vers les difficultés vécues par les élèves dans le magasin. On peut tout de même relever deux suites au cas soit, d'une part, la création de nouvelles affiches publicitaires alors que les collations sont intégrées au magasin à la mi-mars. À noter cependant que ce sont les gérants du magasin et non les élèves de l'enseignante qui ont créé ces affiches. En effet, comme en témoigne l'extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante tient à alimenter un lien de proximité avec les gérants et leur faire créer des publicités est un des moyens qu'elle prend pour ce faire.

*Enseignante (T68) – [...] Bien ils [les gérants] m'ont demandé ce qu'on allait faire dans nos réunions une fois par mois. [...] D'autre fois, vous allez peut-être faire des affiches pour faire de la publicité, les aider. Je vais peut-être garder 4 ou 5 enfants de 2e année plus 2 ou 3 gérants un midi, vous allez faire des affiches pour une publicité quelconque ou des choses comme ça. On va voir ce qu'on va faire, mais une fois par mois, je veux avoir mes gérants pour garder le lien [...].  
(Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)*

D'autre part, comme l'enseignante l'anticipe dans l'extrait de verbatim repris ci-dessous, ses élèves ont occasionnellement écrit de courts messages publicitaires qu'ils ont diffusés dans toute l'école par l'intermédiaire du « télévoix » pour annoncer, semaine après semaine, l'ajout progressif de nouvelles collations au magasin, comme cela sera décrit dans le cas correspondant (cas 5).

*Enseignante (T127) – [...] Non, mais il nous manque quelque chose pour le partir [le magasin] en décembre. Il faut que les enfants préparent un petit mot parce qu'ils vont passer dans les classes pour faire la publicité. J'avais parlé de communication orale, mais je pense que pour cette première fois-là, on va préparer le mot qu'on va dire, puis ils vont passer en équipe de deux dans les classes. Puis, quand ce sera en janvier avec les collations, je vais dire : « Préparez vous-mêmes votre mot que vous allez dire, c'est quoi votre nouveau message? ». Donc je vais faire comme un genre de modelage de communication orale. Donc, cette fois-ci, on part le magasin, expliquez ça aux amis, ils vont se promener dans chaque classe. Là, je vais le préparer. La prochaine fois je vais dire, reprenez le mot qu'on avait préparé puis, maintenant, faites-en un qui va parler des collations. Tu vois ça m'amène une situation d'écriture.  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/13)*

### 3.4.6 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Il est intéressant de constater que la **problématique** à la base du cas **émerge de l'analyse du groupe** relativement à ce qui doit être pris en compte pour ouvrir le magasin dans l'école, sans être suggéré par l'enseignante. Néanmoins, on peut aussi remarquer que l'analyse du groupe rejoint celle effectuée par l'enseignante en entrevue, qui s'appuie pour sa part sur son expérience d'ouverture d'un magasin, huit années durant dans une autre école. En d'autres termes, les analyses du groupe seul et de l'enseignante seule aboutissent à la même conclusion, soit la nécessité de faire de la publicité pour annoncer l'ouverture du magasin aux futurs clients. On peut encore noter que cette problématique n'est pas immédiatement expérimentiellement problématique, par contraste avec les problématiques entourant l'autorisation du directeur ou la construction du chariot qui devaient toutes deux être impérativement réglées pour permettre l'ouverture effective du magasin. On pourrait dire que la publicité est une **problématique analytique** : elle résulte d'une projection réflexive qui consiste à anticiper que si les élèves veulent avoir des clients, il faudra bien que ces derniers sachent qu'un nouveau service, un peu inhabituel dans une école, leur sera offert sous peu.

Bien que la problématique émerge de l'analyse du groupe, l'enseignante n'avait pas moins en tête des manières possibles de pallier cette problématique. On a vu dans la description du processus qu'elle envisageait déjà en entrevue de faire passer les élèves de classe en classe pour publiciser l'ouverture du magasin. Et bien que cela ne soit pas visible dans la description du cas, les élèves de l'autre école créaient aussi des affiches publicitaires à apposer dans l'école. On voit par ailleurs que l'enseignante discutait également avec ses autres groupes des années précédentes du rôle de la publicité dans la société, alors qu'elle compare les réflexions de ses élèves de deuxième de cette année, avec celles de ses élèves de sixième des années précédentes. Autrement dit, l'enseignante est en terrain connu et **elle sait d'emblée quels genres de démarches s'offrent à elle pour impliquer les élèves** dans la résolution de la problématique et faire en sorte que le processus vécu soit éducatif.

Néanmoins, l'expérience de l'enseignante ne l'empêche pas de rester ouverte aux idées des élèves et de se laisser éventuellement surprendre par leurs suggestions. Elle les laisse donc réfléchir à ce qui pourrait être proposé comme solutions, lesquelles sont finalement similaires à ce qu'elle avait déjà vécu précédemment, laissant penser qu'il existe probablement un nombre limité de solutions à cette problématique spécifique dans le cadre d'une école (ce qui ne veut pas dire qu'on les épuise ici). Ainsi, les affiches publicitaires, la publicité orale de classe en classe et l'utilisation du « télévoix » seront les trois solutions utilisées à divers moments du magasin.

Le traitement de la solution des affiches publicitaires est intéressant à analyser. Une discussion de groupe est ainsi organisée et permet de faire réfléchir les élèves aux caractéristiques d'une publicité. On peut dire ici que la discussion conduit à **affiner l'analyse du groupe** à l'égard de la solution de la publicité écrite. Ainsi, on sera passé de l'idée de « faire des pancartes » initialement relevée par Jacques, à la création de quatre types d'affiches différentes aux caractéristiques bien précises, lesquelles se basent à la fois sur des critères artistiques et issus d'une comparaison avec la publicité que l'on retrouve hors de l'école. Sur la base de cette discussion, les élèves se regroupent en fonction de leurs intérêts et créent de toutes pièces des affiches, après avoir préalablement réalisé un brouillon. Ils iront finalement apposer leurs affiches à des endroits stratégiques de l'école. En définitive, l'enseignante engage beaucoup les élèves dans la prise en charge de cette solution qu'ils ont eux-mêmes proposée.

#### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

On peut noter de manière intéressante une nouvelle référence au faux-semblant qui caractérise à plusieurs égards la forme scolaire. Ainsi, lorsque l'enseignante planifie la création d'affiches publicitaires, elle se réfère au programme d'arts plastiques pour son cycle, dans lequel une des activités proposées consiste précisément à créer une affiche publicitaire. Il est ainsi suggéré que les élèves fassent semblant que leur livre « coup de cœur » n'est pas sur le marché et produisent une affiche pour le « vendre » aux autres élèves de la classe. L'enseignante se base ainsi sur cette activité pour la mettre en relation avec la réalité de l'occupation et ses besoins spécifiques. Elle changera dès lors l'objet de la publicité, de même que son destinataire : il s'agira donc de créer une affiche publicitaire, tel que suggéré dans le programme, mais la publicité concernera le magasin et sera adressée à tous les élèves de l'école en vue de les attirer au magasin. Ainsi l'enseignante **transforme une activité a priori artificielle suggérée par le programme en une activité signifiante pour les élèves**, en lien avec leur magasin scolaire, tout en se basant sur les critères d'évaluation du programme pour apprécier les productions des élèves.

*Enseignante (T24) – Donc, l'enfant doit créer une publicité pour... Ils choisissent le livre qu'ils ont le plus aimé puis ils doivent créer une affiche pour vendre ce livre-là. Faire semblant que ce livre n'est pas sur le marché puis créer une affiche pour faire vendre le livre. Puis là, il y a tous les critères : les contrastes de couleur, la grosseur des lettres, sa lisibilité, l'espace, l'espacement, attirer le regard, tout ça. Ça faisait partie des critères. Donc moi je suis repartie de ça, j'ai dit à la place de faire l'activité du livre, on va faire ça avec notre magasin scolaire [...].  
(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

On peut encore remarquer, quoique cela ne prenne pas beaucoup de place dans le processus vécu autour de ce cas, que les premières solutions proposées par les élèves pour faire connaître le magasin aux futurs clients ne sont pas en phase avec la réalité scolaire du magasin. Ainsi, deux

élèves font référence à des publicités qui passeraient à la télévision ou à la radio. Dans la « vraie vie », ces solutions auraient pu être envisagées et l'on peut penser que les élèves les suggèrent d'ailleurs en référence à la publicité à laquelle ils sont confrontés quotidiennement. Mais ces solutions ne sont évidemment pas viables dans le contexte scolaire du magasin. Ici, c'est donc un peu l'inverse qui est à l'œuvre : **la forme scolaire rend impertinentes des solutions qui le seraient hors de l'école** et auxquelles les élèves sont par ailleurs confrontés dans leurs expériences quotidiennes. Il fallait donc prendre en considération cet élément de réflexion dans les propositions de solutions au problème soulevé.

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- Un **apprentissage social** : évidemment, le sujet de la publicité dans ce cas-processus est intimement lié à la consommation, ce qu'on peut relier au domaine général de formation « Environnement et consommation ». À travers le processus vécu, on ne peut passer sous silence que les élèves sont amenés à créer des affiches publicitaires attrayantes dans le but d'attirer les futurs clients dans leur magasin, imitant par là le rôle de la publicité dans la société et poussant en quelque sorte leurs pairs à la consommation afin de faire marcher leur magasin scolaire. Ceci étant dit, on peut remarquer que, dans le même temps, la discussion menée à l'endroit de la publicité dans la société a conduit les élèves à prendre conscience du caractère incitatif des publicités qui usent parfois de stratégies fallacieuses pour attirer davantage de clients. En entrevue, l'enseignante et moi propositions déjà cette analyse alors que nous remarquons que cette discussion avait permis aux élèves de développer leur jugement en regard de ce qui les entoure dans la vie, à savoir ici la publicité dans le domaine public.

*Chercheur (T129) – [...] Je dirais plus d'un point de vue analytique, c'est-à-dire qu'on a des problèmes, on pose des problèmes aux élèves dans le sens large de... pas un problème très concret, mais on fait de la publicité puis là, ils sont obligés de réfléchir à ce qui les entoure dans la vie. On a quand même été jusqu'à : « est-ce qu'on dit toujours la vérité dans une publicité? » Tu sais, on a quand même été loin en termes de jugement sur ce qui nous entoure dans la vie, à partir d'une activité qui est très scolaire. [...]*

*Enseignante (T130) – C'est sûr qu'on pourrait dire : « Bon, OK, vous allez faire des affiches. Aujourd'hui, on fait des affiches. Je veux que ça soit attirant, qu'on espace les choses pour qu'on puisse aller les voir, le lire de loin. Je veux voir des couleurs qui flashent. Que ce soit clair ». Puis, tout, tout, tout leur donner. Ce ne sera pas long, il n'y aura pas de discussion. Là, tu n'es pas en train de leur apprendre à réfléchir. Tu n'es pas en train de leur apprendre à trouver par eux-mêmes. Il y a beaucoup de professeurs qui font ça.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

- Des **apprentissages scolaires** : comme on l'a vu dans la description du cas, l'enseignante a pris soin de se référer à son programme d'arts plastiques afin de faire en sorte que la création d'affiches publicitaires intègre une discipline scolaire et qu'il ne s'agisse pas simplement, comme elle le dit en entrevue, de faire des affiches pour faire des affiches. On peut remarquer, à cet égard, le rôle joué par le programme dans la planification de l'enseignante. Ainsi, partant d'une



problématique du magasin, l'enseignante se réfère à son programme et adapte une activité qui y est proposée en vue de la faire correspondre aux besoins de l'occupation, tout en intégrant les notions qui sont proposées comme critères d'évaluation des productions des élèves (les contrastes de couleurs, la taille des éléments sur l'affiche, etc.).

*Enseignante (T22) – [...] Ensuite, sur les affiches, on a déterminé ce que je voulais... Je voulais, dans le fond... J'ai oublié mon document d'arts plastiques. Il y a une compétence... Moi, je voulais que de faire les publicités d'affiche, ça soit aussi qu'il y ait une discipline. Que ce ne soit pas juste : « On fait des affiches ». Donc, je suis allée chercher dans le programme d'arts plastiques la compétence à évaluer [...]. (Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

On peut encore remarquer que plus qu'une simple occasion d'éducation, l'activité entourant les affiches a finalement conduit à des apprentissages chez les élèves. Ainsi, trois mois plus tard, au cours d'une activité qui n'était pas en lien avec le magasin, mais où les élèves devaient également produire des affiches, ces derniers se sont spontanément référés à la discussion entourant les caractéristiques des publicités pour produire leurs affiches, démontrant qu'ils avaient retenu les éléments distinctifs d'une publicité.

*Enseignante (T59) – [...] On a fait un projet sur les fruits et légumes puis on faisait une affiche, il fallait faire une affiche avec les éléments importants de notre fruit qui était la courge spaghetti, puis ils ont dit : « comme on a fait l'affiche avec le magasin scolaire, il fallait que ça flashe, puis que ça attire l'attention ». J'ai dit : « oui ». Donc, ils ont quand même intégré des choses. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 24/03/13)*

Dans un autre ordre d'idées, on peut encore dire que les élèves travaillent le français écrit et oral dans des situations signifiantes, soit lorsqu'ils rédigent les messages à annoncer au « télévoix » et lorsqu'ils font des annonces, dans les classes ou au « télévoix ». Ainsi, au lieu de communiquer dans des situations artificielles et scolaires, les élèves ont à délivrer des messages ancrés à l'occupation et à s'exprimer devant des publics variés, ce qui n'est pas sans toucher à leur confiance en eux dans la mesure où ils s'expriment la plupart du temps devant des élèves plus âgés, voire touchent toute l'école par l'entremise du « télévoix ».

#### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

On peut encore une fois remarquer la collaboration entre l'enseignante et le chercheur, non seulement lors de la planification des activités, alors que je propose des idées à l'enseignante, mais aussi lors de la conduite des activités en classe, notant ainsi les idées des élèves au tableau et relançant les réflexions par diverses questions. On voit aussi dans la description du processus que lorsque les élèves créent leur brouillon puis leur affiche en équipe, je suis seul avec six élèves dans un autre local pour préparer une activité touchant à un autre cas. L'enseignante me confie ainsi des tâches d'encadrement de ses élèves, témoignant d'une co-opération dans la prise en charge des activités entourant le magasin scolaire.

De manière beaucoup plus intéressante, alors que je fais remarquer à l'enseignante qu'il faudrait travailler sur la publicité, sous-entendant que l'ouverture effective du magasin traîne un peu pour les élèves, je lui demande s'il ne serait pas envisageable de travailler en comités responsables de problématiques précises, par exemple une équipe qui travaillerait sur le plan du chariot, une autre sur la publicité, etc. À travers sa réponse, **l'enseignante laisse voir sa conception de la conduite de son magasin scolaire**, à savoir l'importance de vivre des processus groupaux, de sorte que le magasin soit une occasion signifiante de faire passer de la matière à tous les élèves simultanément. En travaillant en comités, le magasin serait certes ouvert plus rapidement, mais chaque équipe n'aurait travaillé qu'une partie de la matière. On constate aussi, dans l'extrait de verbatim ci-dessous, que l'enseignante se distancie de ce qu'elle appelle parfois « la bonne façon entrepreneuriale » ou « la politique entrepreneuriale », soit les informations que les enseignants reçoivent de leur commission scolaire notamment et qui précisent comment aborder l'entrepreneuriat scolaire, le travail en comités faisant partie des recommandations. À cet égard, au début de la recherche, l'enseignante m'assimilait parfois à ces recommandations (que je ne connaissais pas) et pensais que je venais vérifier si elle faisait bien les choses. On peut voir que je réponde à nouveau à l'enseignante qu'il n'y a pas une façon de faire qui soit meilleure qu'une autre.

*Chercheur (T92) – J'ai déjà réfléchi un petit peu à ça. [...] C'est parce que là, on veut travailler la mesure avec tout le monde, mais on aurait pu donner ça à une équipe qui s'occupe de faire le chariot. Puis une autre équipe qui s'occupe de faire la publicité. Puis une autre équipe qui... Tu vois ce que je veux dire?*

*Enseignante (T93) – Oui, sauf que, moi, mon but dans les projets, c'est de passer de la matière. Si je fais travailler une équipe sur la mesure puis l'autre fait l'écriture, bien, je m'excuse, mais il y a une équipe qui n'aura pas la matière de la mesure, ça fait qu'ils n'auront pas travaillé la mesure. Donc là, je travaille vraiment l'entrepreneurial où chacun est isolé, mais moi, je suis enseignante, j'ai besoin de passer de la matière au travers d'un projet, ça fait que j'ai besoin que tout le monde travaille la même chose en même temps à travers un projet signifiant. [...]*

*Chercheur (T94) – Intéressant d'avoir ton point de vue là-dessus.*

*Enseignante (T95) – Ça, c'est ma façon à moi. Je sais que ce n'est pas la bonne façon entrepreneuriale.*

*Chercheur (T96) – Arrête de parler de bonne façon entrepreneuriale, il n'y a pas de bonne façon.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)*

### 3.5 Cas 4 : Autour de l'intégration de gérants dans le magasin

*Dans ce cas, les élèves planifient les rôles qui devront être assumés pour faire tourner le magasin lors des périodes de vente (**ancrage à l'occupation**). Plusieurs élèves évoquent alors leur crainte d'assumer le rôle de caissier, ayant peur de se tromper dans leurs calculs, d'être trop lents et d'avoir à gérer des clients pour la plupart plus âgés qu'eux (**problématique**). L'enseignante propose donc d'intégrer des élèves plus vieux dans le magasin pour superviser les périodes de vente, ce qu'elle appelle des gérants. Les élèves écrivent une offre d'emploi et font passer des entrevues pour sélectionner cinq élèves de cinquième et sixième années qui agiront à titre de gérants (**processus**). Les gérants sont intégrés aux périodes de vente dans le magasin (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.5.1 L'ancrage à l'occupation ou les rôles à exercer dans le magasin

La planification du magasin suivant son cours, le groupe en vient à discuter, en conseil d'élèves, des rôles qu'il faudrait mettre en place pour faire tourner le magasin. Assez rapidement, les élèves déterminent qu'il serait nécessaire d'avoir un vendeur qui donnerait le matériel acheté aux clients, un caissier qui s'occuperait des transactions, un contrôleur de file afin d'éviter que les clients ne s'impatientent en attendant leur tour, de même que quelques autres rôles connexes qui ne seront finalement pas mis en œuvre, comme un magasinier qui serait allé acheter le matériel à vendre avec l'enseignante (conseil d'élèves du 25/09/12). Un peu plus tard dans l'année, un travail est effectué avec les élèves autour des caractéristiques à posséder ou à développer pour assumer adéquatement ces rôles dans la réalité du magasin, par exemple, savoir calculer pour être caissier ou encore être patient avec les clients en tant que contrôleur de file (conseil d'élèves du 11/10/12).

#### 3.5.2 La problématique ou la peur de se tromper dans les calculs à effectuer dans le magasin

À plusieurs reprises lors des conseils d'élèves (mais également en dehors), les élèves évoquent leurs craintes vis-à-vis des calculs à effectuer pour vendre le matériel dans le magasin : ils ont peur de prendre trop de temps pour calculer et, surtout, de se tromper dans la monnaie à remettre aux clients. Cette problématique apparaît prioritairement lorsque le groupe parle des rôles dans le magasin, alors que certains élèves se demandent s'ils seront obligés d'assumer le rôle de caissier, précisément parce qu'ils ont peur de se tromper dans leurs calculs. Dans un premier temps, l'enseignante explique aux élèves que si quelqu'un ne veut pas assumer un rôle dans le magasin, il devra s'en justifier. En effet, pour

l'enseignante, il est important que chaque élève puisse occuper tous les rôles disponibles dans le magasin. Elle rassure ensuite les élèves en leur montrant qu'on a le droit de se tromper, dans la vie en général, en faisant allusion à l'apprentissage de la marche.

*Véronique (T4) – Mais si on ne veut pas être ce rôle-là?*

*Enseignante (T5) – Ok. Supposons que je te place caissier puis tu dis : « moi, je n'aimerais pas ça être caissier » [Véronique acquiesce]. Mais tu vas me dire pourquoi tu n'aimerais pas ça, être caissier, puis moi, je vais t'écouter puis je vais accepter ça, je te donnerai un autre rôle (Véronique – Ok). Pourquoi, supposons, toi, tu n'aimerais pas être caissière? (Véronique – Parce qu'il faut être bonne en calculs). Oui... mais... ok. Parce que toi, tu dis : « j'ai peur de me tromper dans mes calculs » [Véronique acquiesce]. Ok, est-ce qu'il y en a, ici, qui ont peur de se tromper dans leurs calculs [la moitié des élèves lèvent la main]. Ben, regarde autour de toi, Véronique. Est-ce que tu penses que tu es toute seule? [Véronique fait non de la tête]. [...] Est-ce qu'on a le droit de se tromper? [on entend plusieurs oui]. Ben oui. Je vous l'ai dit, quand vous avez commencé à marcher, à un an, deux ans, vous ne vous êtes pas levés puis vous avez traversé le salon en courant tout de suite. Vous êtes tombés plusieurs fois. Ok? Mais aujourd'hui, tout le monde traverse le salon sans tomber.*

*(Conseil d'élèves du 18/10/12)*

### 3.5.3 Le processus ou la sélection de gérants pour superviser le magasin

*Première séquence : l'annonce de la recherche de gérants aux élèves plus âgés de l'école*

Dans ce cas-processus, la problématique en tant que tel ne sera pas soumise à la réflexion des élèves. En effet, c'est plutôt l'enseignante qui va proposer au groupe d'inclure des élèves plus âgés dans le magasin, afin de superviser les calculs et les ventes. L'idée de s'adjoindre les services de ce que l'enseignante appelle d'emblée des gérants lui vient de son expérience de lancement d'un magasin scolaire, huit ans plus tôt, dans une autre école, avec un groupe de troisième primaire. Elle avait alors éprouvé le même genre de problématique avec son groupe de l'époque, à savoir le besoin de ses élèves de se faire épauler par des élèves plus âgés pour effectuer les calculs dans le magasin; problème auquel elle n'a plus fait face les sept années suivantes étant alors avec des groupes de sixième année.

Très tôt dans le processus de planification du magasin, soit à la mi-septembre, l'enseignante anticipe cette problématique, avant même que les élèves ne la soulèvent explicitement. L'extrait de verbatim ci-dessous témoigne de cet emprunt à l'expérience de l'enseignante et montre par ailleurs qu'elle a d'ores et déjà un plan précis pour sélectionner des gérants dans l'école qui interviendront dans le magasin. *Grosso modo*, les propos d'entrevue ci-dessous rendent compte du processus qui sera vécu avec les élèves autour de l'intégration de gérants dans le magasin – à savoir déterminer les critères d'un bon gérant, écrire une annonce pour

les élèves plus âgés de l'école et sélectionner des gérants à la suite d'entrevues – alors que le groupe n'a pas encore soulevé la problématique en conseil d'élèves.

*Enseignante (T16) – [...] [parle de ses expériences avec une classe de troisième année] Puis j'avais un grand de sixième année qui était un gérant derrière eux, qui était comme un vérificateur. Je vais peut-être le reprendre ce moyen-là. C'est sûr que quand j'avais ma classe de sixième, je n'avais pas besoin de vérificateur.*

*Chercheur (T17) – Sauf que nous sommes ici dans un autre contexte, avec des deuxième primaires.*

*Enseignante (T18) – Même avec les troisième années, j'avais un gérant. J'appelais ça mon gérant. Là, les enfants... il va falloir faire l'annonce aussi, parce qu'il va falloir trouver notre gérant. [...] Alors, ce sont les enfants qui vont trouver les critères : « Qu'est-ce que ça serait un bon gérant? Pour toi, c'est quoi un bon gérant de sixième année? » [...] Donc, on trouve nos critères pour avoir un bon gérant, puis souvent, ils pensent : « il faut qu'il sache bien compter ». « Oui, il faut qu'il ait des facilités en mathématiques, faut qu'il soit gentil avec vous ». Ils disent souvent : « faut pas qu'il crie après nous si on se trompe ». « Donc, qu'est-ce qu'il doit être? Patient. » J'essaie de leur faire sortir les bons mots, comme patient. [...] dans l'annonce qu'on va afficher dans les classes de sixième année, il y aura tous ces critères-là. Puis c'est eux [les élèves de deuxième] qui vont composer la lettre et qui vont mettre les critères en bas. Après ça, les élèves de sixième année, ce que je vais leur demander, c'est de nous écrire une petite lettre comme quoi ils sont intéressés puis pourquoi on devrait les choisir. Puis là on va lire... si on en a plusieurs, j'en avais reçu une vingtaine quand j'étais en troisième année... donc, on avait relu les vingt lettres et on en avait choisi cinq qu'on avait invités dans notre classe à nous parler. Là, on avait préparé des questions, comme si on faisait passer une entrevue. Les petits trouvaient ça drôle. Je leur dis : « mais c'est vous qui allez travailler avec ces grands-là, c'est à vous de choisir les bonnes... ». J'avais deux ou trois gérants, « alors les deux ou trois bonnes personnes avec qui vous allez être le mieux ». C'est sûr que moi je parle aussi avec l'enseignante [des élèves de sixième]. Il faut que ce soit un enfant qui est responsable, qui est capable de sortir cinq minutes avant que la cloche de la récréation sonne, qu'il vienne chercher mes deux élèves, qui descendent en bas puis, tout ça là. Il faut que j'aie l'accord de l'enseignante de sixième année aussi.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 17/09/12)*

Ayant son plan en tête pour répondre à la problématique soulevée par les élèves, intégrer des gérants dans le magasin ne sera pas sujet à discussion, en conseil d'élèves. En contrepartie, l'enseignante va demander aux élèves comment il serait possible de choisir ces gérants, ce qui constitue, au demeurant, l'objectif au cœur de cette première séquence. La première réaction des élèves est de proposer de tirer au sort parmi les élèves plus âgés qui se montreraient intéressés. L'enseignante montre alors aux élèves que si les gérants sont tirés au sort, ils risquent de se retrouver avec « des grands » avec lesquels ils ne voudront pas nécessairement travailler. De fil en aiguille, elle fait émerger l'idée qu'il serait plus judicieux de déterminer les caractéristiques d'un bon gérant, afin de disposer de critères permettant de sélectionner des gérants parmi tous les élèves plus âgés qui se montreront intéressés à occuper ce rôle dans le magasin. Ceci va également conduire à l'idée d'organiser des entrevues individuelles avec les aspirants-gérants pour vérifier s'ils présentent les caractéristiques recherchées, de même que pour valider leurs habiletés en mathématiques, puisque leur tâche consistera essentiellement à superviser les calculs des élèves. Les propos d'entrevue avec l'enseignante ci-dessous témoignent du chemin parcouru avec les élèves.

*Enseignante (T68) – [...] Parce que je leur ai parlé du gérant, des qualités d'un gérant. Ça, ça les a sécurisés parce qu'ils disaient : « mais comment on va faire pour vendre aux grands? ». Puis j'ai dit : « Ben, on va embarquer quelqu'un pour nous aider ». Puis, ils m'ont dit, c'était tellement drôle : « s'il y a plusieurs amis en sixième année qui veulent le faire, comment on va le choisir? ». Cécile m'a dit : « on pourrait le piger [tirer au sort] ». J'ai dit : « si on pige... il y a dix amis de sixième qui veulent le faire ». Comme on ne sait pas qui choisir, on va piger puis, quand il arrive dans la classe, vous dites : « Oh, non! Lui, il nous fait toujours mal, il nous pousse, il botte nos ballons ». Vous allez être pris toute l'année avec ce gérant-là qui est difficile avec vous à la récréation. J'ai dit : « c'est ça que vous voulez? » Ils ont dit : « Oh, non. Ça ne sera pas une bonne idée de piger, d'abord ». Fait que là Olivier a dit : « on pourrait les inviter pour les voir, puis on saurait ceux qui ne sont pas gentils avec nous ». J'ai dit : « Bon. Donc, on pourrait les rencontrer, donc faire des entrevues. [...] Petit à petit, comme ça, je les ai amené à dire qu'on pourrait les rencontrer un à un. Il dit : « on pourrait leur poser des questions, vérifier s'ils savent calculer, on pourrait leur donner un test de mathématiques ». [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 20/10/12)*

Ayant décidé que les élèves plus âgés seraient reçus en entrevues individuelles et choisis sur la base de critères déterminés, plutôt que tirés au hasard, une discussion est organisée en conseil d'élèves, vers la fin du mois de novembre. En groupe classe, sur la base d'une suggestion de l'enseignante, décision est prise d'écrire une offre d'emploi, sous forme de lettre, aux élèves de cinquième et sixième années de l'école afin de leur faire savoir que la classe est à la recherche de plusieurs gérants pour son magasin. Comme cela avait été réalisé pour les rôles à jouer dans le magasin (vendeur, caissier, contrôleur de file, etc.), le groupe détermine les caractéristiques nécessaires pour être un bon gérant, caractéristiques qui serviront par ailleurs de critères de sélection des élèves plus âgés intéressés à jouer ce rôle. Le groupe, toujours sous l'impulsion de l'enseignante, décide également de demander aux élèves plus âgés de leur écrire une lettre spécifiant pourquoi ils sont intéressés à assumer le rôle de gérant et pourquoi il faudrait les choisir en mettant en valeur leurs qualités personnelles.

Suite à cette discussion, l'écriture de la lettre est effectuée immédiatement en grand groupe. Les élèves réinvestissent une nouvelle fois dans le projet les apprentissages entourant la rédaction d'une lettre (destinataire, formules de politesse au début et à la fin, etc.). Par ailleurs, l'écriture collective est également l'occasion de revoir la structure de la phrase, à travers la formulation de phrases complexes (observation du 20/11/12).

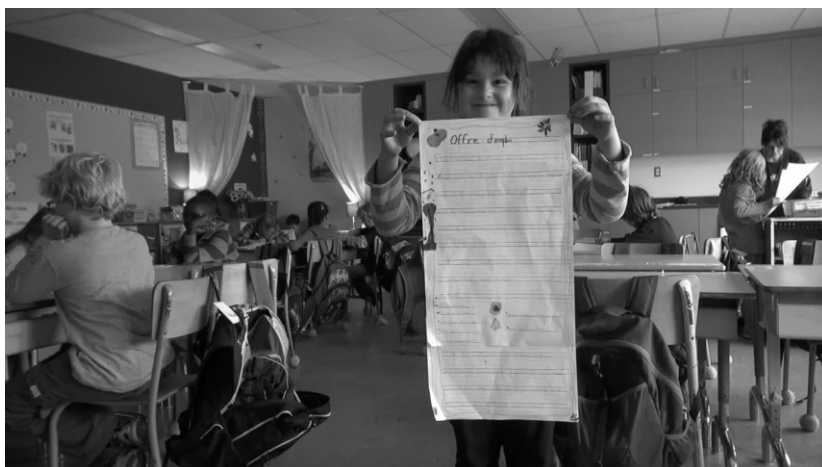


*Écriture de l'offre d'emploi en grand groupe au tableau interactif.  
On capture ici le travail effectué autour de la structure de la phrase.*

Au terme de l'écriture collective, chaque élève est invité à recopier la lettre au propre, sur une grande feuille. Quelques-unes des offres d'emploi « grand format » seront ensuite sélectionnées par les élèves pour être affichées dans les classes de cinquième et sixième années de l'école. La citation ci-dessous reprend le contenu de l'offre d'emploi rédigée en grand groupe. La lettre reprend le bien-fondé de l'offre d'emploi, les caractéristiques d'un bon gérant déterminées par les élèves, de même que les démarches à entreprendre par les élèves plus âgés intéressés à jouer le rôle de gérant pour s'inscrire dans le processus de sélection.

#### *Offre d'emploi*

*Chers élèves de 5e et 6e années,  
Nous, les élèves de deuxième année de la classe de Madame Marie-Christine, nous aimerions avoir de l'aide pour notre projet.  
Bientôt, nous ouvrirons dans l'atrium un magasin scolaire nommé « Le marché de la Grande-Hermine ». Nous sommes à la recherche d'un gérant ou d'une gérante qui nous aidera à compter l'argent pendant les récréations.  
Le gérant ou la gérante devra :  
- être poli;  
- être honnête;  
- être patient;  
- être gentil avec les plus petits;  
- être attentif;  
- être débrouillard;  
- bien s'exprimer;  
- bien calculer.  
Si tu es intéressé ou intéressée, remplis la fiche et viens nous l'apporter au local 121. Nous te recontacterons pour un rendez-vous.  
Merci de nous aider dans notre projet!  
Merci de votre collaboration! (deuxième option au choix)  
Les élèves de deuxième année de Madame Marie-Christine  
(Observation du 20/11/12)*



*Rosalie expose son offre d'emploi grand format terminée.  
Les autres élèves sont à recopier la leur.*

Quinze jours plus tard, soit au début du mois de décembre, l'enseignante sélectionne six élèves de la classe pour aller présenter l'offre d'emploi aux élèves plus âgés (observation du 05/12/12). Par groupe de deux, ils iront lire puis afficher l'offre d'emploi dans les trois classes de cinquième et sixième années de l'école. Pendant que la majorité du groupe crée des affiches pour faire de la publicité pour le magasin, dans la classe avec l'enseignante, je travaille avec les six élèves dans un autre local et les aide à structurer le message à passer aux élèves de cinquième et sixième, principalement en leur donnant des conseils de lecture de leur lettre avec intonation, ce à quoi ils s'exerceront ensuite, avant d'aller effectivement faire leur annonce dans les classes de cinquième et sixième années de l'école.



*Les six élèves choisis par l'enseignante déterminent  
comment livrer leur message aux grands de cinquième et sixième années.*



Une entrevue rétrospective avec l'enseignante permet de préciser que les annonces dans les classes ont été effectuées sur deux journées consécutives en fonction des disponibilités des groupes-classes ciblés. Les trois groupes de deux élèves ont ainsi lu l'offre d'emploi dans les trois classes de cinquième et sixième années et l'y ont par ailleurs affichée dans leur local respectif, de sorte que tous les élèves de cinquième et sixième intéressés puissent postuler sur le poste de gérant. L'extrait de verbatim ci-dessous revient sur le travail effectué avec les six élèves de même que sur l'annonce dans les classes. On y voit également que les annonces proprement dites ont procuré beaucoup de fierté aux élèves qui sont allés porter le message.

*Chercheur (T27) – Et pendant ce temps-là, moi, j'étais avec six élèves dans un autre local où je travaillais la communication orale où les élèves devaient par groupe de deux aller faire une annonce dans les classes de cinquième et sixième (Enseignante – Ils sont allés d'ailleurs). Ils sont allés pour dire qu'on cherchait un gérant. Donc, ils allaient porter les lettres qu'on avait écrites en grand groupe, qu'ils avaient recopiées chacun dans une production écrite. Alors moi, je les ai principalement aidés à formuler le message qu'ils allaient passer dans les classes de cinquième et sixième [...].*

*Enseignante (T36) – Puis le lendemain matin, parce que tout le monde n'a pas pu aller passer cette journée-là parce que les groupes de cinquième, sixième étaient occupés. Il y a donc un groupe qui est allé dans la journée même. Ils sont revenus tout excités, très contents. Ils ont dit : « Ils nous ont trouvé bons ». Le lendemain, Rosalie et Cassandre sont allées dans une classe de cinquième année [...] Ensuite, quand elles sont revenues, elles étaient tout excitées. Elles ont dit : « Ils nous ont trouvé tellement bonnes, tout le monde nous a applaudies, puis ils nous ont dit de revenir ».*

*(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/12)*

Au terme de cette première séquence, l'offre d'emploi est donc affichée dans les classes de cinquième et sixième année, dans l'optique de recruter des gérants qui superviseront les calculs des élèves dans le magasin. La prochaine séquence va conduire à la sélection de cinq gérants, parmi les très nombreuses candidatures reçues.

*Deuxième séquence : la sélection par entrevue de cinq gérants pour le magasin*

Comme on l'a vu plus haut, la sélection des candidatures se fera sur la base d'entrevues individuelles des aspirants-gérants. Un conseil d'élèves est donc organisé dans l'optique de préparer les entrevues à leur faire passer (conseil d'élèves du 11/12/12). Le début de la discussion est l'occasion de demander aux élèves de se rappeler les caractéristiques pour être un bon gérant explicitées dans l'offre d'emploi écrite collectivement, dont les principales sont savoir calculer, être honnête, être débrouillard, être responsable et être gentil avec les plus jeunes. Sur cette base, l'enseignante interroge les élèves sur ce qui devra être fait avec les aspirants-gérants, dès lors qu'ils se présenteront en entrevue. Benoit propose rapidement de leur faire passer un test pour vérifier s'ils savent bien calculer.

Mzenguymva ajoute qu'on pourrait aussi leur poser des questions. Ce dernier point va faire l'objet d'un long échange pour déterminer quelles questions il serait possible de poser pour vérifier si l'aspirant-gérant possède, ou non, les caractéristiques attendues. Laborieusement dans un premier temps, puis de manière plus fluide, les élèves vont alors inventer des questions permettant de déceler la présence de caractéristiques précises chez les aspirants-gérants. Des exemples de questions sont : « fais-tu toujours tes devoirs? », « quelles sont tes responsabilités à la maison? », « as-tu déjà gardé des enfants? », « fais-tu ton lit toi-même? », etc.

En rétrospective, l'enseignante relève bien que ces questions renvoient à la réalité des élèves et à leurs expériences personnelles des caractéristiques recherchées chez les gérants.

*Enseignante (T18) – [...] Ils ont été drôles quand ils ont dit : « On peut lui demander s'il fait son lit tout seul ». J'ai dit : « Ah bien oui, en sixième année, j'espère! ». « On peut lui demander s'il se fait à déjeuner tout seul ». Je trouvais ça mignon, c'était dans leur réalité à eux. Leurs parents, ils leur disent « Tu es grand, tu es responsable, tu as fait ton déjeuner à ta petite sœur » ou des choses de même. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

L'autre partie de la discussion entourant la préparation des entrevues concerne le test visant à valider les capacités mathématiques des aspirants-gérants. De fil en aiguille, guidé par l'enseignante et le chercheur, le groupe en vient à décider que le test de mathématiques consistera en une situation-problème de vente où deux élèves de la classe joueront respectivement les rôles de client et de vendeur, tandis que l'aspirant-gérant devra montrer comment il aiderait le vendeur dans ses calculs en situation de vente. À la fin de la discussion, les élèves commencent à créer individuellement une petite situation-problème mathématique qui pourrait être soumise aux aspirants-gérants, sur la base de la vraie liste de prix du matériel en vente dans le magasin. Les situations-problèmes devaient inclure des additions et des soustractions. Par exemple, « un client achète une gomme (0,25 \$) et un crayon (0,50 \$). Combien cela lui coûte-il? Il te donne 2 \$, combien dois-tu lui rendre? ». Dans l'observation, il apparaît que les élèves ne créent que des phrases mathématiques, par exemple «  $0,25 + 0,50 = 0,75$  », sans référer au matériel acheté, ni inclure les symboles de cent ou de dollar, ni créer une histoire autour de leur phrase mathématique.

Lors d'une entrevue rétrospective, je fais observer à l'enseignante que créer des problèmes mathématiques est relativement complexe, alors qu'elle revient sur la difficulté des élèves à créer autre chose que de simples phrases mathématiques.

*Enseignante (T18) – [...] La plupart m'avaient fait une phrase mathématique dans le cahier, ce n'est pas ce que je voulais. C'était une question. Une question, une phrase mathématique plus une situation. Ça, je leur ai expliqué, mais c'était...*

*Chercheur (T19) – Tu veux dire par exemple : « Tu vas au magasin et tu achètes deux duo-tangs puis... ».*

*Enseignante (T20) – Une histoire avec une phrase mathématique dedans parce que la plupart, Olivier, même Olivier qui est très bon, m'a donné uniquement une phrase mathématique dans le cahier.*

*Chercheur (T21) – Tu veux dire : «  $40+40 = 80$  »? [...]*

*Chercheur (T23) – Cela dit, ça m'a fait réfléchir, ça m'a replongé dans mes cours de didactique des mathématiques que j'ai eus au baccalauréat. Puis, les faire créer un problème, tu sais, c'est comme la chose la plus compliquée qu'on peut leur demander de faire. [...]*

*Enseignante (T26) – Ça, je me suis rendu compte que c'était vraiment, vraiment difficile. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

Sur la base de cette difficulté constatée, l'enseignante reviendra avec les élèves, le vendredi de la même semaine, sur la formulation des petites situations-problèmes, en mimant concrètement ce qui est attendu à l'avant de la classe, afin de s'assurer que chacun parvienne à réaliser la tâche.

*Enseignante (T26) – [...] vendredi, on a repris les choses un peu. Je leur ai dit : « On va faire un mime ». [...] Je leur ai fait ça en mimes, un par un, c'était hyper long. À la fin, j'ai dit « OK ». J'en ai pris six en ligne puis, là, tout le monde voulait se faire choisir pour venir chercher un objet parce que c'était leur problème à eux que j'écrivais en couleur sur une page, puis ils étaient tout énervés. J'ai dit « Bon maintenant, les autres amis, vous le faites ». « Ah? On ne peut pas aller en avant? » « Regarde, si tu veux venir en avant choisir, le mimer puis va l'écrire après, mais faites-le. [...]*

*Enseignante (T30) – [...] Ils ont tous été capables. Ils ont complètement copié le problème du départ, le modèle que j'ai donné, mais ils ont tous pris des choses différentes. Il y en a qui ont pris 5 items, 6 items. Il y en a d'autres qui en ont pris un pour être sûrs de ne pas se tromper. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

En parallèle à la préparation des entrevues, l'enseignante commence à recevoir des candidatures d'élèves de cinquième et de sixième années qui postulent sur le poste de gérant suite à l'annonce faite dans leurs classes. L'engouement est tel qu'elle se retrouve bientôt avec 30 lettres de candidature entre les mains. Faire passer 30 élèves en entrevues étant hors de question, ne fût-ce que pour le temps que cela prendrait, l'enseignante prend sur elle d'opérer une présélection afin de conserver dix candidatures, sans les présenter en totalité à son groupe d'élèves. Pour ce faire, elle consulte les enseignantes de cinquième et sixième années des candidats afin de classer ces derniers, d'une part, par rapport à leurs habiletés mathématiques puisqu'ils devront superviser les calculs de ses élèves et, d'autre part, par rapport à leur sens des responsabilités. En effet, l'enseignante, ayant déjà ses propres élèves à gérer, veut pouvoir compter sur ses gérants notamment pour assurer la supervision en son absence, plutôt qu'avoir à les surveiller également. En entrevue, l'enseignante revient sur cette présélection.

*Enseignante (T48) – [...] Ah, on a reçu beaucoup, beaucoup, beaucoup de demandes de gérants. J'ai commencé... (Chercheur – Genre 15 mettons?), non genre 30. (Chercheur – Genre 30? Ouh là!) Alors là, j'ai commencé à passer voir les enseignants. [...]*

*Enseignante (T50) – Puis là, je n'ai comme pas le temps de m'occuper de gérer des comportements de 6e année puis de 5e année qui dérapent ou qui prennent de l'argent ou qui partent avec du matériel sans payer. Je n'ai pas le temps de faire ça. Donc ça me prend vraiment des élèves responsables. [...] j'ai besoin de quelqu'un qui sait calculer. [...] On a éliminé comme ça. J'ai fait des petits codes dans le coin. Un enfant qui était en mathématiques plus ou moins bon je faisais un « +/- », mais qui était très responsable, je mettais un « R ». Supposons je faisais +/- R. Pas bon en maths, mais responsable. J'ai fait un petit code comme ça, puis je suis restée à peu près avec 3 enfants en 5e année, j'en ai 3 dans l'autre 5e année, puis j'en ai pas loin de 6-7 en 6e année. Moi, je voulais m'en garder 10 pour en passer 10 en entrevue. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

L'enseignante en profite par ailleurs pour lire quelques lettres de candidature reçues aux élèves, ce qui lui permet de faire le lien entre l'écriture de l'offre d'emploi et la préparation des entrevues. Elle leur montre ainsi, à travers une brève analyse des lettres de candidature reçues, que celles-ci donnent déjà des indices sur les caractéristiques des candidats. À ce titre, on peut remarquer que l'analyse des lettres de candidature permet aux élèves de prendre conscience que le fait d'être gentil n'est pas le seul critère à considérer pour bien choisir les gérants.

*Enseignante (T50) – [...] J'ai commencé à lire les feuilles aux élèves. Puis les premières réactions c'était : « Ah oui, lui, il est gentil ou pas gentil ». J'ai dit : « Non, là, on va aller au-delà de gentil, pas gentil. Qu'est-ce qu'on a fait comme demande? » J'ai rouvert les caractéristiques qu'on avait demandées : poli, honnête, tout ça. J'ai dit : « Qu'est-ce qui nous dit que... ». Les enfants ont dit : « Ah oui, lui, il l'a dit qu'il était honnête », « Oui, il l'a dit. Toi tu me dis que tu es responsable, tu me l'as dit, est-ce que tu es responsable? Il faut que je valide ». Ils ont dit : « Ça va être l'entrevue? » J'ai dit « Oui, ça peut-être l'entrevue, mais on peut déjà voir des choses dans les lettres. » On a lu une deuxième lettre. [...] Ils ont dit : « Oui, elle nous a donné des exemples, elle nous a dit qu'elle était gardienne avertie [certification pour garder des enfants plus jeunes] ». J'ai dit : « Bien oui, gardienne avertie. Tu vois, c'est déjà une petite preuve [...] Après ça, elle avait donné plusieurs exemples, puis elle disait même qu'elle faisait du bénévolat au centre de loisirs, [...] J'ai dit : « Vous voyez, probablement que c'est quelqu'un qui est responsable si elle est capable d'aller aider, de faire du bénévolat. Ça c'est un bon indice. » Là ils ont vraiment compris. [...]*

*Enseignante (T52) – Donc là, je leur en ai lu 5 ou 6 lettres [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

À la fin du mois de janvier, l'enseignante revient, en entrevue, sur la présélection qu'elle a dû opérer parmi toutes les candidatures reçues. Elle précise à ce moment que neuf aspirants-gérants ont finalement été retenus pour passer une entrevue et ajoute qu'elle a envoyé une petite lettre à tous les autres élèves qui avaient postulé, afin de ne pas les décourager.

*Enseignante (T143) – [...] Pendant la semaine du 7 au 11 [janvier], j'ai envoyé des petits papiers aux enfants qui avaient envoyé une lettre pour appliquer comme gérant ou gérante (Chercheur – De 5e et 6e année). J'ai dû faire un choix, j'ai consulté les enseignantes [...]. Donc, on en a sélectionné 3 par classe. On avait trois classes. [...] Puis, les autres enfants, ceux qui n'ont pas été retenus, dans le fond, je leur ai quand même envoyé une petite lettre dans chacune des classes pour les remercier de leur participation puis leur dire que je gardais leur lettre au cas où on aurait besoin d'autres personnes.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 20/01/13)*

Juste avant de passer effectivement les entrevues, l'enseignante tient une brève discussion avec ses élèves (observation du 17/01/13). D'une part, elle leur demande d'être respectueux vis-à-vis des aspirants-gérants qui se présentent et qui peuvent être stressés au moment de passer leur entrevue. D'autre part, elle leur donne des consignes pour bien poser leurs questions oralement. En entrevue, l'enseignante anticipait déjà cette discussion avec ses élèves.

*Enseignante (T108) – [...] Dans l'entrevue, il va y avoir des enfants de cinquième et sixième année qui vont venir dans la classe, vont s'asseoir en avant, puis là, ce que je veux expliquer aux petits c'est que souvent ces grands-là, ils sont nerveux, ils sont devant plein de monde, ils peuvent partir à rire, mais il faut être respectueux. Il faut être à l'écoute. Puis, ça se peut que les amis posent une question qu'ils ont préparée puis que les grands de cinquième ou sixième ne sachent pas trop quoi répondre, puis il ne faut pas rire. Donc, là c'est des valeurs de respect, puis aussi communication orale. Quand tu vas parler, poser ta question : sois clair, articule bien. Ça, c'est des choses comme ça, c'est plus au niveau des valeurs : être respectueux. [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 09/12/13)

Arrive finalement le moment de passer les entrevues (observation du 17/01/13). Les neuf entrevues individuelles d'aspirants-gérants sont effectuées consécutivement, dans la classe, entrecoupées par une récréation. Au bout du compte, cinq gérants devront être sélectionnés. Chaque aspirant-gérant prend d'abord le temps de se présenter brièvement et revient sur ses motivations. Les élèves, à tour de rôle, posent ensuite entre deux et trois des questions préparées collectivement à chaque aspirant-gérant; l'objectif étant, rappelons-le, de déceler la présence de caractéristiques spécifiques attendues chez les futurs gérants. Certains aspirants-gérants apparaissent bien préparés aux questions, là où d'autres semblent davantage improviser. Finalement, chaque aspirant-gérant est mis face à une situation-problème préparée par les élèves et simulant la vente dans le magasin afin que l'aspirant-gérant montre comment il aiderait le caissier dans ses calculs. Certains se débrouillent mieux que d'autres. Certains apparaissent très patients devant la lenteur de calcul des caissiers successifs et suggèrent de bonnes pistes pour les aider, comme se référer à la liste de prix du matériel à vendre et écrire les prix à additionner sur une feuille de brouillon. D'autres sont manifestement moins patients et finissent par faire les calculs à la place du caissier pour accélérer le processus. Ces différentes stratégies donnent de bons indices aux élèves en vue de la sélection des gérants, en plus des réponses aux questions préalablement posées.



*Sur cette photo, on voit une aspirante-gérante, Sophie, aider Marianne dans ses calculs de caissière. Maude joue le rôle de cliente, alors que le reste du groupe observe cette partie de l'entrevue.*

En entrevue, l'enseignante revient sur son appréciation générale du déroulement des entrevues et de la performance des aspirants-gérants. Elle précise également que tous les aspirants-gérants reçus étaient très performants tant au point de vue des mathématiques que des comportements, sous-entendant que, peu importe le choix qui serait fait, elle sera assurée de pouvoir compter sur eux.

*Enseignante (T155) – [...] Donc, on a fait passer les entrevues. Les enfants ont été très réceptifs. Il y a des enfants qui étaient très préparés. On le voyait. Puis, il y en avait d'autres qui étaient un peu dans l'inconnu ou intimidés. Je pense au petit garçon qui était là. Il était un peu plus « insécure » que les petites filles par contre, puis j'ai reparlé avec l'enseignante par la suite, il paraît que c'est un très bon élève. Donc, tous ceux qui sont venus, on m'a dit que c'était d'excellents élèves. Tant au point de vue... Pas au point de vue mathématique seulement, mais au point de vue comportement, efforts, assiduité, présence, ils n'ont jamais de conflits avec les petits ou même avec des pairs de leur âge. [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 20/01/13)*

Cette séquence se termine par la sélection effective de cinq des neuf aspirants-gérants qui se sont présentés en entrevue. Notons d'abord qu'après chaque groupe de trois entrevues individuelles, l'enseignante avait déjà interrogé systématiquement ses élèves sur leur ressenti par rapport à la performance des aspirants-gérants, aussi bien par rapport à leurs habiletés mathématiques et leurs capacités à aider les vendeurs, que par rapport aux caractéristiques décelées à travers leurs réponses aux questions. Dans l'extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante laisse également voir que faire une sélection peut se révéler difficile pour les élèves qui ne veulent pas nécessairement éliminer de candidats.

*Enseignante (T159) – Déjà, après chaque groupe de 3, on leur a fait faire une petite tempête d'idées : « Bon, si on en avait juste un dans ce groupe-là, lequel on prendrait? » Puis là, il y a des enfants qui ont trouvé ça dur. Cassandre, elle m'a dit : « Moi madame, je trouve qu'ils étaient tous bons ». Puis elle dit :*

*« Je ne sais pas qui je pourrais enlever ». [...] Elle, elle trouvait ça un peu crève-cœur en enlever. J'ai dit : « C'est comme ça, Cassandra, des fois, il faut faire des choix ». (Entrevue avec l'enseignante du 20/01/13)*

Pour procéder à la sélection finale, un conseil d'élèves est donc organisé. Au cours de ce conseil d'élèves, l'enseignante rappelle les caractéristiques attendues chez les gérants. Les entrevues ayant été filmées (comme toutes les activités de la recherche), un extrait vidéo de chaque entrevue est par ailleurs projeté au tableau interactif pour que les élèves remettent un visage sur le nom des aspirants-gérants et se remémorent leur performance en entrevue; le conseil d'élèves se tenant quatre jours plus tard (conseil d'élèves du 21/01/13). Pour ne pas que les élèves s'influencent dans leurs votes, l'enseignante demande à chacun d'écrire ses cinq premiers choix sur une feuille de brouillon. L'enseignante invite aussi plusieurs élèves à justifier leurs deux premiers choix de gérants, en se référant aux réponses des aspirants-gérants en entrevue et la manière selon laquelle ils aidaient les vendeurs dans la simulation de vente dans le magasin. Le vote a ensuite lieu, la tête sur le bureau. Chaque élève dispose de cinq voix. Chaque aspirant-gérant est nommé, tour à tour, et les élèves votent à main levée. Un compte des votes pour chaque aspirant-gérant est tenu au tableau interactif. Au final, les cinq aspirants-gérants ayant obtenus le plus de votes deviennent les gérants du magasin.



*Les élèves regardent des extraits vidéo des entrevues avec les aspirants-gérants.*

*Après avoir écrit leurs cinq premiers choix et justifié leurs deux premiers choix, les élèves votent à main levée pour élire leurs cinq gérants.*



Lors d'une entrevue rétrospective, l'enseignante et moi revenons sur la séance de vote en conseil d'élèves. En effet, l'un des deux premiers choix de l'enseignante n'apparaît pas

dans les cinq choix finaux des élèves. Dans un premier temps, l'enseignante est déçue, mais elle fait remarquer que sa déception a été de courte durée, sachant que tous les aspirants-gérants étaient tous de très bons choix.

*Chercheur (T52) – Pour revenir avec le choix des gérants, est-ce que tu te sens à l'aise de... parce que ta déception c'était aussi de dire : « Bien là, moi aussi je vais devoir travailler avec ces gérants-là et que si je leur laisse un pouvoir de décision, dans le fond, ils choisissent les gérants avec qui, eux, ils veulent travailler. Les cinq qui ne sont pas nécessairement les cinq que moi, en tant qu'enseignante, j'aurais choisi ». Comment est-ce qu'on gère ça?*

*Enseignante (T53) – Bon, là, sur le coup, j'étais déçue, je te l'ai dit, puis je l'ai même dit aux élèves : « Ah, ce n'est pas les choix que moi j'aurais fait, je suis déçue, mais ce n'est pas grave, c'est votre magasin ». Parce que dans le fond, c'est eux qui vont se faire superviser. Il faut qu'eux soient bien avec ces grands-là aussi. Puis, en rétrospective, le soir quand je regardais ma planif, je me suis dit : « Ils étaient tous bons ces gérants-là ». Puis les enseignants m'ont tous confirmé que j'avais la crème de la crème dans les neuf ou les huit qui s'étaient présentés. Que j'aurais pris n'importe lesquels, les yeux fermés, tu sais ils m'ont dit que c'était tous des bons élèves. Donc, ma déception a été de courte durée. (Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)*

Finalement, l'enseignante invite quelques-uns de ses élèves à aller annoncer les résultats du vote aux aspirants-gérants, aussi bien à ceux qui ont été choisis, qu'à ceux qui ne l'ont pas été. Elle donne des consignes aux élèves, mais les laisse porter eux-mêmes le message. Ses consignes sont différentes pour annoncer la nouvelle aux aspirants-gérants qui n'ont pas été choisis, pour ne pas les mettre mal-à-l'aise devant leur groupe-classe. Bien que cette partie soit moins agréable, l'enseignante explique, en entrevue, que ce genre de situation fait aussi partie du projet.

*Enseignante (T126) – Oui, porter les feuilles avec les enfants, je voulais que les enfants remettent eux-mêmes puis j'ai pris Cécile qui allait porter la feuille à Annabelle qui était sa sœur. Elle était tellement fière [...], puis là elle a cogné sur la porte : « Bonjour madame Untelle, je viens porter des messages pour nos nouveaux gérants ». Là, madame Untelle l'a fait rentrer puis elle a lu le message fort puis là, les enfants de la classe de 5e année ils ont tous applaudi les deux gérants. Puis, après ça, j'ai choisi un autre enfant pour aller porter une mauvaise nouvelle, c'était : « On ne t'a pas choisi ». Puis, j'ai dit : « Là, peux-tu demander à l'ami de venir à la porte pour ne pas que... ». D'un coup que le prof le lit, « dis-lui qu'on l'a beaucoup aimé, mais qu'il fallait faire un choix, mais qu'on la garde en réserve ». Je me souviens plus si c'est Cassandre, en tout cas, cette amie-là elle a moins aimé ça, faire ça. C'est des choses qui font partie de notre projet. (Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)*

### 3.5.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou l'intégration des gérants au magasin

Près de trois mois après le début de ce cas, l'ensemble du processus vécu se traduit par l'intégration de gérants lors des périodes de vente dans le magasin pour superviser les élèves de la classe de l'enseignante. Néanmoins, cette intégration ne se fera pas de n'importe quelle manière. En effet, les gérants sont là pour aider les élèves dans leurs calculs, et non pour faire ces calculs à leur place pour accélérer les ventes. Dès le début du



processus, nous réfléchissons donc, entre adultes, au pouvoir à laisser aux gérants. En entrevue, l'enseignante remet ainsi le but pédagogique du magasin – apprendre à compter, à se faire confiance – à l'avant-plan, rappelant que son but n'est pas de faire de l'argent.

*Chercheur (T62) – [...] On pourrait même réfléchir à quel pouvoir est-ce qu'on lui laisse [au gérant], d'une certaine façon, parce que, c'est notre projet, il vient nous aider. Mais il est plus grand, ça fait qu'il pourrait prendre un peu trop de place. Il faudrait que ce soit clair qu'il est là pour aider.*

*Enseignante (T63) – C'est ça, je ne veux pas que le grand de sixième calcule à leur place, non plus. Je sais, moi, les grands de sixième, ils me disaient tout le temps, quand je l'ai parti la première année avec les petits de troisième : « oui, mais madame, c'est super long, il y a une longue file ». Pas grave, s'ils sont découragés d'attendre [les clients], ils partiront. Ça ne me dérange pas de faire juste trois ventes, mais que ces trois ventes-là, ce soient mes élèves qui les ai calculées. Je ne suis pas là pour faire de l'argent, vendre à cinquante élèves, je suis là pour que les enfants prennent confiance en eux, apprennent à calculer, à compter. C'est ça que je leur dis aux grands de sixième. [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

Dès lors que les cinq gérants sont choisis, l'enseignante les rencontre, au cours d'un dîner dans la classe, en l'absence de ses propres élèves. Ce dîner lui sert d'abord à créer un lien avec les gérants, dans la mesure où elle les connaît peu, mais qu'elle a besoin de leur faire confiance puisqu'ils vont superviser ses élèves et l'argent du magasin. Le dîner est également l'occasion de leur expliquer ce qu'elle attend d'eux. Les gérants, quant à eux, lui font part de leurs craintes à l'égard de la vitesse de calculs des élèves qu'ils ont pu constater lors des entrevues. L'extrait de verbatim ci-dessous montre à cet effet que la conception de l'enseignante s'est quelque peu modifiée, dans le sens où elle demande désormais aux gérants de modéliser leurs démarches de calcul auprès de ses élèves et de seulement les laisser s'occuper des deux ou trois derniers clients. Elle leur explique également ce à quoi elle s'attend au niveau des horaires et des déplacements dans les corridors et l'ascenseur avec le chariot du magasin pour se rendre dans l'atrium où a lieu la vente. Au final, un gérant différent sera adjoint à deux caissiers lors de chaque période de vente à la récréation, afin de superviser ventes et calculs dans le magasin.

*Enseignante (T63) – [...] j'ai commencé par vraiment les connaître parce que je pense qu'avec n'importe quel enfant, le but premier c'est de créer un lien. Quand tu as créé un lien, tu vas avoir des gens qui vont te respecter, tu vas les respecter. [...] Je veux avoir des enfants qui sont honnêtes avec moi, ils vont manipuler de l'argent, du vrai argent. Puis, j'ai besoin de créer un lien avec eux tout d'abord. [...]. Ensuite, on a parlé du magasin. Il y en a une qui m'a dit : « Tes amis ils ne calculent pas très vite, on n'y arrivera jamais [...] ». [...]*

*Enseignante (T66) – Ok, bon je leur ai expliqué un petit peu comment ça fonctionnait. Eux autres étaient inquiets parce que les élèves calculent lentement. [...] J'ai dit : « Vous allez le faire. Puis quand il va rester deux clients à la fin, là, à ce moment-là, vous lui faites faire un client ». Après ça, je leur ai expliqué qu'ils ne doivent pas quitter leur classe avant deux minutes avant que la cloche sonne, ils doivent descendre, se dépêcher à prendre le chariot et descendre par l'ascenseur avant que les élèves commencent à s'habiller dans le corridor pour ne pas être pris. Ensuite, ils sont responsables des enfants qui sont avec eux. Ils n'ont pas le droit de courir. Ils n'ont pas le droit de quitter la caisse. Je leur ai donné les règles et tout ça. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)*

### 3.5.5 Les suites du cas ou de la dépendance aux gérants à l'affranchissement

Comme on vient de le voir, cinq gérants aident désormais les élèves dans les ventes du magasin, à raison d'un gérant par période de vente, c'est-à-dire par récréation du matin ou de l'après-midi. Au départ, l'action et les impératifs de la vente prennent le dessus sur l'objectif pédagogique du magasin qui, rappelons-le, consiste, pour les élèves de deuxième année, à effectuer des calculs dans un contexte signifiant. En effet, le succès du magasin est tel que les files peuvent atteindre, les premiers jours, jusqu'à une cinquantaine de clients par récréation. À ce moment, ce sont surtout les gérants, voire l'enseignante ou des collègues enseignants venant prêter main forte, qui s'occupent des ventes, en assumant l'essentiel des responsabilités du poste de caissier, les élèves rendant seulement la monnaie déterminée par les gérants ou les adultes présents, jouant le rôle de vendeur en donnant le matériel acheté par les clients ou encore de contrôleur de file. Concrètement, les deux premières semaines de vie du magasin, les élèves s'occupent seulement de la vente pour les deux ou trois derniers clients de la file.

*Enseignante (T72) – [...] Tu sais, au début, il y a une journée qu'on a eu 54 élèves en file. [...] Il y a un prof d'éducation physique qui est venu avec moi pour vendre avec les gérants parce qu'on était mal... [...], puis là, je dis aux élèves, à mes élèves : « Toi, va dans la file [jouer le rôle de contrôleur de file] ».*  
*Chercheur (T73) – Est-ce que tu as donné comme consigne aux gérants de les laisser faire les 2 ou 3 derniers clients tout seuls? (Enseignante – Oui). OK, ils le savent.*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

Après l'engouement initial lié à l'ouverture du magasin dans l'école, les files se stabilisent progressivement, entre quinze et vingt clients par récréation d'abord, quatre à cinq clients par la suite. Les élèves vont alors de plus en plus être amenés à jouer le rôle de vendeur, tandis que les gérants vont davantage assumer leurs responsabilités supposées, soit l'aide et la supervision. Étant amenés à calculer plus souvent, les élèves se rendent compte qu'ils auraient besoin de plus de support de la part des gérants, problème qu'ils soulèvent en conseil d'élèves (conseil d'élèves du 31/01/13). Le problème est donc défini en grand groupe. D'une part, il n'y a qu'un gérant pour deux vendeurs. D'autre part, le gérant a souvent tendance à aider l'élève le plus fort, parmi les deux vendeurs présents. Cassandra propose donc d'emblée d'ajouter un deuxième gérant à chaque période de vente, idée que plusieurs élèves voulaient également proposer, de sorte que chaque vendeur se fasse aider par un gérant. Louis ajoute qu'on pourrait aussi garder un seul gérant, mais que ce dernier aide davantage le vendeur qui en a le plus besoin, plutôt que d'aider le plus fort.

Finalement, la majorité des élèves vote pour l'option d'intégrer un deuxième gérant par période de vente.



*En conseil d'élèves, le groupe soulève le problème de la supervision des gérants. Les élèves définissent le problème, proposent deux solutions et votent pour l'une d'entre elle, soit l'ajout d'un deuxième gérant par période de vente.*

Une semaine plus tard, la décision des élèves est implantée dans le magasin. En entrevue avec l'enseignante, on revient sur le problème et la solution privilégiée.

*Chercheur (T95) – On peut, si tu veux, passer sur les horaires des gérants, mais dans le fond, les horaires des gérants, c'est une suite du conseil d'élèves qu'on avait fait avec les enfants où ils trouvaient qu'il n'y avait pas assez de support de la part des gérants. Un seul gérant pour deux élèves de 2<sup>e</sup>, ce n'était pas assez. Et on avait décidé en conseil d'élèves de demander aux gérants s'ils voulaient bien être deux par récréation. Pour que, dans le fond, un gérant s'occupe d'un élève de 2<sup>e</sup>. C'est ça qui s'est fait. (Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

En même temps qu'on ajoute un deuxième gérant par période de vente dans le magasin, l'enseignante se retire progressivement pour laisser les gérants jouer pleinement leur rôle d'aide et de supervision. Les extraits d'entrevue avec l'enseignante ci-dessous témoignent de cette progression dans le magasin vis-à-vis des responsabilités assumées par les gérants. On constate une corrélation entre la diminution des files de clients, un retrait progressif de l'enseignante, un rôle de vendeur davantage assumé par les élèves et un rôle de gérant qui se rapproche davantage de la supervision des calculs. L'enseignante demande d'ailleurs désormais aux gérants de laisser les élèves s'occuper complètement des ventes et des calculs dans le magasin, soit un mois après l'ouverture du magasin.

*Enseignante (T72) – Puis les files sont moins longues qu'au début. [...] Là, j'y vais de moins en moins. Comme aujourd'hui, j'y suis allée à la dernière minute parce que la roue du chariot avait cassé. [...] Il n'y avait pas beaucoup d'élèves : 15 à 20 élèves, donc je les ai laissés faire. Je me suis éloignée. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

*Enseignante (T63) – Tu vois, déjà, cette semaine c'est 4 ou 5 enfants par récréation. Donc, c'est déjà beaucoup plus simple. Depuis que c'est juste 4-5 enfants par récréation, moi, tu vois, hier, j'ai demandé aux responsables [aux gérants], j'ai dit : « Je veux vous rencontrer la semaine prochaine parce qu'on va changer la façon de faire, maintenant qu'il y a 4-5 enfants à chaque récréation, 4-5 acheteurs [clients], ce n'est pas grave que ça leur prenne 10 minutes à compter » (Chercheur – Ah, super!), je veux maintenant qu'ils leur laissent plus de temps. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

Alors que l'année avance et que les élèves s'améliorent fortement dans leurs calculs, aussi bien au niveau de la vitesse que de l'exactitude des transactions effectuées, les gérants sont de moins en moins présents dans le magasin, essentiellement à cause de leur horaire qui comporte de nombreuses sorties extrascolaires. De ce fait, les élèves se retrouvent plusieurs fois à travailler sans gérant. L'extrait de verbatim ci-dessous montre que les élèves s'affranchissent progressivement de la supervision des gérants, sans faire d'erreurs majeures de calcul, ce que l'enseignante peut constater en vérifiant l'argent dans la caisse.

*Enseignante (T11) – [...] Ça fait des moins grosses files aussi au magasin pour eux surtout que les gérants de 6<sup>e</sup> année sont souvent en sortie [extrascolaire] actuellement. Ou ils ont des horaires chargés parce qu'il y a des activités particulières. Ça fait que, des fois, je me retrouve avec pas de gérants. Ça a fait paniquer des enfants. J'ai dit : « Non, non, on est capables ». Ils ont commencé, je suis allée les rejoindre. Ils étaient fiers d'eux. Ils ont dit : « On pense qu'on n'a pas fait d'erreurs ».*

*Chercheur (T10) – Donc, ils ont beaucoup travaillé sans gérant?*

*Enseignante (T11) – Deux à trois fois cette semaine. Sur 8 fois, ils ont travaillé 3 fois sans gérant.*

*Chercheur (T12) – Est-ce que tu as fait des comptes pour voir si ça [la caisse] arrivait juste?*

*Enseignante (T13) – Oui, c'est arrivé à quoi? 0,50 \$ de différence, mais là je me demande si ce n'est pas le fait que les enfants avaient mal compté la caisse précédemment ou, tu sais, 0,50 \$ ce n'est pas quelque chose sur quoi je m'arrête. Si c'était 5 \$, je m'arrêtera.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 24/03/13)*

L'absence répétée des gérants conduit l'enseignante à créer un nouveau rôle dans le magasin, soit ce qu'elle appelle ses assistants-gérants. Elle donne ce rôle à trois élèves de la classe, qu'elle estime plus responsables et débrouillards et qui sont par ailleurs compétents en calcul (soit les mêmes critères qui avaient conduit à la sélection de gérants). Quand les gérants ne se présentent pas, pour une raison ou l'autre, c'est désormais un de ces trois assistants-gérants qui descend avec les deux vendeurs et qui supervise les ventes dans le magasin. Les extraits de verbatim ci-dessous rendent compte de cette intégration des assistants-gérants, ce qui permet par ailleurs à l'enseignante de souligner, qu'après trois mois de vente dans le magasin, les élèves sont devenus beaucoup plus autonomes dans la gestion du magasin et de ses problèmes.

*Enseignante (T69) – Ce sont des grands. Ils sont vraiment rendus autonomes. Quand il arrive un problème, depuis que j'ai mis des élèves un peu allumés comme assistants-gérants parce qu'avant, supposons qu'on descendait... Les deux enfants descendaient. Imagine, je ne sais pas, Maude puis Pierre qui descendent ensemble. Il n'y a pas de gérant. Les deux remontaient puis laissaient la caisse puis tout en bas puis disaient : « Il n'y a pas de gérant! ». J'étais là avec ma classe en train de les faire habiller [pour sortir à la récréation], puis je m'en allais surveiller [dans la cour de récréation]. Je courais partout après un gérant. C'était terrible. Je leur disais : « Ne laissez pas la caisse en bas toute seule ». [...] Si les gérants de 6<sup>e</sup> année ne sont pas passés dans ma classe à l'heure où il faut descendre, mes deux petits cocos [les deux vendeurs] partent avec le chariot, puis il y a un assistant-gérant qui suit puis qui reste là puis qui va dépanner, tu sais. Donc là, tous ces problèmes-là, depuis que c'est établi, c'est beaucoup plus simple. Il n'y a pas de panique : « Je ne suis pas sûr d'être capable de calculer », ils refilent ça à Olivier ou à Marjorie ou à Cassandra qui sont quand même assez allumés pour prendre un cahier puis calculer ou, à la limite, Olivier l'autre jour est allé chercher [le professeur d'éducation physique], au gymnase,*

*pour lui dire : « Je ne suis pas sûr du change », je trouve que c'est débrouillard. Donc, ils sont vraiment rendus plus autonomes. Ils sont vraiment rendus à une autre étape. [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 14/04/13)*

Finalement, je demanderai à l'enseignante, au milieu du mois d'avril, s'il est pensable de se passer complètement des gérants, pour la fin de l'année scolaire. Elle explique qu'elle est d'accord sur le principe pour les périodes de vente, afin de laisser encore davantage de responsabilités à ses élèves, mais qu'elle ne peut pas les enlever complètement, car elle a besoin d'eux pour le retour en classe. En effet, quand la vente termine avant la fin de la récréation, les élèves et les gérants remontent en classe, sans la supervision d'un adulte, ce qui est normalement interdit. Il faut donc, *a minima*, que les élèves plus âgés soient présents pour superviser les élèves de deuxième année qui ne sont pas supposés rester sans surveillance à l'intérieur de l'école. Quand les élèves ferment le magasin avant la fin de la récréation, les gérants les « occupent » dans la classe en leur faisant pratiquer leurs calculs avec de la fausse monnaie ou, s'il reste assez de temps, vendeurs et gérants sortent en récréation après avoir rangé le magasin.

*Enseignante (T69) – [...] Puis, depuis qu'on a établi avec Marie qui a eu une super bonne idée. Marie, la petite gérante, de faire pratiquer les enfants avec de la fausse monnaie rendus en haut. J'ai laissé le paquet de fausse monnaie pas loin donc quand les gérants remontent ils font jouer les enfants au magasin. Si tout le monde est occupé, il n'y a pas personne qui traîne, ça roule vraiment bien. Vu tout ça qui a vraiment bien évolué, avec les ajustements qu'on a faits, je serais comme prête à le laisser rouler jusqu'en juin [le magasin].*

*Chercheur (T70) – Qu'est-ce que tu penses de l'idée... ce n'est pas quelque chose que je voudrais nécessairement que l'on fasse immédiatement parce que je sais que tu vas un petit peu sursauter, mais qu'est-ce que tu penses... Est-ce que tu penses que ce serait possible de progressivement s'affranchir des gérants de 6e année?*

*Enseignante (T71) – Tu veux dire de ne plus les avoir?*

*Chercheur (T72) – Progressivement.*

*Enseignante (T73) – Ah, non. [...]*

*Enseignante (T75) – Ils sont de moins en moins disponibles, sauf que, moi, ça m'évite... Quand il y a des grands... Supposons là... À et 25 [10h25], ils ferment le magasin. Les enfants remontent. Moi, j'ai des grands de 12 ans qui sont avec des petits de 7 ans dans ma classe pour superviser. Si je n'ai plus mes gérants, mon magasin scolaire va remonter puis je vais avoir des enfants de 7 ans tout seuls, libres dans la classe? Je vais me faire dire : « s'il y a une alarme de feu qui part [se déclenche], s'il y a quelque chose, ce sont des enfants tout seuls dans la classe : non ». Déjà que c'est limite ce que je fais. [...]*

*Enseignante (T77) – [...] Mais, moi, le directeur est très... pas, empathique à ma cause disons. Il me favorise beaucoup... Comment je te dirais?*

*Chercheur (T78) – Un petit peu des passe-droits?*

*Enseignante (T79) – Non, il n'y a pas de passe-droits, je ne pense pas. Il me facilite les choses disons pour que le projet fonctionne parce qu'il est content qu'il y ait des projets dans son école.*

*Chercheur (T80) – Donc, il assouplit un peu les règles?*

*Enseignante (T81) – Oui [...] Mais, ça fait toujours des petites frictions dans une école. C'est pour ça que je me dis, non, je ne suis pas prête... peut-être prête à éloigner les gérants pendant l'heure de vente, mais j'en ai besoin pour le retour en classe [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 14/04/13)*

### 3.5.6 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Comme on l'a vu dans la description du cas, la **problématique** qui en est la base avait été **anticipée** par l'enseignante, avant même que les élèves ne soulèvent leur crainte de se tromper dans leurs calculs lors des périodes de vente. À ce titre, l'enseignante avait également un **plan précis en tête** pour en venir à sélectionner et intégrer au magasin des élèves plus âgés, les gérants, afin d'épauler ses élèves lors des ventes. Cette anticipation, on l'a dit, découle de l'expérience de l'enseignante qui avait déjà vécu une problématique similaire huit ans plus tôt, alors qu'elle avait lancé le même magasin, dans une autre école, avec un groupe de troisième primaire. Il peut en ressortir une **impression de désengagement** des élèves dans la résolution de la problématique.

Si l'on s'attarde cependant sur les **raisons d'agir de l'enseignante**, qui prend en main le déroulement du processus suivant un plan qu'elle a elle-même imaginé sur la base de son expérience, on peut mettre en évidence que s'adjoindre des élèves plus âgés qui agiront à titre de gérants dans le magasin présente plusieurs avantages pour elle comme pour son groupe, soit, d'une part, aider ses élèves de deuxième primaire dans leurs calculs pour les ventes et, d'autre part, gérer les éventuels problèmes de comportement des clients plus âgés dans le magasin.

*Enseignante (T59) – [...] Après, je vais parler du gérant de sixième, moi. Parce que je vais avoir quelqu'un qui va les aider, parce que parfois ils vont se rendre compte qu'ils ne peuvent pas toujours donner le bon change, comme il dit [se réfère aux propos de David dans un précédent conseil d'élèves] le bon remboursement. Donc, je vais dire : « j'aimerais ça qu'on ait un gérant, quelqu'un qui va vous aider, au cas où il y a un grand de cinquième année qui est impoli avec vous, ça va peut-être être bien d'avoir un autre ami de sixième qui pourrait être derrière toi, t'aider à donner le change ».*  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)

Par ailleurs, l'intégration de gérants dans le magasin va permettre de sécuriser ses élèves de deuxième année, éviter qu'ils se découragent même s'ils éprouvent encore des difficultés à calculer, dans l'optique que chacun d'eux puisse occuper le rôle de vendeur dans le magasin et effectuer des calculs dans ce contexte signifiant, ce qui constitue le but pédagogique premier du magasin.

*Enseignante (T3) – Sauf que je ne veux pas qu'il y en ait qui se découragent en disant : « moi, je ne serai jamais capable [de faire des calculs] ». Parce qu'il y en a actuellement qui sont découragés. [...] Là, ce que je leur dis actuellement quand ils me le demandent, je leur dis qu'il va y avoir des gérants, des grands de sixième année qui vont être là pour les aider, puis que tout le monde va avoir la chance d'y aller dans l'année, mais qu'il faut qu'ils se pratiquent avant d'y aller.*  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)

Par expérience, l'enseignante sait donc que son idée d'inclure les gérants sera profitable aussi bien pour les élèves (aide dans les calculs, gestion éventuelle des clients plus âgés) que pour elle (supervision de ses élèves). De là, on peut comprendre que cette idée ne soit pas vraiment soumise à

la délibération des élèves. Dewey (1916/1990) fait d'ailleurs remarquer que le rôle de l'adulte, dans le processus d'enquête, consiste aussi à faire valoir son expérience dans les solutions envisageables pour dépasser un problème donné. Ceci étant dit, bien que l'idée d'intégrer des gérants soit finalement peu discutée avec les élèves et que l'enseignante suggère fortement un plan d'action pour parvenir à les choisir, elle n'**engage** pas moins les élèves dans l'ensemble du processus qui conduira à la sélection de cinq gérants pour superviser les ventes dans le magasin. Ainsi, ce sont les élèves qui écriront l'offre d'emploi et iront la présenter dans les classes de cinquième et sixième années, prépareront et feront passer les entrevues aux aspirants-gérants, tout cela dans le but de s'adjoindre cinq gérants. Autrement dit, on peut relever que l'enseignante a joué son rôle de planificateur pédagogique pour mettre en place un processus qui a non seulement permis d'atteindre l'objectif visé, soit sélectionner des gérants pour le magasin, mais a également été profitable sur le plan de l'engagement des élèves. En contre-pied aux discours pédagogiques qui entourent l'éducation entrepreneuriale et qui prônent que tout doit toujours émaner des élèves eux-mêmes, on voit bien ici que l'enseignante a un rôle important à jouer pour mettre en place les conditions pédagogiques qui feront en sorte qu'une problématique expérientielle devienne un tremplin pour engager les élèves et les faire apprendre, tout en dépassant le problème rencontré.

Finalement, on constate que l'ensemble des suites du cas correspond à une nouvelle séquence de problématisation, sur le même thème – les gérants –, mais, d'une part, à partir d'une nouvelle problématique, à savoir l'intégration des gérants à l'occupation plutôt que leur sélection et, d'autre part, dans l'action du magasin plutôt que dans le confort de la planification. Cette problématique va principalement consister à ajuster, dans le cours de l'action, les responsabilités assumées par les gérants. Au moment où les élèves commencent à calculer davantage, ces derniers demandent plus de support de la part des gérants et décident de s'en adjoindre deux par période de vente. Plus tard, alors que les gérants sont souvent absents à cause de leur calendrier scolaire, l'enseignante crée le rôle d'assistant-gérant assumé en rotation par trois élèves de la classe. Comme on le voit, ces problèmes sont plus instrumentaux et faciles à régler, et nécessitent par ailleurs d'être traités rapidement afin de pouvoir continuer à avancer de manière non problématique dans l'occupation ou, autrement dit, afin de pouvoir continuer à ouvrir le magasin dans de bonnes conditions.

#### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

Dans ce cas, on constate à nouveau une référence explicite à la culture scolaire à travers le tirage au sort, habituellement utilisé pour marquer l'égalité entre tous les élèves et remettre au hasard la sélection d'élèves particuliers pour effectuer une tâche donnée. En effet, la réaction première des élèves lorsque l'enseignante leur demande comment choisir les gérants est de proposer de les tirer

au sort. À ce titre, on peut remarquer tout le travail effectué par l'enseignante pour aller au-delà de cette réponse toute scolaire. L'enseignante fait ainsi remarquer au groupe l'inadéquation de cette solution dans ce cas. En effet, en choisissant les gérants au sort, les élèves pourraient se retrouver avec des « grands » qu'ils n'aiment pas nécessairement ou qui ne sont pas gentils avec eux dans la cour de récréation notamment. De manière plus importante, le poste de gérant dans le cadre de l'occupation appelle des habiletés particulières, dont savoir calculer est évidemment la plus importante. Sur la base de l'exercice qui avait été réalisé pour leurs propres rôles dans le magasin, les élèves vont alors déterminer les caractéristiques que devront posséder les aspirants-gérants. Ces critères leur serviront non seulement à préparer les entrevues, mais aussi à faire leurs choix définitifs lors du vote final. De la sorte, les élèves sont amenés, d'une part, à reconnaître que n'importe qui ne peut pas jouer le rôle de gérant et, d'autre part, à se donner des critères et à se détacher du tirage au sort pour faire un choix lorsque plusieurs options se présentent à eux. Autrement dit, si tirer au sort peut sembler plus juste dans un cadre scolaire, l'occupation amène de considérations qui invalident l'utilisation de ce procédé de sélection.

De manière peut-être moins évidente, la culture scolaire apparaît également lorsque l'enseignante et moi discutons de la possibilité de se passer progressivement des gérants dans le magasin. Du point de vue de l'occupation, s'affranchir des gérants apparaît approprié dans la mesure où les élèves sont beaucoup plus confiants qu'au départ, non seulement dans leurs calculs, mais également pour vendre aux clients plus âgés qu'eux. Ne plus avoir de gérants constituerait la dernière étape logique de leur prise de responsabilité complète de tous les aspects du magasin. Or, dans un établissement scolaire, les élèves doivent légalement être constamment sous la surveillance d'un adulte, au cas où un incident se produirait. Le fait que l'enseignante puisse laisser les gérants et ses vendeurs tout seuls dans la classe après une période de vente (souvent moins de cinq minutes) est déjà une sorte de passe-droit consenti par la direction de l'école, d'une part, en réponse à l'implication importante de l'enseignante dans toutes les activités de l'école et, d'autre part, parce que toutes les gérantes possèdent leur cours de gardienne avertie (ce qui signifie qu'elles peuvent être gardienne d'enfants – *baby-sitters*). Se passer complètement de la supervision des gérants n'apparaît dès lors pas envisageable. La solution mitoyenne sera donc de leur demander de s'écarter durant les périodes de vente, pour laisser les élèves gérer le magasin eux-mêmes, tout en reprenant leur rôle de supervision à la fin de la période de vente, c'est-à-dire pour ramener le magasin dans la classe et attendre la fin de la récréation.



- Un **apprentissage social** : bien que cela n'ait jamais été un objet de discussion explicite en entrevue avec l'enseignante, ni d'ailleurs avec le groupe, on peut constater que les élèves ont vécu et ont également fait vivre un processus complet d'entrevue, comme on peut en vivre lorsqu'on brigue un poste sur le marché de l'emploi. Sur la suggestion de l'enseignante, les élèves ont ainsi créé un rôle pour que des élèves plus âgés soient intégrés dans le projet, dans le but de se faire épauler dans les calculs pour la vente dans le magasin. Les élèves ont écrit une offre d'emploi, défini le rôle et le profil de gérant attendu, préparé et fait passer des entrevues de sélection, justifié leurs préférences sur la base de critères définis et finalement voté pour conserver cinq gérants qui leur prêteraient main forte dans la conduite du magasin. On peut également relever de manière intéressante que la préparation des entrevues a parfois été laborieuse, dans la mesure où passer une entrevue, impliquant aussi de baser son jugement sur des critères définis, n'entre pas dans le cadre d'expérience d'élèves de deuxième primaire.

*Chercheur (T13) – [...] On a essayé de faire réfléchir les enfants sur qu'est-ce qu'on allait poser comme questions aux grands de cinquième et de sixième années pour savoir si c'étaient des bons gérants. En fait, pour choisir des gérants pour le magasin. Je ne sais pas quel est ton ressenti par rapport à ça, mais ça a été difficile.*

*Enseignante (T14) – C'est parce que ce n'est pas proche de leur réalité du tout. Alors des entrevues, ils savent à peine c'est quoi, eux, à cet âge-là. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 16/12/12)*

- Un **apprentissage citoyen** : le processus d'entrevue dont il vient d'être question a également permis aux élèves, on l'a dit, de dépasser le procédé du tirage au sort pour faire un choix lorsque plusieurs options s'offrent à eux. À travers ce processus, les élèves ont appris à baser leur jugement sur des critères définis et à dépasser un jugement de type « il est gentil/pas gentil ». Plus avant, l'ensemble du processus d'entrevue a permis à l'enseignante de donner du pouvoir aux élèves. Ainsi, même si c'est elle qui décide d'inclure des gérants et qui suggère la manière de les sélectionner, c'est aux élèves qu'il revient de choisir parmi les élèves qui se présentent en entrevue ceux qui deviendront leurs gérants. À ce titre, on peut aussi noter, qu'au départ, l'enseignante pensait choisir les gérants par elle-même, suite aux rétroactions effectuées après chaque groupe de trois entrevues, lesquelles donnaient le ton sur les choix préférés des élèves. Nos échanges, entre enseignante et chercheur, l'ont fait évoluer dans le sens de laisser les élèves choisir par eux-mêmes quels aspirants-gérants ils souhaitaient s'adjoindre, étant entendu que ce serait eux qui travailleraient avec les gérants dans la réalité du magasin. En entrevue, l'enseignante revient sur la façon dont nos échanges la font réfléchir, ici dans le sens de laisser plus de pouvoir aux élèves, plutôt que de choisir elle-même, pour « couper au plus court ». Elle montre aussi que prendre ce temps supplémentaire – faire choisir les élèves au lieu de choisir à leur place – n'est pas perdu, ni

pour les élèves, ni pour elle.

*Enseignante (T75) – [...] Comme, par exemple, le vote. Je leur ai demandé aux enfants : « Bon, c'est trois-là, lesquels selon vous puis pourquoi ce serait plus pertinent, etc. » Là, on a eu un peu le feed-back de tous et chacun, sauf qu'en bout de ligne, moi, je me serais gardé un droit de regard là-dessus. [...]*

*Enseignante (T77) – Là, on s'est jasé [entre adultes]. Puis j'ai dit : « Bien c'est vrai, il faut que ce soit leur choix, c'est eux qui vont travailler [avec les gérants] ». Puis je leur ai dit que c'était leur choix. C'est vrai qu'il faut que je tienne ma parole là-dessus. Si on se trompe de gérants, ce n'est pas si grave que ça. [...]*

*Enseignante (T79) – C'est ça, ça fait que là, en m'en venant, après avoir vu ton petit texto, j'ai dit : « C'est vrai, il faut que ce soit eux-autres ». C'est dans ce sens-là que je te dis que ça me fait réfléchir plus. Sinon, j'aurais dit : « Bon, je vais décider ça. Je vais leur demander, puis après ça, je vais les diriger puis je vais décider ça ». J'aurais peut-être fait ça. Tu sais, des fois, tu es tellement fatiguée que tu coupes au plus court.*

*Chercheur (T80) – Oui, puis comme tu dis « couper au plus court » aussi pour gagner du temps parce que tout ce qu'on fait, ça prend du temps quand même. De toujours donner la parole aux élèves, etc.*

*Enseignante (T81) – Mais ce n'est pas perdu [de] faire ça, c'est justement. Ça fait partie de la mission : socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble. [...] Ça fait partie de mon programme. Écouter les autres, savoir respecter l'opinion des autres.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 20/01/13)*

De manière plus fine, on peut constater que l'enseignante est intervenue en amont des entrevues afin de s'assurer de faire passer des élèves sur lesquels elle pourrait compter, quels que soient les choix finaux des élèves. Son intervention n'a cependant pas été arbitraire : elle a non seulement analysé les lettres de motivation de chaque candidat, mais a en plus rencontré leur enseignante pour déterminer le degré de maîtrise du calcul et le sens des responsabilités de chacun d'eux. Par ailleurs, l'intervention de l'enseignante visait aussi à ce que ses élèves n'aient pas un choix à faire entre trop d'élèves, étant entendu que faire passer 30 entrevues était irréaliste.

- Des **apprentissages disciplinaires** : plusieurs apprentissages jalonnent le processus vécu par les élèves sous l'impulsion de l'enseignante. Du point de vue du français, on peut noter une nouvelle fois l'écriture d'une lettre collective, soit l'offre d'emploi pour les élèves de cinquième et sixième années. Si l'on compare cette lettre à celle qui avait été écrite pour demander au directeur l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école, l'offre d'emploi, écrite près de deux mois plus tard, est de loin plus complexe, aussi bien au niveau de sa longueur que de la structure des phrases composées. Bien que cela ne s'applique qu'à un nombre restreint d'élèves, soit les six choisis par l'enseignante, les élèves ont également travaillé le français oral, lorsqu'ils sont allés présenter l'offre d'emploi dans les trois classes de cinquième et sixième années. Enfin, l'enseignante a modélisé devant le groupe comment elle analysait les lettres de candidats au poste de gérants pour leur montrer comment leurs réponses lui donnaient des indices par rapport aux caractéristiques attendues qui avaient été formalisées sur l'offre d'emploi.

Dans un autre ordre d'idées, les élèves ont eu à créer un problème mathématique afin de simuler des ventes lors des entrevues en vue d'observer comment les aspirants-gérants les aideraient dans leurs calculs. Comme on l'a vu dans la description du cas, la création de ces problèmes mathématiques a

été laborieuse, les élèves n'écrivant spontanément que des phrases mathématiques et non des situations-problèmes. On peut dire à ce titre, en référence à la culture scolaire, que les élèves sont plus habitués à répondre à des problèmes qu'à devoir en créer. À ce titre la création de ces problèmes mathématiques a nécessité de l'investissement de la part de l'enseignante pour que les élèves comprennent ce qu'elle attendait d'eux. Si l'idée de faire une simulation de vente était très bien comprise par les élèves, qui l'avaient d'ailleurs proposée eux-mêmes, créer concrètement le problème de vente a été beaucoup plus fastidieux. Il s'agit en effet d'une tâche très abstraite pour des élèves de cet âge. On peut noter également qu'il n'y avait pas de bonne réponse à la consigne de l'enseignante, mais que les problèmes devaient dans le même temps prendre en compte une série de contraintes relatives à la réalité de l'occupation (réalisme du problème de vente, référence à la liste de prix des items vendus, compréhensibilité du problème, etc.).

- Un **apprentissage moral** : bien que cela soit plus diffus dans le cas, on peut remarquer deux moments qui touchent à un apprentissage de la valeur du respect des autres. D'une part, l'enseignante demande à ses élèves d'être respectueux lors des entrevues avec les aspirants-gérants qui pourraient être stressés par l'exercice et donc formuler des réponses étranges, voire risibles. D'autre part, lorsque les élèves vont annoncer aux aspirants-gérants dans leur classe s'ils ont été retenus ou non, l'enseignante insiste bien pour que l'annonce soit discrète pour ceux qui n'ont pas été choisis. Dans les deux cas, on sent l'importance accordée par l'enseignante à l'estime de soi des individus; valeur qu'elle transmet à ses élèves. On voit encore ce même souci de préserver l'estime de soi des élèves quand l'enseignante écrit une lettre aux candidats qui ont répondu à l'offre d'emploi mais qui ne passeront pas en entrevue. Cette démarche a cependant été prise en charge par l'enseignante elle-même, sans en référer à son groupe.

- Un **apprentissage de l'autonomie** : dans l'ensemble des suites du cas de l'intégration de gérants dans le magasin, on peut noter un mouvement intéressant de la dépendance à l'affranchissement. Au départ, les impératifs liés au succès du magasin, c'est-à-dire trivialement le fait de servir les nombreux clients qui font la file, prennent le dessus sur l'objectif de faire calculer les élèves et ce sont les gérants qui jouent le rôle de vendeur, les élèves étant relégués à des tâches plus simples. Les files de clients se stabilisant, les élèves sont davantage amenés à calculer par eux-mêmes; en conseils d'élèves, ils demandent alors plus de soutien de la part des gérants et décident de s'adjoindre deux gérants par période de vente. Plus tard, les gérants étant parfois absents lors des périodes de vente, l'enseignante crée le rôle d'assistant-gérant dont la responsabilité est assumée par trois de ses élèves. Finalement, les gérants sont conduits à occuper une place beaucoup moins centrale dans le magasin, en se plaçant en retrait lors des périodes de vente, laissant dès lors les

élèves à leur propre autonomie face à la gestion du magasin. L'extrait de verbatim ci-dessous témoigne de cette analyse, déjà effectuée en entrevue avec l'enseignante.

*Chercheur (T82) – [...] Je voulais juste explorer l'idée avec toi parce que ça me semblerait aussi intéressant, d'un autre côté, que dans l'évolution du projet, au début ils étaient très encadrés et par toi et par les gérants puis que, progressivement, on en vient à : là c'est toi qui te dégages un petit peu, tu n'as plus besoin de passer tout le temps parce que justement les gérants sont là et pallient un petit peu le fait que toi tu ne sois pas là. Puis peut-être que, tu sais, le fait de continuer à les affranchir en faisant en sorte que les gérants ne soient... pas plus là, mais peut-être moins présents.*

*[...]*

*Chercheur (T90) – [...] C'est vraiment juste une suggestion parce qu'au début moi, quand j'ai observé deux, trois fois le magasin puis je trouvais que les gérants prenaient beaucoup de place par rapport à nos élèves, mais je comprends aussi que c'est une routine pour les élèves... que c'était nécessaire un petit peu de passer par là pour qu'ils prennent confiance un peu, les élèves... nos élèves à nous, plus jeunes, qu'ils prennent confiance et puis que, petit à petit, ils en viennent à faire les calculs eux-mêmes, puis ils en viennent à être plus autonomes par rapport à tout le magasin.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 14/04/13)*

### 3.6 Cas 5 : Autour de l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin

*Dans ce cas, les élèves discutent de ce qu'ils vendront dans le magasin et font des propositions de fournitures scolaires qui pourraient être intégrées (**ancrage à l'occupation**). L'enseignante propose alors d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin, ce qui va conduire à un problème de sens chez les élèves dans la mesure où le besoin à la base du magasin concernait le manque de matériel scolaire en classe (**problématique**). Après une leçon sur les groupes alimentaires, les élèves font des propositions de collations « santé » (**processus**). L'enseignante commence les ventes avec les fournitures scolaires seulement et n'ajoutera les collations qu'au fur et à mesure, après quelques semaines d'ouverture du magasin (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.6.1 L'ancrage à l'occupation ou le choix des produits à vendre dans le magasin

Dans le cadre de la planification du magasin, les élèves en viennent à devoir décider ce qu'ils vendront concrètement comme matériel scolaire. Les premières discussions, lors du premier conseil d'élèves (25/09/12), conduisent déjà à mettre de l'avant des items qui pourraient être vendus, comme des gommes à effacer, des crayons de plomb, des surligneurs, des cahiers, etc. Vers la mi-octobre, alors que la planification du magasin commence à se préciser, l'enseignante questionne à nouveau les élèves à propos de ce qu'ils pourraient vendre dans leur magasin, en leur demandant cette fois de le dessiner dans leur cahier aide-mémoire (cahier de brouillon). La plupart des élèves dessinent les mêmes items que ceux qui avaient été énumérés lors du premier conseil d'élèves. D'autres, enrhumés, pensent à dessiner des boîtes de mouchoirs; une élève dessine une banane. Ce dernier élément va donner l'occasion à l'enseignante d'introduire progressivement un sujet qui n'a pas encore du tout été évoqué avec les élèves, soit l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin; ajout qui, remarquons-le, s'éloigne du problème initial pour lequel l'idée du magasin avait été proposée, c'est-à-dire le manque récurrent de fournitures scolaires dans la classe qui avait été élargi à l'ensemble de l'école.

*Enseignante (T5) – [...] Puis, de l'autre côté, ils devaient dessiner : qu'est-ce qu'on pourrait vendre? Ce qu'il y a eu comme nouveautés, c'est qu'il y avait des éléments comme des boîtes de mouchoirs, parce là ils ont tous le rhume fait qu'ils ont pensé que peut-être une boîte de mouchoirs... Il y en a une qui a dessiné une banane.*

*Chercheur (T6) – Ah! On pourrait peut-être partir de la banane pour parler des collations? Je ne sais pas si ça va être dans nos plans, bientôt?*

*Enseignante (T7) – Oui, ben moi, j'aimerais ça, tant qu'à le partir [le magasin], le partir avec les collations [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

### 3.6.2 La problématique ou l'imposition des collations aux élèves

La problématique de ce cas est différente de celles qui ont été traitées jusqu'ici. En effet, c'est l'enseignante qui, sur la base de son expérience d'ouverture d'un magasin scolaire dans une autre école huit années durant, propose aux élèves d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin, en plus du matériel scolaire. En quelque sorte, elle anticipe bien à l'avance – le magasin n'étant pas encore ouvert – que les ventes de matériel scolaire connaîtront assez rapidement un plateau, étant entendu que les clients n'auront pas besoin d'acheter constamment une nouvelle gomme à effacer ou un nouveau crayon, par exemple. À ce titre, elle prévoit d'emblée ajouter des collations aux produits à vendre pour éviter que les ventes ne s'essoufflent, même après plusieurs semaines d'ouverture du magasin. C'est donc l'enseignante qui apporte cette idée pour le magasin, sans par ailleurs donner beaucoup d'explications au groupe ce qui, on le verra dans la description du cas, va conduire à des incompréhensions de la part des élèves.

*Enseignante (T49) – [Planifie les discussions en classe avec le groupe] Ensuite, proposer la liste de collations, proposer la liste de fournitures. Ça, c'est ce que moi, je voulais décider, proposer moi.*

*Chercheur (T50) – Ok. Ça, si tu le décides, tu peux prendre un 15 minutes un autre jour, puis en parler là, ça ne me dérange pas. S'il n'y a pas d'aspects réflexifs, on n'est pas obligés de le faire en conseil d'élèves.*

*Enseignante (T51) – Ben c'est moi qui l'ai décidé qu'il y aurait des collations. Maintenant, quelles collations, ça, on peut en parler.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

### 3.6.3 Le processus ou le choix de collations « santé » à vendre dans le magasin

L'objectif du processus consiste à décider quelles collations seront offertes dans le magasin, suite à la proposition faite par l'enseignante au groupe. Une première étape, prise en charge par le chercheur puis l'enseignante, va conduire à la nécessité de s'informer des règles de la commission scolaire vis-à-vis de ce qu'il est autorisé de manger, ou non, dans les écoles sous sa juridiction. En effet, au Québec, chaque commission scolaire dispose de sa politique alimentaire visant à encadrer ce que les élèves peuvent apporter comme collations à l'école (de même que ce que les cantines scolaires doivent servir comme repas), dans la perspective de faire des écoles des lieux de vie où l'on mange sainement. J'effectuerai donc une recherche sur Internet pour trouver cette politique alimentaire que je remettrai ensuite à l'enseignante, à la mi-octobre. Ma recherche documentaire me conduira également à prendre connaissance du *Guide alimentaire canadien* et de ses recommandations. Sur cette base, l'enseignante et moi allons commencer à planifier les

activités que nous pourrions faire avec les élèves pour les impliquer dans le processus de décision des collations à intégrer au magasin. Cette recherche initiale nous donnera également l'idée d'aborder les groupes alimentaires avec les élèves, comme critère de base pour sélectionner des collations.

Une première idée d'activité, qui ne sera pas mise en œuvre telle quelle, consiste à se servir de la boîte idées dédiée au conseil d'élèves, afin que les élèves écrivent leurs propositions de collations à vendre dans le magasin, pour ensuite trier toutes ces suggestions en groupe-classe.

*Enseignante (T65) – Ok, on relance avec une question dans la boîte à idées. (Chercheur – Qu'est-ce que tu en penses?) Ben, dans la boîte à idées, je vais marquer : « on relance avec une question, boîte à idées, phrases complètes ». « Je propose que nous vendions... ». [...]  
Chercheur (T68) – [j'écris également] « Qu'est-ce qu'on pourrait vendre comme collations? » On est au point? Puis la fois d'après, on va parler de ce que tu as écrit ici, c'est-à-dire faire le tri dans leurs idées [de collations], voir ce qui est bon, ce qui n'est pas bon.  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

Finalement, l'enseignante demandera aux élèves d'apporter des dépliants d'épicerie (publicités) à partir desquels des suggestions de collations pourront être déposées dans la boîte à idées. En accord avec l'enseignante, j'ajouterai par ailleurs des intrus dans la boîte à idées, anticipant que les élèves n'allaient y déposer que des fruits et des légumes (soit les collations qu'ils ont l'habitude de manger à l'école), pour susciter des discussions lorsque le groupe devra trier les suggestions apportées. Les intrus sont aussi bien des aliments qui ne sont pas des collations comme du poisson ou de la viande que des aliments transformés comme des pizzas ou des repas préparés ou encore des gâteries comme des barres chocolatées ou des chips.

*Enseignante (T167) – [S'adresse aux élèves] Écoute bien. Pour demain, ceux qui ont le temps, qui y pensent, j'aimerais ça que tu m'apportes des dépliants de l'épicerie. Tu sais, là où on a tous les spéciaux... les raisins, les pommes, la viande, les jus... Si tu en as dans les journaux, tu les apporteras, on va les mettre dans un panier, puis on va commencer à décider ce que je vais aller acheter pour vendre dans notre magasin, parce qu'il va vraiment falloir le faire.  
(Conseil d'élèves du 18/10/12)*

En entrevue, l'enseignante et moi planifions ensuite l'activité qui sera concrètement vécue avec les élèves quelques jours plus tard. Dans les grandes lignes, l'activité consiste à faire trier par les élèves les suggestions de collations (incluant les intrus) déposées dans la boîte à idées afin d'aborder les groupes alimentaires avec les élèves. Ensuite, nous anticipons de réfléchir avec le groupe à propos des intrus qui n'auront pas été classés, pour finalement prendre des décisions vis-à-vis des collations qui pourraient être vendues dans le magasin.

On peut encore noter, dans l'extrait de verbatim ci-dessous, que l'enseignante planifiait de faire intervenir le professeur d'éducation physique, soit l'expert de la santé dans l'école, pour valider les choix de collations effectués par le groupe. Cette intégration d'un expert ne sera finalement pas mise en œuvre, à cause de ses disponibilités.

*Chercheur (T37) – Dans le fond, ce qu'on va faire pour résumer, parce que là, c'est un petit peu implicite. [...] Donc, les enfants devaient découper des collations qu'ils aimeraient vendre dans le magasin, les mettre dans la boîte à idées. Là, on va sortir tout ça, les enfants vont devoir les classer sur un cercle divisé en quatre parties qui représentent les quatre groupes alimentaires. Ce qui va être la manière, dans le fond, d'introduire les groupes alimentaires et d'en parler.*

*Enseignante (T38) – Un instant. Ceux qui ne pourront pas être classés dans les quatre groupes, comme des barres de chocolat, des chips ou des bonbons au miel, peu importe, on va quand même les placer à côté puis on va se questionner par la suite.*

*Chercheur (T39) – Parfait, donc ça, c'est important aussi parce que c'est la partie plus réflexive de l'activité expérientielle de la première étape où on va vraiment classer les choses.*

*Enseignante (T40) – Puis ensuite, on va demander : « qu'est-ce qu'on pourrait garder pour vendre dans notre magasin? » [...]*

*Enseignante (T42) – Puis ensuite, on va inviter le professeur d'éducation physique, faire un petit retour avec nous, peut-être un petit dix minutes, pour lui demander ce qu'il en pense, vu que c'est le spécialiste dans l'école. Donc, leur apprendre à se référer... qu'il y a des spécialistes dans tout dans la vie et on peut apprendre à demander l'opinion des autres pour valider ce qu'on fait. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 20/10/12)*

L'activité proprement dite se déroule quatre jours plus tard (observation du 24/10/12). Comme prévu, les élèves doivent classer les suggestions de collations au tableau. L'enseignante a déjà tracé un ovale divisé en quatre parties au tableau, sans toutefois expliquer pourquoi. Elle demande donc aux élèves comment il serait possible de classer les suggestions de collations. Les élèves évoquent directement les groupes alimentaires, qu'ils ont déjà abordés l'année précédente. L'enseignante en profite pour réactiver leurs connaissances antérieures en leur demandant les aliments que l'on retrouve dans chaque groupe alimentaire et pourquoi (par exemple, le groupe « viandes et substituts » contient des aliments protéinés contenant également des bons gras : viandes, poissons, œufs, légumineuses, noix, tofu). Par la suite, les élèves commencent, à tour de rôle, à classer les suggestions par rapport aux quatre groupes alimentaires.



*L'enseignante a tracé un cercle divisé en quatre au tableau et demande aux élèves selon quels critères les suggestions de collations pourraient être classées, ce qui conduit à parler des groupes alimentaires.*



*À tour de rôle, les élèves viennent essayer de classer au tableau les suggestions de collations déposées dans la boîte à idées.*



Au début, l'enseignante et moi ne sortons de la boîte à idées que des aliments simples et non transformés, comme les fruits entiers ou le fromage. Dans l'ensemble, les élèves se débrouillent très bien et parviennent sans problème à classer ces aliments dans le bon groupe alimentaire. Progressivement, nous introduisons les intrus dans les suggestions à classer, ce qui conduit les élèves à se poser davantage de questions avant de réussir à classer l'aliment qui leur a été attribué. Par exemple, Louis décide de placer les chips en dehors du cercle parce que ce sont des gâteries. Jacques propose plutôt de les mettre au milieu, selon l'idée que l'intersection représente les quatre groupes simultanément. Influencé par le groupe, Louis placera finalement les chips dans les produits céréaliers. Maude ne sait pas où placer son aliment, soit les barres chocolatées.

Une fois toutes les suggestions placées au tableau, nous vérifions en grand groupe les classements effectués. Il reste Maude qui n'a pas placé les barres chocolatées et Marjorie qui devait classer l'eau. Rosalie suggère de mettre les barres chocolatées en dehors du cercle, Audrey suggère de les mettre au milieu comme les autres aliments sucrés qui ont été placés là. Maude n'est pas d'accord de placer les aliments sucrés au milieu, parce qu'il faudrait que les aliments placés au milieu représentent les quatre groupes alimentaires simultanément. Elle choisit donc de mettre son aliment en dehors des groupes. Le retour en grand groupe va permettre de parler des produits transformés et de leur classement. Ainsi, on place les jus de fruits dans le groupe des « fruits et légumes » et les barres de céréales aux fruits dans les « produits céréaliers » puisqu'elles contiennent plus de céréales. Ceci implique de montrer aux élèves comment lire la liste de produits indiqués sur les boîtes d'aliments (il se trouve justement que plusieurs boîtes d'aliments se trouvent en classe en prévision d'une activité, le lendemain). On en profite pour régler le cas des noix qui se

placent dans le groupe « viandes et substituts », tout en prenant conscience que certaines personnes sont allergiques, ce à quoi il faudra penser pour le magasin. On remarque aussi que le poisson, par exemple, n'était pas une suggestion de collation : c'est un aliment qu'il faut cuisiner, ce qui n'est pas approprié pour le magasin. On convient finalement que l'eau, qui est à la base de tout, sera située au milieu (elle ne fait en fait partie d'aucun groupe alimentaire, ses apports nutritifs étant négligeables).

Il restera finalement quelques aliments très gras, sucrés ou salés (pizzas, friandises, etc.) qui, détrônés par l'eau, seront placés à l'extérieur des groupes alimentaires, plutôt qu'au centre du cercle où ils avaient été mis au départ. Je demande aux élèves s'ils savent vraiment pourquoi on classe ces aliments en dehors. Cette question est l'occasion de faire prendre conscience aux élèves que les aliments placés hors du cercle sont moins bons pour la santé et que leur valeur nutritive n'est pas très élevée. Ceci nous conduit à expliquer aux élèves comment lire l'encadré des valeurs nutritives sur les boîtes d'aliments et à expliquer le vocabulaire spécialisé s'y référant (lipides, glucides, sodium). À ce titre, les éléments placés à l'extérieur du cercle au tableau apportent surtout des lipides, des glucides et du sodium, plutôt que des protéines et des vitamines. Nous montrons tout de même qu'on peut manger ce genre d'aliments, mais pas trop souvent. Nous allons même jusqu'à expliquer qu'un excès de gras et de sel peut conduire à boucher les veines du corps et qu'on dépense l'énergie ingérée à travers les aliments en faisant de l'activité physique.



*En groupe-classe, nous vérifions les classements effectués, ce qui conduit à discuter des intrus très gras, sucrés ou salés qui seront finalement placés en dehors du cercle des groupes alimentaires.*

*Ceci conduit notamment à apprendre aux élèves à lire les tableaux de valeurs nutritives qui se trouvent sur les boîtes d'aliments et à apprendre le vocabulaire spécialisé s'y référant.*



L'activité se termine par une situation d'écriture au cours de laquelle les élèves doivent déterminer ce qui pourrait être vendu comme collations dans le magasin à partir de l'exercice qui a été réalisé au tableau. Ils doivent écrire ou dessiner leurs suggestions finales, en les classant par ailleurs en fonction des groupes alimentaires. Avant l'activité, nous expliquons aux élèves qu'il existe une commission scolaire au-dessus de la direction de l'école qui a déterminé, à travers une politique alimentaire, ce qui pouvait se retrouver ou non dans une école. À cet effet, les aliments à l'extérieur du cercle ne sont pas autorisés. En plus de la feuille préparée par l'enseignante pour que les élèves écrivent leurs suggestions de collations, chaque élève dispose d'un dépliant adapté au niveau primaire résumant les recommandations du guide alimentaire canadien par rapport aux groupes alimentaires. Après cet exercice, à la lecture des réponses des élèves, l'enseignante et moi constatons que les élèves n'ont pas fait le transfert dans le sens souhaité entre les deux parties de l'activité. Ainsi, nous retrouvons dans les suggestions de collations faites par les élèves du couscous, des pâtes, du pain et d'autres aliments bons pour la santé et entrant par ailleurs dans les groupes alimentaires, mais qui ne sont pas pour autant des collations.

Je propose donc à l'enseignante d'organiser un conseil d'élèves pour réfléchir avec le groupe à ce qui n'a pas été pris en compte dans leurs suggestions de collations. En conseil, le lendemain, je reviens avec les élèves sur l'activité de la veille et les incite à réfléchir aux éléments propres au magasin qu'il fallait considérer pour faire des suggestions de collations.

*Chercheur (T28) – [...] Après ça, qu'est-ce qu'on a fait, avec la petite situation d'écriture, Olivier nous l'a dit, on a réfléchi à ce qu'on allait pouvoir vendre dans notre magasin. Puis là, je vous avoue que j'ai été un petit peu étonné de certaines choses qu'on avait écrites. Vous avez bien réfléchi au fait que ce qu'on allait vendre dans notre magasin, il faut que ce soit des choses qui viennent des groupes alimentaires. Des fruits, [...] etc. Par contre, j'ai vu quand même des propositions un petit peu plus spéciales. Par exemple, j'ai vu du couscous, j'ai vu du pain, j'ai vu des pâtes. Est-ce qu'on va vendre ce genre de choses-là dans notre magasin (En cœur – Nooooo). Alors, pourquoi est-ce qu'on ne va pas vendre ce genre de choses dans notre magasin?  
(Conseil d'élèves du 25/10/12)*

Le début des discussions permet de constater que les élèves sont quelque peu perplexes, sinon confus, vis-à-vis de l'idée de vendre des collations dans le magasin. En effet, cet ajout de la part de l'enseignante s'écarte du besoin initial pour lequel l'idée du magasin avait été avancée et les élèves ne comprennent donc pas vraiment pourquoi on parle maintenant de collations, et plus de matériel scolaire. Je leur explique qu'ils vendront les deux, collations et matériel scolaire, dans leur magasin et j'essaie de trouver avec eux un

besoin auquel cet ajout pourrait correspondre. Nous convenons que certains élèves n'ont parfois pas de collations pour la récréation et que nous leur en offrirons donc également dans le magasin.

*Audrey (T35) – C'est parce qu'on a un peu changé. Avant, on pensait vendre du matériel, maintenant on vend de la nourriture.*

*Chercheur (T36) – On va vendre les deux. On va quand même vendre du matériel scolaire, comme on avait dit au début. Mais Madame Marie-Christine nous a suggéré de vendre des collations aussi. Pourquoi est-ce que vous pensez qu'elle nous a suggéré de vendre des collations? David?*

*David (T37) – Pour ceux qui n'ont pas de collation.*

*Chercheur (T38) – Pour ceux qui n'ont pas de collation. Est-ce que ça arrive qu'il y a des amis qui n'ont pas de collation? (En cœur – Ouiii). Est-ce que vous pensez que ça arrive, dans l'école, qu'il y ait des amis qui n'ont pas de collation? (En cœur – Ouiii). (David – Toute l'école, à un moment, ça lui arrive). Donc, on va aussi offrir des collations aux amis. Mais on ne veut pas leur offrir n'importe quelle collation, on veut offrir des collations qui vont être...? (Plusieurs élèves - « Santé »). Santé, d'accord. Bonnes pour la santé.*

*(Conseil d'élèves du 25/10/12)*

La suite de la discussion permet d'analyser les éléments propres au magasin qui n'ont pas été pris en considération par certains élèves dans leurs suggestions de collations.

*Chercheur (T42) – [...] Là où je veux vous amener, un petit peu, c'est... est-ce que dans notre magasin scolaire, on va vendre absolument tout ce qu'il y a dans les groupes alimentaires qu'on a vus hier? (En cœur – Noon). Non. Alors, aidez-moi un petit peu à réfléchir sur qu'est-ce qu'on va vendre dans notre magasin. Je ne veux pas qu'on fasse une liste, je veux qu'on réfléchisse à ce qu'on n'a pas pris en compte, hier, quand on a dit : on va vendre des pâtes, on va vendre du couscous, on va vendre du pain. Qu'est-ce qu'on n'a pas pris en compte?*

*(Conseil d'élèves du 25/10/12)*

Je reviens d'abord sur le fait qu'il faudra vendre des collations « santé », pour respecter les règles de la commission scolaire et qu'il faudra faire attention aux aliments allergènes, dont les noix. Marjorie explique ensuite que les pâtes et les couscous doivent être cuisinés, ce qui n'est pas approprié pour le magasin. Ceci conduit à constater qu'il faut proposer des collations et non des repas. Par ailleurs, il faut proposer des collations que les clients vont vouloir acheter. Marjorie fait aussi remarquer que les fruits et les légumes sont habituellement autorisés à l'école pour les collations. Olivier ajoute que si on vend des fruits, il ne faudra pas en acheter trop, sinon ils vont pourrir avant qu'on puisse tous les vendre, ce qui entraînera du gaspillage. Jessica fait remarquer que certains aliments tachent, comme les framboises ou les tomates, ce à quoi il faut aussi penser. L'enseignante ajoute que certains aliments « santé » ne sont pas nécessairement appropriés parce qu'ils nécessitent un traitement particulier, par exemple les carottes qu'il faut peler, ou parce qu'il sera difficile de leur fixer un prix, par exemple une grappe de raisins. Il faut encore penser à l'hygiène dentaire. Ainsi certains aliments collants, comme les raisins secs, ne sont pas vraiment appropriés lorsqu'on ne peut pas se brosser les dents. En somme, la discussion

permet d'encadrer par des critères précis les suggestions de collations qui pourront être vendues dans le magasin.



*En conseil d'élèves, le groupe réfléchit à ce qu'il fallait prendre en compte pour faire des suggestions de collations pour le magasin.*

#### 3.6.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou l'ajout progressif de collations dans le magasin

Un premier réinvestissement du processus vécu concerne « le jeu du magasin » dont il a été question dans la description initiale de l'occupation. Rappelons qu'avant de lancer concrètement le magasin, l'enseignante et moi avons créé « le jeu du magasin », sous forme d'ateliers où les élèves pouvaient s'entraîner à la vente dans le contexte sécuritaire de la classe et avec de la fausse monnaie (en plastique). Ce « jeu du magasin » consiste en une sorte de version ludique de ce que sera effectivement le magasin lorsqu'il sera ouvert. La première fois que les élèves jouent au magasin dans la classe, ils le font suite aux activités sur les groupes alimentaires, juste après le conseil d'élèves organisé pour faire réfléchir le groupe sur ce qui n'avait pas été pris en compte dans les suggestions de collations. Pour ce premier jeu, l'enseignante et moi avons apporté toutes sortes de boîtes vides de produits alimentaires. Les élèves, regroupés en quatre « familles », devaient acheter des produits pour constituer un repas « santé » et équilibré, et devaient par ailleurs respecter un budget (observation du 25/10/12). Le même exercice a été réalisé deux fois de suite. Les retours en grand groupe, pour valider les choix des « familles », ont été des occasions de revenir sur les informations relatives aux groupes alimentaires, sur la lecture de tableaux de valeurs nutritives et sur le vocabulaire spécialisé s'y référant.



*Les élèves jouent au magasin avec des boîtes de produits alimentaires et de la fausse monnaie. Certains jouent le rôle de vendeurs, d'autres de clients. On capture ici une discussion autour de la monnaie à rendre au client.*

*Pour composer un repas « santé » et équilibré, les élèves se réfèrent aux tableaux de valeurs nutritives sur les boîtes d'aliments.*



Ceci dit, le véritable réinvestissement dans le magasin proprement dit arrivera pour sa part beaucoup plus tard. Les élèves étant encore confus vis-à-vis de l'idée d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin, ce sujet restera longtemps en suspens, soit près de quatre mois et demi. En définitive, ce sera l'enseignante qui choisira les collations à vendre dans le magasin; collations qu'elle récupéra au départ dans ses surplus de l'année précédente, alors qu'elle organisait également un magasin scolaire dans une autre école. À la mi-mars, après la relâche, alors que le magasin est ouvert depuis un mois et demi et que les élèves sont un peu plus à l'aise au niveau de la vente et des calculs à effectuer, l'enseignante décide finalement d'ajouter les collations au magasin, bien qu'au vu des difficultés de compréhension des élèves, elle ait hésité à le faire. Elle choisit ce moment car, comme elle l'avait anticipé, les achats de matériel scolaire ont chuté assez considérablement et peu de clients se présentent désormais quotidiennement au magasin, après l'engouement initial qu'il avait suscité.

*Chercheur (T178) – Puis là, tu as dit que tu allais lancer les collations après la relâche?*

*Enseignante (T179) – Après la relâche.*

*Chercheur (T180) – Ça, je suis content qu'on fasse ça parce que ça veut dire qu'on ne va pas perdre tout ce qu'on a fait avant sur l'éducation à la santé entre guillemets. J'avais peur qu'on le perde à un moment donné.*

*Enseignante (T181) – Non, mais je ne pensais pas le faire, mais tu vois ça a vraiment diminué, la chute d'achat a [les ventes ont] diminué dramatiquement. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/12)*

Après avoir fait de la publicité dans l'école pour annoncer l'ajout de collations au magasin et susciter l'intérêt des clients, l'enseignante les introduit progressivement au magasin, soit une nouvelle collation par semaine : d'abord les compotes de fruits, ensuite les salades de fruits et finalement les craquelins. Elle choisit cette stratégie car chaque collation a un prix différent et elle veut que les élèves soient à l'aise avec leur introduction, à un moment qui coïncide par ailleurs avec une absence de plus en plus fréquente des gérants de cinquième et sixième années qui aident ses élèves.

*Enseignante (T9) – [...] Ensuite, pour les collations, je leur ai dit qu'on pouvait commencer juste avec les compotes de pommes ou tout mettre, mais tout mettre il faudrait qu'ils apprennent les prix, ou on met une collation à la fois avec une petite affiche devant à la fois avec le prix. Là, ils ont dit : « Ah, s'il y a une petite affiche, c'est correct ». Là, on a mis les compotes de pommes, fraises et mangues. Cette semaine, on ajoute les salades de fruits mandarine et... fruits mélangés, mandarines et mangues. Donc ils vont avoir deux sortes de collations puis la semaine suivante... Ça, je le laisse 2 semaines parce qu'on a juste 3 jours d'école cette semaine, puis l'autre semaine, je vais ajouter les autres collations. En l'espace de 3 semaines et demie, supposons, ils vont avoir intégré les 3 collations avec les 3 prix. Ça fait des moins grosses files aussi au magasin pour eux surtout que les gérants de 6<sup>e</sup> année sont souvent en sortie actuellement [...].*

*(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/12)*

### 3.6.5 Les suites du cas ou la diversification des collations offertes au magasin

Les suites de ce cas ne sont pas particulièrement intéressantes, mais démontrent néanmoins que les élèves commencent à mieux comprendre le lien entre collations et groupes alimentaires, dans la mesure où ils en font désormais l'expérience concrète. Ainsi, lors d'un conseil d'élèves organisé via Skype, étant à l'étranger dans le cadre d'un stage doctoral, je demande aux élèves de me dire dans quel groupe alimentaire se classent les trois collations qu'ils vendent désormais, ce qu'ils font sans problème (conseil d'élèves du 19/04/13). La discussion se poursuit par ailleurs en classant des aliments transformés à base de fruits en fonction de leur caractère naturel. Jacques montre ainsi que les *Fruits to go* (pâte de fruits industrielle en tube) sont moins bons pour la santé que des fruits frais, car la pâte de fruit est très concentrée en sucre. L'enseignante explique aussi que ce genre d'aliments, comme les raisins secs, sont moins bons pour l'hygiène dentaire car ils collent aux dents. On parle encore de la différence entre les compotes de fruits que nous vendons, faites d'ingrédients naturels, qui sont meilleures pour la santé que d'autres compotes que l'on retrouve en grandes surfaces et qui contiennent des sucres et des colorants ajoutés.

Lors d'un autre conseil, un mois plus tard, les élèves me montrent comment ils ont réorganisé les produits à vendre sur le chariot, pour pouvoir y mettre les collations et le matériel scolaire simultanément (conseil d'élèves du 23/05/13).



*Par Skype, les élèves me montrent leur réorganisation du chariot, pour inclure les collations.*

Finalement, lors de ce même conseil, je ressens que les élèves ont intégré les collations à leurs réflexions. Alors qu'il commence à faire chaud dehors, Louis revient ainsi sur une discussion tenue plus tôt en classe avec l'enseignante où il avait proposé de vendre quelque chose de rafraîchissant dans le magasin. Il est difficile de trancher à savoir s'il a proposé cet ajout sur la base de ses propres envies ou parce qu'il anticipait que les clients voudraient en acheter, cela restant implicite dans son propos. Quoiqu'il en soit, dans un premier temps, il voulait proposer des *Mr Freeze* (sorte de longues sucettes glacées prisées par les enfants l'été), mais la discussion en classe lui a fait prendre conscience qu'il s'agissait de friandises essentiellement composées d'eau, de sucre et de colorant. Aussi le groupe s'est-il finalement entendu pour vendre des yogourts glacés, qui sont plus « santé », tout en étant rafraîchissants. Cette discussion laisse voir que les élèves se sont finalement approprié l'ajout de collations, tout en faisant le lien avec l'importance d'offrir des produits « santé ». En définitive, les élèves ne vendront plus systématiquement de matériel scolaire à toutes les périodes de vente, la demande étant beaucoup moins forte; les collations viennent alors permettre de continuer d'assurer la pertinence du magasin pour les élèves et les clients.





*On capture ici des scènes de vente au mois de juin. On peut constater que les élèves ne vendent que des collations.*

### 3.6.6 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Notons d'emblée que ce cas-processus a, à plusieurs égards, valeur de contre-exemple par rapport aux cas qui ont été présentés jusqu'ici. À ce titre, il permet d'éclairer, par contraste l'objet de la recherche. On remarquera d'abord que **le travail d'enquête est en grande partie assumé par les adultes**. Ainsi, c'est moi qui ferai des recherches sur Internet pour trouver la politique alimentaire de la commission scolaire et m'informer à propos des recommandations du guide alimentaire canadien, relativement aux groupes alimentaires, avant de faire part du fruit de mes recherches à l'enseignante. Si cette recherche initiale nous donne l'idée d'aborder les groupes alimentaires avec les élèves pour faire des choix de collations qui répondent aux normes de la commission scolaire, **les élèves ne restent que très peu impliqués** dans la recherche proprement dite, la « matière » étant abordée de manière finalement assez classique, lors de l'activité de groupe portant sur le classement des suggestions de collations. Notons aussi **l'intégration avortée d'un expert** de la santé, le professeur d'éducation physique, qui serait intervenu pour valider les choix finaux de collations des élèves.

De manière plus importante, on peut relever que le point de départ de ce cas n'est **pas expérimentalement problématique** pour les élèves. En effet, c'est l'enseignante qui, sur la base de son expérience, choisit d'imposer aux élèves l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin. Si l'on s'intéresse à ses raisons d'agir de la sorte, on peut dire que son expérience lui permet d'anticiper un problème qui serait arrivé tôt ou tard dans le magasin, à savoir un ralentissement important des ventes de fournitures scolaires, étant entendu que les clients n'auraient pas eu constamment besoin de s'acheter de nouvelles fournitures scolaires. Cette problématique conduirait à amoindrir la pertinence du contexte signifiant de calcul que représente le magasin. Pour la contrer, l'enseignante impose donc aux élèves une solution qui ne vient pas d'eux, mais bien de ses expériences passées d'ouverture d'un magasin, dans une autre école, huit années durant.

Ceci dit, l'ajout de collations dans le magasin de l'autre école ne coïncidait pas nécessairement avec un ralentissement des ventes de fournitures scolaires, mais bien plutôt avec la volonté de ses élèves de l'époque de faire du profit pour payer leur album de finissants. Or, l'enseignante refusait déjà, tout comme dans le magasin étudié ici, de faire du profit sur les fournitures scolaires, estimant qu'il s'agit de produits de première nécessité à l'école. Ses élèves de l'époque, en sixième année rappelons-le, lui avait donc proposé de vendre des collations sur lesquelles ils feraient un petit profit (en fait, les profits du magasin scolaire servaient à financer l'album de finissants de toutes les

classes de sixième année de l'école, bien que les autres classes n'étaient pas impliquées dans la conduite du magasin).

*Enseignante (T32) – Tu vois, l'ajout des collations, quand je le faisais au magasin scolaire, là-bas [dans l'autre école], au début, c'était juste des fournitures scolaires. Les collations sont arrivées quand les enfants ont voulu avoir un album de finissants en couleur et que ça coûtait des sous et l'école ne voulait pas demander ça aux parents. Donc, les sixièmes années ont dit : « Hé! On pourrait faire des profits sur le matériel scolaire ». J'ai dit non, parce ça, à la base, c'est essentiel. Puis, ils ont dit : « On pourrait vendre des collations et faire du profit sur les collations parce que ce n'est pas essentiel ». J'ai dit : « Bien. OK. Correct ». C'est parti comme ça. Ce n'est pas parti en même temps que les fournitures. (Entrevue avec l'enseignante du 28/10/2012)*

Quoiqu'il en soit, le fait que le point de départ du cas ne soit pas expérimentiellement problématique va conduire à d'importants **problèmes de sens** chez les élèves, surtout dans la mesure où l'enseignante ne leur explique pas vraiment pourquoi elle propose cet ajout. Son analyse de la situation et la problématique future qu'elle entrevoit restent ainsi largement implicites pour les élèves. Conséquemment, le groupe ne comprend pas, à juste titre, pourquoi il est désormais question de collations, là où le magasin est censé répondre à un manque de matériel scolaire. Au point de vue de l'enquête, tout le processus vécu autour de ce cas est adéquat, mais pour être pertinent et faire sens chez les élèves, il aurait dû se dérouler au moment où le problème serait effectivement apparu de manière expérimentielle dans le magasin. En entrevue avec l'enseignante, j'apportais déjà cette analyse, et nous concluons qu'il est important de partir d'un besoin, dans le vocabulaire de l'enseignante, pour que les élèves puissent accorder une signification au travail réalisé autour d'une problématique donnée.

*Chercheur (T31) – Moi, je voulais te faire un petit retour sur le conseil d'élèves que j'ai fait avec les enfants [...]. Il y a deux choses que je voulais dire. La première chose, c'est plus un constat que tu as évoqué tout à l'heure. Les enfants sont mêlés avec les collations et je les comprends. Ils ne comprennent plus pourquoi on vend des collations maintenant alors que tout notre problème de base, c'était : on fait un magasin pour vendre du matériel scolaire. Ça, ça rejoint un peu ce que je pensais au début, que les collations, je les aurais introduites un peu plus tard. Je te l'avais dit déjà dit, mais je te le redis. On aurait pu commencer juste avec le matériel scolaire et se rendre compte que du matériel scolaire, on en achète, mais on en achète pas tous les jours non plus. Alors là, qu'est-ce qu'on pourrait faire d'autre pour se diversifier, pour continuer à vendre un peu dans le fond? Bien là, on pourrait vendre des collations. [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/2012)

Une manifestation particulièrement éloquent de ce problème de sens, outre le fait que les élèves l'expriment clairement en conseil d'élèves comme on l'a vu dans la description du cas, est la **difficulté de transfert** constatée entre les deux parties de l'activité portant sur les groupes alimentaires à savoir, d'une part, classer au tableau et en groupe les suggestions de collations déposées dans la boîte à idées et, d'autre part, écrire ou dessiner individuellement les suggestions finales de collations suite à l'exercice précédent. Comme on l'a vu, les élèves avaient alors fait des propositions finales hors contexte, comme du couscous, des pâtes, du riz, du pain ou des fèves germées. Au point de vue analytique, on peut remarquer que ce n'est pas l'activité en soi qui était

mal pensée pédagogiquement. À ce titre, on ne peut pas parler non plus d'un problème de compréhension de la « matière » portant sur les groupes alimentaires, les élèves la maîtrisant très bien. C'est même l'inverse qui est à l'œuvre, en proposant des collations à vendre comme du couscous ou des pâtes, les élèves prouvent qu'ils ont très bien compris la matière en suggérant des aliments « santé » qui entrent par ailleurs dans les groupes alimentaires. Le problème en est plutôt un de sens : ne comprenant pas vraiment qu'ils vendront des collations dans leur magasin, les élèves répondent à la deuxième partie de l'activité de manière très scolaire, en montrant qu'ils sont « connaissants », sans faire de liens avec la réalité du magasin.

Or, pour faire des propositions de suggestions appropriées du point de vue de l'occupation, et donc acceptables de la part de l'enseignante, d'autres critères que les seuls groupes alimentaires étaient à prendre en considération. Il ne suffisait donc pas d'être « connaissant », il fallait aussi que les élèves démontrent qu'ils étaient compétents, c'est-à-dire capables d'utiliser leurs connaissances dans le contexte spécifique du magasin, qui amène des points d'attention beaucoup plus spécifiques. À ce titre, on notera que la fonction du conseil d'élèves organisé après l'activité sur les collations a été de **complexifier l'analyse des élèves** à propos des critères, ou conditions en termes deweyens, dont il fallait tenir compte pour faire des suggestions de collations adéquates. On revient ici à l'exercice d'une bonne activité de pensée dont parle Dewey (1910/2004). La discussion tenue en conseil permet entre autres de prendre conscience qu'il fallait suggérer des collations et non des aliments à cuisiner, qu'il fallait faire attention aux produits allergènes, qu'il fallait proposer des collations que les clients auraient envie d'acheter, que même si les produits entraient dans les groupes alimentaires, il fallait faire attention à d'autres éléments (pas d'aliments salissants, choisir des aliments pour lesquels il est facile de fixer un prix à l'unité, éviter les aliments qui pourrissent pour ne pas gaspiller, penser à l'hygiène dentaire).

En définitive, et même si le groupe a proposé de bonnes réflexions dans le conseil d'élèves suivant l'activité sur les groupes alimentaires, le problème de sens lié à l'ajout de collations aux produits à vendre dans le magasin **conduit l'enseignante à choisir elle-même** les collations qui seront vendues au départ (elle dit même avoir carrément hésité à les introduire tout court). Ce n'est que bien plus tard, dans les suites du cas, quand le groupe vivra concrètement la diminution des ventes de fournitures scolaires et que l'enseignante intégrera alors progressivement les collations, que les élèves s'empareront véritablement de la problématique, notamment en faisant des propositions de nouvelles collations à vendre, comme l'ajout de yogourts glacés vers le mois de mai, alors qu'il commence à faire chaud dehors.

### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

Le processus vécu autour de l'ajout des collations aux produits à vendre dans le magasin est intimement lié au fait que l'occupation se déroule au sein d'une école. En effet, dans un magasin traditionnel, en dehors de l'école, la question de l'intégration de produits « santé » ne se poserait pas nécessairement, sauf bien entendu à imaginer que la saine alimentation entre dans les valeurs dudit magasin. Même à supposer que les élèves, chez eux, ouvrent un petit magasin sur le bord de la route pour faire quelques dollars, on peut penser que l'attrait du produit pour les clients davantage que sa qualité « santé » entrerait en ligne de compte. C'est bien parce qu'on est à l'école que le thème de la santé et des saines habitudes de vie prend une place si importante dans le processus entourant l'ajout de collations au magasin. On peut même penser que l'époque dans laquelle nous vivons a un rôle à jouer dans ce qui est valorisé ou non à l'école, étant entendu que les saines habitudes de vie sont un thème scolaire relativement contemporain. À cet effet, on l'a dit, chaque commission scolaire s'est dotée d'une politique alimentaire qui encadre ce qui peut se retrouver, ou non, dans les écoles en termes d'alimentation. La politique alimentaire fournit donc un cadre normatif à l'intérieur duquel l'ajout de collations au magasin peut être pensé et définit, par ricochet, les thèmes qui peuvent être abordés avec les élèves. L'exploitation des groupes alimentaires dans le processus est d'ailleurs la réponse pédagogique de l'enseignante à ces règles alimentaires.

On peut encore remarquer que ce cadre normatif est susceptible de s'assouplir en fonction des milieux dans lequel il s'applique. Ainsi, en entrevue avec l'enseignante, je m'étonne qu'elle ait le droit de vendre des compotes de fruits, notamment. En effet, les règles de la commission scolaire privilégient les fruits et légumes frais, plutôt que transformés, parce qu'il est difficile de contrôler, au jour le jour et au cas par cas, ce qui entre dans la composition des produits transformés que les élèves amènent à l'école. L'enseignante m'explique alors que, dans les milieux défavorisés, comme celui de sa précédente école de même que l'actuelle qui ont toutes deux l'indice le plus élevé de défavorisation selon le classement du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, un « comité santé » de quartier supervise entre autres l'application de la politique alimentaire de la commission scolaire. En milieu défavorisé, l'importance est ainsi mise sur le fait que les élèves mangent à leur faim, comme premier critère de pertinence. De la sorte, les compotes et salades de fruits ont été autorisées par ce comité. Ceci dit, les collations vendues dans le magasin ont de toute façon été choisies par l'enseignante pour être les plus naturelles possible.

*Enseignante (T131) – [...] en milieu défavorisé, on en est venu à la conclusion que ce qu'on veut c'est que les enfants n'aient pas faim, qu'ils mangent. C'est sûr que l'idéal, c'est un fruit complet. Bien, tu as vu les années précédentes dans mon autre magasin, on avait des bananes, on avait des pommes, bon. C'est sûr que c'est l'idéal, sauf que pour la conservation, ce n'est pas l'idéal avec le magasin scolaire que j'ai actuellement. Donc la direction avait accepté que les enfants aient une salade de fruits, une compote de*

*pommes en autant qu'ils mangeaient à leur faim. [...]*

*Enseignante (T135) – Du quartier... On a un comité santé à part pour les écoles défavorisées. [...] C'est composé d'une infirmière, [...], l'hygiéniste dentaire, de deux profs d'éducation physique et d'un directeur d'école des secteurs défavorisés. Puis ce sont eux qui, avant, approuvaient mes collations. (Entrevue avec l'enseignante du 14/04/2013)*

### *Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- Un **apprentissage du fonctionnement de l'institution scolaire** : comme on l'a vu dans la description du cas, de même que dans son analyse, l'existence d'une commission scolaire encadrant les écoles sous sa juridiction a été mise de l'avant à travers l'allusion à sa politique alimentaire et à ses restrictions. Cette politique a été évoquée auprès du groupe à deux reprises, soit lors de l'activité sur les groupes alimentaires et lors du conseil d'élèves qui a suivi. Ceci dit, on peut penser que l'existence d'une commission scolaire reste assez obscure pour les élèves, dans la mesure où cette structure scolaire n'intervient que peu physiquement dans les réalités des écoles.

- Un **apprentissage scolaire** : évidemment, les saines habitudes de vie ont été touchées par ce processus, ce qu'on peut relier au domaine général de formation « Santé et bien-être ». Plus spécifiquement, les élèves ont été conduits à parler d'alimentation, sous l'angle particulier des groupes alimentaires. Notons que l'occupation fournit ici une occasion de réinvestissement de cette matière que les élèves avaient déjà abordée l'année précédente. Le sujet a été révisé de manière assez classique lors d'une activité de groupe et a ensuite été réinvesti, d'une part, au cours du jeu du magasin où les élèves devaient composer des repas « santé » et équilibrés et, d'autre part, dans les discussions entourant l'ajout de nouvelles collations en conseil d'élèves dans les suites du cas.

### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

On peut remarquer que l'idée d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin est un **objet de négociation** entre l'enseignante et le chercheur. En effet, l'enseignante, sur la base de son expérience, souhaite ajouter des collations au magasin dès son ouverture. Elle dira, à ce propos, « j'aimerais ça, tant qu'à le partir [le magasin], le partir avec les collations » (entrevue avec l'enseignante du 14/10/12). Pour ma part, sur la base de ma représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre (qui reste implicite en entrevue), je préférerais attendre qu'un problème apparaisse pour en venir à ajouter les collations. Constatant les problèmes de sens chez les élèves, je dirai d'ailleurs à l'enseignante en entrevue : « Ça, ça rejoint un peu ce que je pensais au début, que les collations, je les aurais introduites un peu plus tard. Je te l'avais dit déjà dit, mais... je te le redis » (entrevue avec l'enseignante du 28/10/12). Soucieux de respecter la volonté de l'enseignante et ses prérogatives relativement à la conduite de son groupe-classe, je n'insisterai cependant pas outre

mesure sur ce point.

*Chercheur (T33) – Non, le problème, ce n'est pas qu'on puisse décider ou pas. C'est juste que je me rends compte que ça amène de la confusion, parce que comme on n'est pas parti d'un problème... Moi, c'est tel que tel. On laisse ça comme ça. Ce n'est pas grave, ils vont s'habituer. C'est juste parce que je voulais te le dire, mais tu l'as dit au début de la rencontre. Donc, tu t'en es rendue compte toi aussi.  
(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/2012)*

Cet objet de négociation est relié à une certaine **incompréhension entre l'enseignante et le chercheur** vis-à-vis des décisions à prendre ou des idées à apporter en tant qu'adultes versus celles qu'il est possible de laisser aux élèves. Ainsi, l'enseignante interprète ma demande de laisser des possibilités de discussions et de décisions aux élèves comme la nécessité que tout émerge d'eux, naturellement, comme le discours pédagogique en entrepreneuriat le laisse souvent entendre. Or, pour moi, la question est ailleurs. Il s'agit, d'une part, de ne pas organiser de fausses discussions où les décisions sont prises d'avance et, d'autre part, de donner du pouvoir aux élèves sur leur projet, tout en s'assurant de réaliser des apprentissages. À ce titre, apporter des idées aux élèves, comme les collations, n'empêche pas qu'on discute avec eux de quelles collations vendre et donc d'aborder les groupes alimentaires comme critère de base pour la sélection comme nous l'avons prévu. Le premier extrait de verbatim ci-dessous laisse voir les besoins de clarifications de la part de l'enseignante qui voulait me demander si elle pouvait amener elle-même l'idée des collations aux élèves. Dans le deuxième extrait de verbatim, on ressent l'irritation de l'enseignante alors que je lui demande de discuter avec les élèves de l'introduction des collations, ce qu'elle interprète comme l'intention de faire émerger l'idée par les élèves, là où je veux plutôt réfléchir avec eux sur le genre de collations qu'on pourrait vendre, sous-entendu que l'enseignante leur aurait déjà proposé l'ajout à un autre moment.

*Chercheur (T64) – Tu vois, ça, c'est encore une chose. Ça ne me dérange pas non plus si on dit aux élèves : « nous, on a pensé qu'on pourrait vendre des collations » (Enseignante – Ah, c'est ça que je voulais te demander). Tu vois, c'est ce genre de choses. Si on a décidé, on peut le proposer aux élèves, après il va y avoir des occasions d'éducation à nouveau. Parce qu'on est à l'école, donc on ne peut pas faire un magasin de bonbons, donc des collations, ça va être des collations santé, c'est quoi une collation santé... tu vois ce que je veux dire? Dans le fond, il ne faut pas se gêner à nous, apporter des idées, [...]. Tu sais, ce n'est pas grave si ça ne vient pas d'eux, parce qu'il va quand même y avoir des occasions d'éducation qui sont liées.  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/2012)*

### 3.7 Cas 6 : Autour de la gestion des horaires dans le magasin

*Dans ce cas, les élèves discutent des heures d'ouverture possibles du magasin (**ancrage à l'occupation**). L'enseignante prend conscience que les élèves ont de la difficulté à se situer dans le temps, ce qui apparaît problématique dans la mesure où ils devront être autonomes dans la gestion des horaires du magasin (**problématique**). L'enseignante détermine que les élèves devront sortir deux minutes avant la récréation pour aller installer le chariot dans l'atrium. Les élèves apprennent donc à lire l'heure sur une horloge à aiguilles et à repérer quand ils doivent sortir installer le chariot (**processus**). L'enseignante prépare, mois par mois, un horaire pour assumer le rôle de caissier dans le magasin. Les élèves doivent s'y référer de manière autonome (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.7.1 L'ancrage à l'occupation ou les heures d'ouverture du magasin

Dans le cadre de la planification initiale, les élèves discutent plus avant tout ce qu'il faut considérer pour ouvrir le magasin dans l'école (conseil d'élèves du 04/10/12). Naturellement, alors que les élèves commencent à penser à la publicité pour le magasin, la discussion dérive vers les heures d'ouverture possibles de celui-ci, alors qu'un élève mentionne qu'il faudra ajouter cet aspect sur une affiche. La discussion se poursuivant sur le sujet, Mattéo avance que les parents pourraient acheter dans le magasin en venant rechercher leur(s) enfant(s), le soir après l'école. L'enseignante fait remarquer que cela suppose que des élèves restent après les heures normales de classe, ce qui semble peu réaliste. Benoit propose également que le magasin soit ouvert de 8h30 à 17h, se calquant probablement sur les horaires usuels des magasins hors de l'école. L'enseignante et moi montrons l'incongruité de cette proposition puisque les élèves doivent être en classe pendant les heures d'école.

*Enseignante (T174) – [...] Mattéo, il dit : « les parents pourraient acheter le soir, quand ils viennent nous chercher ». Ça veut dire que j'ai des élèves qui travaillent au magasin le soir. [...]*

*Benoit (T175) – [...] quand on va ouvrir notre magasin, c'est comme lundi, c'est ouvert à 8h30 quelque chose, puis ça ferme à 17h quelque chose. [...]*

*Chercheur (T177) – Est-ce que Madame Marie-Christine, elle va être d'accord que ce soit ouvert de 8h30 à 17h? Est-ce qu'elle va être d'accord que vous ne soyez pas dans la classe toute la journée?*

*(Conseil d'élèves du 04/10/12)*

#### 3.7.2 La problématique ou la difficulté des élèves à se situer dans le temps

En fait, la question des horaires sera assez peu discutée avec les élèves, l'enseignante ayant d'emblée décidé d'ouvrir le magasin lors des récréations du matin et de l'après-midi, tel qu'elle le faisait déjà dans une autre école, huit années durant. Ensemble, en entrevue, nous convenons qu'il n'y a pas vraiment d'aspects réflexifs à exploiter autour de cette question,



raison pour laquelle l'enseignante proposera assez rapidement aux élèves les heures d'ouverture qu'elle avait déjà prévues. La problématique liée à ce cas se situe donc ailleurs. En fait, l'enseignante appréhende tout ce qui entoure la gestion du temps dans le magasin. En effet, certains élèves lui demandent régulièrement si la récréation est déjà passée ou encore si le dîner approche, quand ils ont faim. Autrement dit, les élèves de deuxième année de l'enseignante ont manifestement de la difficulté à se situer dans le temps. Or, ceci apparaît potentiellement problématique aux yeux de l'enseignante dans la mesure où elle sait, par expérience, que les élèves devront sortir quelques minutes avant le début de chaque récréation pour installer le magasin dans l'atrium, afin qu'il soit prêt au moment où les autres élèves de l'école se dirigeront vers la cour de récréation, et devront par ailleurs ranger le magasin quelques minutes avant la fin de la récréation, pour le ramener en classe avant que le corridor soit rempli d'élèves. Comme l'enseignante le remarque dans l'extrait de verbatim ci-dessous : « éventuellement, ça va devenir un problème, s'ils ne savent pas l'heure ». Elle appréhende de ce fait les sollicitations répétées des élèves auxquelles elle risque de faire face, alors qu'elle imagine ces derniers lui demander constamment s'il est temps d'aller installer le magasin, ce qu'elle ne veut pas avoir à gérer. L'enseignante n'avait pas anticipé ce problème, ses élèves des années précédentes, en sixième année, maîtrisant beaucoup mieux le temps.

*Enseignante (T5) – [...] J'ai décidé aussi de faire une situation d'application qui est en lien avec le temps, l'heure, parce qu'ils vont devoir gérer le temps. Ils vont devoir sortir 4 à 5 minutes avant la récréation, fermer 5 minutes avant la fin de la récréation le magasin scolaire. Puis j'en ai toujours qui me demandent : « il est quelle heure? Est-ce que la récréation est passée? ». [...] J'ai oublié ça, parce qu'en sixième année, ils savaient l'heure, hein. Je leur disais : « tu sors 3 minutes avant la fin de la récré, avant que la cloche sonne ». Là, ils ne sont même pas capables de dire si la récréation est passée ou pas. Donc, j'ai décidé de travailler l'heure avec eux, faire des situations d'application avec l'heure. Parce qu'éventuellement, ça va devenir un problème, s'ils ne savent pas l'heure. Ils vont toujours lever la main en plein milieu de la classe : est-ce que c'est l'heure d'aller au magasin scolaire? ». Je m'imaginai, j'appréhendais ça. [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 18/11/12)

### 3.7.3 Le processus ou la maîtrise de la lecture de l'heure sur une horloge à aiguilles

Bien que l'enseignante évoque la problématique à la base du cas dès la mi-novembre, elle ne mettra concrètement en œuvre son idée de travailler l'heure avec les élèves qu'au mois de janvier, soit à un moment qui coïncide avec l'imminence de l'ouverture du magasin dans l'école et donc également avec la nécessité que les élèves maîtrisent un tant soit peu la lecture de l'heure. Notons que les élèves savent globalement lire l'heure sur une horloge

numérique, mais pas sur une horloge à aiguilles telles les horloges murales qui équipent la plupart des classes des écoles du Québec. Pour aborder la lecture de l'heure, l'enseignante commence par introduire à sa routine du matin l'observation des heures de lever et de coucher du soleil. Progressivement, les élèves se rendent compte de la régularité des horaires du soleil qui se lève une minute plus tôt chaque jour et font des parallèles avec l'heure à laquelle ils se lèvent et se couchent eux-mêmes. Après quelque temps, l'enseignante invite également les élèves à essayer de reporter les heures de coucher et de lever du soleil sur des horloges à aiguilles qu'elle a fait photocopier pour l'occasion, ce qui lui permet d'aborder concrètement la lecture de l'heure sur une horloge à aiguilles en déterminant la fonction de la grande et de la petite aiguilles et en distinguant l'heure pile, le quart d'heure, la demi-heure et le trois-quarts d'heure, de même que les lignes représentant les minutes.

Vers la fin du mois de janvier, l'enseignante finit par faire le lien avec les horaires de récréation du matin et de l'après-midi pendant lesquelles le magasin sera ouvert. L'enseignante précise aux élèves qu'ils devront sortir deux minutes avant la récréation (ce sera finalement trois minutes), qui débute à 10 h 15 dans le cas de celle du matin. Les élèves doivent donc faire le calcul pour déterminer qu'ils doivent sortir à 10 h 13 et comment lire cette heure sur l'horloge à aiguilles. Ces périodes entourant l'apprentissage de l'heure, prenant place lors de la routine du matin de la classe, n'ont pas été directement observées. L'enseignante en témoigne néanmoins en entrevue, comme l'extrait de verbatim ci-dessous le laisse voir. Dans celui-ci, l'enseignante revient sur la problématique du cas et précise qu'elle est allée valider, dans le programme de formation des élèves, quand l'heure devait être abordée. Il se trouve que c'est précisément en deuxième année qu'il faut le faire, ce qui permet à l'enseignante de justifier les apprentissages qu'elle propose à ses élèves. Elle réitère par ailleurs que cet apprentissage n'était pas prévu en lien avec le projet du magasin et qu'elle a donc dû s'ajuster. En définitive, elle conclut qu'à peu près la moitié des élèves maîtrisent la lecture de l'heure suite aux exercices proposés.

*Enseignante (T41) – [...] Une autre affaire, tu sais, l'heure du magasin. Le magasin ouvre à 10 h 15 jusqu'à 10 h 30. On [les élèves] ne le savait pas encore c'était quoi, 10 h 15. Ils ne l'ont pas encore vue [apprise], l'heure. Donc là, je me suis donné une petite leçon de l'heure. Là, j'ai intégré le lever et le coucher du soleil à ma planification du matin dans le calendrier. [...] Je ne veux pas qu'ils me demandent tous les matins : « Est-ce que c'est le temps que je sorte? » C'est deux minutes avant la récréation, donc c'est quoi 2 minutes avant la récréation? La récréation est à 10 h 15, il faut calculer ». [...]*

*Enseignante (T47) – [...] Puis là, j'ai validé dans le programme. Est-ce que l'heure doit être acquise? En quelle année? Bien c'est en 2<sup>e</sup> année. J'ai dit : « Bien go, on va le faire avant la fin parce que c'est maintenant qu'on en a besoin de l'heure ». Donc, ça aussi ce n'était pas planifié, j'avais oublié qu'ils ne savaient pas l'heure en 2<sup>e</sup> année. Ils connaissent l'heure sur une horloge numérique, mais là, j'ai dit : « Est-ce que je vais m'acheter une horloge numérique juste pour leur montrer 10 h 13 ou on va apprendre l'heure avec les aiguilles? [...] »*

*Enseignante (T49) – [...] Puis là, après ça, on a regardé l'heure de la récréation. Puis, là, les petites aiguilles, les grandes aiguilles, ce n'est pas encore acquis pour tout le monde. Il y en a à peu près la moitié cette semaine qui ont compris ça. [...] »  
(Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)*

### 3.7.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou l'horaire de prise en charge du rôle de caissier

Le réinvestissement dans l'occupation du processus vécu autour de ce cas prend la forme d'une situation de prolongement de l'apprentissage de l'heure. Ainsi, pour les besoins du magasin, l'enseignante conçoit un horaire de prise en charge du rôle de caissier. Comme on peut le voir sur les photos présentées plus bas, l'horaire se présente sous la forme d'un tableau qui reprend une colonne avec la date, suivie de deux colonnes représentant respectivement les récréations du matin et de l'après-midi. L'enseignante a jumelé les élèves par groupe de deux, pour chaque récréation. On remarquera au passage que tous les élèves de la classe doivent occuper le rôle de caissier à tour de rôle, quoique certains élèves l'assument plus souvent, dans la mesure où l'enseignante choisit de jumeler systématiquement un élève fort en mathématiques à un élève plus faible. En entrevue, comme le montre l'extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante remarque d'ailleurs qu'elle appréhende la réaction des élèves à cet égard, c'est-à-dire que certains se rendent compte qu'ils vont moins souvent que d'autres au magasin.

Sur l'horaire représenté sur la photo ci-dessous, on peut encore constater que l'enseignante a indiqué les heures réelles du début des récréations, soit 10 h 15 le matin et 14 h l'après-midi. La consigne écrite juste en-dessous mentionne que les deux élèves en charge doivent quitter la classe trois minutes avant la récréation avec le chariot et un crayon pour les calculs liés aux ventes, afin d'aller installer le magasin dans l'atrium. De ce fait, les élèves doivent faire eux-mêmes le calcul (l'enseignante n'a donc pas écrit qu'il faut sortir respectivement à 10 h 12 et 13 h 57), de sorte qu'ils se pratiquent à manipuler les heures et à se référer à l'horloge plutôt qu'à l'enseignante. L'enseignante remarque à ce titre que le calcul pour la récréation de l'après-midi a posé plus de problème. En effet, cette dernière étant à l'heure pile, il a fallu expliquer aux élèves que les heures fonctionnent sur une base

60 (système sexagésimal), plutôt qu'une base 10 (système décimal) plus habituelle. Le calcul adéquat est donc  $60-3=57$ , pour déterminer qu'il faut sortir à 13 h 57 pour installer le magasin à la récréation de 14 h.

Comme on le voit encore sur les images ci-dessous, les élèves surlignent leur nom sur l'horaire préparé par l'enseignante et, lors de la routine du matin, chacun doit vérifier sur l'horaire accroché à l'intérieur de son pupitre s'il doit s'occuper du magasin au courant de la journée. Les élèves doivent aussi penser que les vendredis ne sont pas représentés sur l'horaire. En effet, l'enseignante a décidé de ne pas ouvrir le magasin les vendredis, manquant systématiquement de matériel vers la fin de la semaine. Par ailleurs, cela lui permet également de souffler quelque peu, dans la mesure où elle ne prend pas de pause lors des récréations afin de superviser les ventes dans le magasin, surtout lors des premières semaines d'ouverture. En entrevue, l'enseignante mentionne que cette façon de faire fonctionne assez bien. Elle doit encore rappeler de temps en temps à l'un ou l'autre groupe de sortir pour aller installer le magasin mais, dans l'ensemble, cet outil de gestion remplit bien sa fonction et permet aux élèves, d'une part, de gérer leur temps et, d'autre part, de développer leurs responsabilités et leur autonomie relativement à cet aspect.

*Enseignante (T169) – [...] Ce qui me fait le plus peur, c'est que demain matin, je vais présenter les horaires aux élèves, puis là ils vont dire : « Hey, je n'y vais pas cette semaine, je voulais y aller ». Parce qu'ils sont petits : « Pourquoi, moi, je n'y vais pas? Pourquoi, moi, c'est juste la semaine prochaine? Je n'y vais pas souvent ». [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 27/01/13)

*Enseignante (T42) – Bon, leur horaire. Il faut que je leur fasse penser : « Regarde, c'est marqué sur l'horaire, la feuille que je t'ai donnée. Le tableau, lire le tableau, c'est comme le deuxième tableau que je donne. Je leur ai tous fait coller dans leur pupitre, je pense que tu étais là quand je leur ai donné la deuxième feuille, puis là, j'ai dû marquer : « 10h15, tu dois quitter la classe trois minutes avant le début de la récréation avec le chariot et un crayon pour calculer ». C'est marqué sur leur feuille. Ils ont leur horaire. Maintenant, ils sont capables de suivre. Ils savent, le matin, ça fait partie de la routine de regarder si je travaille aussi. Ils ont surligné leur nom, mais l'horloge, ce n'est pas encore acquis. Puis, il y en a toujours un des deux qui y pense, j'ai placé un fort avec un moins fort.*  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)

Date	M. L. S.	M. L. S.
5 Février 2013	• Cassandre	• Marie
6 Février 2013	• Océane	• Daphné
7 Février 2013	• Daphné	• Violette
11 Février 2013	• Naemguyumva	• Jade
12 Février 2013	• George	• Grace
13 Février 2013	• Marie	• Cassandre
14 Février 2013	• Hadrien	• Daphné
15 Février 2013	• Marie	• Cassandre
18 Février 2013	• Océane	• Grace
19 Février 2013	• Hadrien	• Marie
20 Février 2013	• Naemguyumva	• Jade
21 Février 2013	• Océane	• Grace
22 Février 2013	• Daphné	• Cassandre
25 Février 2013	• Marie	• Aïcha
26 Février 2013	• Hadrien	• Daphné
27 Février 2013	• Marie	• Etienne
28 Février 2013	• Jade	• Etienne
12 Mars 2013	• Daphné	• Jade
13 Mars 2013	• Naemguyumva	• Magaly
14 Mars 2013	• Marie	• Naemguyumva
18 Mars 2013	• George	• Marie
19 Mars 2013	• Marie	• Aïcha

*On voit un exemple d'horaire créé par l'enseignante. Il s'agit ici du premier qu'elle fournit aux élèves, couvrant la période du 4 février au 19 mars. Les élèves surlignent les jours où ils sont en charge du magasin.*

*À l'arrière-plan de la photo, on voit Najua qui vérifie sur l'horaire accroché à l'intérieur de son pupitre si elle doit s'occuper du magasin aujourd'hui ou non.*



### 3.7.5 Les suites du cas ou l'autonomisation des élèves en regard de la gestion des horaires

Comme on l'a vu dans le point précédent, l'apprentissage de l'heure conduit à la création d'horaires de prise en charge du rôle de caissier dans le magasin, que l'enseignante fournit aux élèves. Alors que l'année avance, que les élèves sont de plus en plus à l'aise dans le magasin et, surtout, que le beau temps revient, un premier problème relatif aux horaires survient. Ainsi, certains élèves préfèrent-ils parfois aller jouer dans la cour de récréation, plutôt que de prendre en charge le magasin, si c'est leur tour. Or, il est clair pour l'enseignante, depuis le début du magasin, que la vente doit rester un plaisir pour les élèves. Si l'enseignante n'accepte pas qu'un élève n'assume pas le rôle de caissier parce qu'il a peur de se tromper dans ses calculs ou par timidité, elle ne veut pas priver ses élèves de récréation, si c'est ce qu'ils préfèrent, ce qui se manifeste surtout chez les garçons. À la mi-mai, l'enseignante prévoit donc un système où, lorsque les élèves ne peuvent pas sortir en récréation à cause de la pluie, ce qui veut aussi dire que le magasin n'ouvre pas, les élèves mettent une étoile à côté de leur nom pour signifier qu'ils n'ont pas pu prendre en charge le magasin. De la sorte, lorsqu'il fait beau et qu'un élève ne veut pas tenir le magasin pour aller jouer dehors, il peut se référer à cette liste et demander à une des personnes si elle veut bien le remplacer. L'enseignante choisit ce moyen pour continuer à responsabiliser les élèves vis-à-vis de la gestion des horaires.

*Enseignante (T31) – [...] Par contre, j'ai un nouveau fait qui est arrivé, de plus en plus, j'ai des petits garçons qui ne veulent plus aller au magasin.*

*Chercheur (T32) – Parce qu'ils veulent aller jouer dans la cour?*

*Enseignante (T33) – J'en ai quatre qui préfèrent aller jouer. [...]*

*Enseignante (T35) – [...] Dans ce temps-là, ce que je fais, je dis : « Tu es grand, tu es responsable ». Quand il pleut, on met des étoiles à côté des noms qui ne peuvent pas y aller parce que, quand il pleut, le magasin est fermé. « Va voir au tour de qui », là, ils vont voir c'est au tour de qui sur la liste [...]. Je ne m'en mêle plus. [...] Ils se trouvent un ami qui va les remplacer.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)*

Au mois de juin, l'enseignante omet involontairement de fournir leur horaire aux élèves, ce dernier s'arrêtant à la fin mai. Elle ne s'en rend pas compte tout de suite. En effet, plutôt que de faire remarquer son oubli à l'enseignante, les élèves se basent sur l'horaire du mois de mai et l'adaptent pour le mois de juin, de leur propre chef. Aussi reprennent-ils la planification du mois de mai pour organiser une rotation de la prise en charge du magasin au mois de juin. Évidemment, les dates et les jours ne concordent pas tout-à-fait, le 1<sup>er</sup> mai étant un mercredi par exemple, là où le 1<sup>er</sup> juin est un samedi. Une fois qu'elle prend conscience de son oubli, l'enseignante aborde donc la question avec les élèves qui proposent immédiatement des ajustements pour que tout le monde puisse prendre en charge le magasin. L'enseignante mentionne en entrevue qu'elle ne s'occupe finalement plus de l'horaire. C'est Jessica qui s'en charge et qui veille à ce que tout le monde soit représenté équitablement dans l'horaire; les élèves continuant par ailleurs à gérer les éventuels remplacements de manière autonome.

*Enseignante (T6) – [...] Les enfants, à un moment donné, ça roulait tout seul. Regarde, l'horaire du mois de juin n'est pas écrit. J'ai dit : « Qui travaille aujourd'hui? ». Ils ont dit : « Attends, on est quelle date, Madame? On est le ... » On était le « je ne sais plus trop quelle date » : « Ah, ce n'est pas marqué parce que... », « Comment ça, ce n'est pas marqué? », « Bien non, vous n'avez pas écrit le mois de juin ». J'ai dit : « bien qu'est-ce que vous faites depuis le 1<sup>er</sup> juin? », « Bien, on a repris le premier mai, puis on a resuivi le 1<sup>er</sup> mai ». [...] Je ne m'étais même pas rendue compte. Ils se sont débrouillés. Ils ont décidé de reprendre les journées qui étaient en mai. Ils sont repartis du premier mai et ils ont fait une rotation à partir de là, tout seuls. [...] Regarde, finalement ce n'est plus moi qui m'en occupe, de l'horaire, c'est Jessica. Elle gère ça. Elle suit tout ça, qui y va. Donc, je te dirais que ça s'est fait tout seul.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 09/06/13)*

### 3.7.6 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

On peut remarquer de manière intéressante que, comme dans le cas entourant l'obtention de l'autorisation du directeur pour amener de l'argent à l'école, la **problématique** à la base de ce cas n'était **pas anticipée** par l'enseignante. En effet, les années précédentes, dans une autre école, l'enseignante ouvrait déjà un magasin scolaire, mais avec des élèves de sixième année pour qui la notion du temps ne représentait pas un problème. Aussi l'enseignante avait-elle oublié, selon ses propres termes, que les élèves de deuxième année du primaire étaient susceptibles d'éprouver des difficultés pour se donner des repères temporels. Comme nous l'analysions en entrevue, la représentation des élèves de cet âge à l'égard du temps est de ce fait encore très relative : pour certains une minute renvoie à n'importe quels chiffres, pour d'autres une minute représente un temps de punition, pour d'autres encore la notion de temps est plus claire.

*Enseignante (T19) – Mais, tu sais, on retrouve la même chose avec le temps. On leur a demandé c'était quoi une minute. « Une minute, c'est le temps qu'on est puni ». Ok... Lui, il m'avait dit au moins le mot « temps ». Il y en a d'autres qu'une minute, c'est des chiffres. C'est soixante chiffres. Je dis : « ok, peux-tu me les nommer les soixante chiffres? ». « Ça peut être n'importe quoi : 60, 61, 62... » Puis là, il me montre soixante chiffres. Ok... Il y en a d'autres qu'une minute, il dit : « une minute, c'est du temps, puis il y a plusieurs minutes dans une heure. Sur l'horloge, les petites lignes, c'est des minutes ». Oh, lui c'est clair. Un, ça va avec les conséquences, l'autre c'est très clair (Chercheur – C'est déjà le concept)... c'est une unité de mesure, l'autre, c'est des chiffres. [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

Autrement dit, on perçoit bien ici la nécessité de travailler la notion de temps avec les élèves. Ceci étant, si la problématique n'était pas anticipée par l'enseignante, elle n'était pas non plus immédiatement problématique. Contrairement au cas entourant l'autorisation du directeur où c'étaient les élèves qui avaient fait émerger la problématique en conseil d'élèves, c'est ici plutôt l'analyse de l'enseignante qui lui fait dire, comme cela a été relevé dans la description du cas, que les difficultés constatées des élèves à l'égard du temps pourraient devenir **potentiellement problématiques** dans le cadre du magasin scolaire et des horaires à respecter. Ainsi l'enseignante anticipe-t-elle un problème principal, soit la gestion de sollicitations répétées des élèves qui chercheraient constamment à savoir s'il est temps d'aller installer le magasin; ce qu'elle veut éviter.

Dans la mesure où la problématique n'est pas immédiatement problématique, on pourrait dire que tout le processus qui l'entoure vise non pas à la régler, mais bien à **éviter qu'elle apparaisse**. Comme il n'y a pas de problème tangible auquel s'attaquer, les activités vécues autour du cas sont relativement décontextualisées de l'occupation proprement dite, soit l'observation des heures de lever et de coucher du soleil et leur projection sur des horloges à aiguilles en papier. Ceci permet

cependant d'éveiller la curiosité des élèves, pour en arriver finalement à faire le lien avec les heures de récréation pendant lesquelles le magasin sera ouvert. C'est par ailleurs l'enseignante qui assume la création des horaires de prise en charge du rôle de caissier dans le magasin. En d'autres termes, on peut avancer que les **élèves ne sont pas particulièrement engagés** dans la résolution de la problématique projetée : ils apprennent à lire l'heure de manière assez traditionnelle et suivent l'horaire prévu par l'enseignante.

Pourtant, si l'on s'intéresse aux suites du cas, on constate que les élèves ont fortement développé leur autonomie relativement à la gestion du temps dans le magasin. À la fin de l'année scolaire, ils ne font même pas remarquer à l'enseignante qu'elle a oublié de produire l'horaire du mois de juin et s'auto-organisent pour que le magasin continue à être pris en charge à chaque récréation, tout en gérant eux-mêmes les remplacements inévitables qui surviennent, pour cause de maladie notamment, mais aussi parce que certains élèves préfèrent aller se dépenser en récréation, plutôt que de tenir le magasin quand c'est leur tour. La fin du cas peut donc nous amener à la conclusion que tout ce que l'enseignante a préalablement mis en place a permis de sécuriser les élèves, leur a fourni un **cadre nécessaire pour s'émanciper progressivement**, sans que l'enseignante l'eût réellement planifié : « ça s'est fait tout seul », confiera-t-elle en entrevue (T6, entrevue avec l'enseignante du 09/06/13). Alors que les élèves semblent peu engagés au début du cas, ce sont finalement eux qui prendront en charge tous les aspects relatifs à la gestion des horaires dans le magasin vers la fin de l'année scolaire.

#### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

Alors qu'on a vu dans plusieurs autres cas que la forme scolaire pouvait induire des problématiques particulières relativement à l'occupation, c'est ici davantage l'âge des élèves qui entre en ligne de compte dans l'émergence du cas et surtout de sa problématique : c'est bien parce que les élèves sont encore fort jeunes qu'ils éprouvent des difficultés à se repérer dans le temps et que l'enseignante met en branle tout un processus pour éviter que des problèmes de gestion du temps surviennent. À ce titre, on peut remarquer qu'elle s'appuie sur le Programme de formation des élèves pour justifier l'apprentissage de l'heure qui est justement prévu pour son niveau scolaire. Encore une fois, on peut dire que le programme est mis au service de l'occupation, et non l'inverse comme on le voit habituellement en milieu scolaire. Mais les aspects les plus intéressants à mentionner ne se situent pas là. Deux éléments en relation avec la forme scolaire et son actualisation dans le programme de formation des élèves peuvent ici être dégagés.

D'une part, l'enseignante s'informe certes en consultant son programme, mais elle le fait également



en interrogeant sa collègue de deuxième année qui a beaucoup d'expérience à ce niveau scolaire. Cette dernière lui apprend que l'heure est bien prévue au programme de deuxième, mais que cet aspect n'est normalement pas abordé avant le mois de mars, selon la progression des apprentissages. Or, du point de vue des besoins émergeant de l'occupation, c'est maintenant, soit en janvier, que l'enseignante a besoin d'apprendre aux élèves à lire l'heure et à se repérer dans le temps, en prévision de l'ouverture imminente du magasin dans l'école. En mars, le magasin sera déjà ouvert depuis un mois et demi et les problèmes auront alors eu tout le temps de se déployer. L'enseignante décide donc, selon ses termes, de battre le fer tant qu'il est chaud, puisque les élèves ont commencé à s'intéresser à l'heure grâce à l'observation des heures de lever et de coucher du soleil dans le cadre de la routine du matin et que l'enseignante a par ailleurs besoin qu'ils maîtrisent au plus vite l'heure en vue de l'ouverture du magasin. Ainsi, on pourrait dire que **l'occupation possède son propre agenda en termes de besoins d'apprentissage**, lequel ne correspond pas nécessairement à ce qui est prévu dans le programme de formation des élèves. L'apprentissage de l'heure apparaît ici pertinent et signifiant pour les élèves, alors qu'il est **abordé à un moment où il est ancré aux besoins concrets de l'occupation**.

*Enseignante (T175) – [...] Je suis allée voir dans mon programme des apprentissages : « Oui, l'heure doit être maîtrisée en deuxième année ». Là, je suis allée voir [ma collègue de deuxième année], [elle] m'a dit : « Bien là, on ne fait pas ça avant le mois de mars », j'ai dit : Eh là, non, ce n'est pas vrai que moi, à tous les jours, je vais dire : « Il reste 3 minutes avant la récré », non, non. Il faut que tu sois autonome quand tu fais un projet comme ça, le but c'est de rendre les enfants autonomes, responsables, bien GO, on va l'apprendre avant quand même que ce n'est pas le mois de mars, ce n'est pas grave. J'ai commencé à le faire avant que le magasin ouvre, j'ai intégré l'heure. Puis là, l'heure, on la fait à tous les jours. (Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

D'autre part et dans le même ordre d'idées, l'enseignante a dû aller au-delà des recommandations du programme en ce qui a trait à l'apprentissage de l'heure pour son niveau scolaire. En effet, les élèves de deuxième année sont supposés apprendre à lire l'heure pile et la demi-heure; l'apprentissage de la lecture des quarts d'heure et des minutes étant prévu pour plus tard dans la scolarité. Or, du point de vue de l'occupation, l'enseignante a besoin que les élèves sachent lire les quarts d'heure, la récréation du matin étant à 10 h 15. Elle a par ailleurs besoin que les élèves sachent lire les minutes sur l'horloge puisqu'ils doivent sortir respectivement à 10 h 12 et à 13 h 57 pour installer le magasin dans l'atrium aux récréations du matin et de l'après-midi. Comme l'enseignante le mentionne dans l'extrait de verbatim ci-dessous, elle est allée au-delà du programme, pour les besoins de la cause. Ainsi, on pourrait dire que **l'occupation appelle des besoins d'apprentissage contextualisés**, qui peuvent dépasser ce qui est attendu dans le programme de formation des élèves pour un niveau scolaire donné. À nouveau, l'apprentissage de l'heure, incluant les quarts d'heure et les minutes, apparaît ancré aux besoins concrets de

l'occupation.

*Enseignante (T39) – [...] Puis, tu sais, l'heure, on devait apprendre juste l'heure fixe et la demie, bien là je leur ai tout montré, tant qu'à montrer, je leur ai tout montré. Je suis allée au-delà du programme parce qu'on en avait besoin pour la cause. La récréation est à 10 h 15. Je ne peux pas ne pas leur montrer les « et quart ». [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- **Un apprentissage scolaire :** comme on l'a bien compris, l'apprentissage de l'heure occupe une place centrale dans l'ensemble du cas, ce qui correspond à une compétence du « domaine de la mathématique, de la science et de la technologie » du programme de formation des élèves. On remarque aussi que les élèves sont amenés à manipuler les notions de temps, alors qu'ils doivent effectuer des calculs pour déterminer à quelle heure sortir installer le magasin. Ceci a notamment nécessité d'apprendre aux élèves que les unités de temps reliées aux heures fonctionnent sur une base sexagésimale. Notons encore, outre l'analyse qui a déjà été effectuée plus haut, que davantage qu'une occasion d'éducation, l'heure, grâce à l'application quasi-quotidienne dans le magasin, est bien acquise chez les élèves. En entrevue, l'enseignante le remarque alors qu'elle laisse voir que les élèves ne lui demandent plus si c'est bientôt la récréation ou le temps de midi. De toute façon l'enseignante ne répond plus à ce genre de sollicitations et invite plutôt les élèves à se référer à l'horloge murale.

*Enseignante (T39) – Ça a des répercussions sur d'autres choses. Juste pour te montrer : l'heure. Ils ont compris, l'heure. Ça n'a pas été long que ça a été acquis à cause du magasin. Ils ont hâte de sortir, puis tout ça. Je vois la répercussion aussi. [...] Par exemple, Louis m'a dit : « Ah bien maintenant quand on est mêlé puis on ne sait plus si on est rendu à l'heure du dîner ou à la récréation, on a juste à regarder l'heure, maintenant qu'on le sait à cause du magasin scolaire ». [...] Je n'ai plus de ces questions-là parce qu'ils savent que je ne leur répondrai plus. On l'a appris, c'est fait.*  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)

Dans le même ordre d'idées, bien que la description du cas n'insiste pas particulièrement sur ce point, les élèves ont appris à lire un tableau, en se référant à l'horaire créé par l'enseignante, ce qui est une autre compétence du même domaine d'apprentissage dans le programme.

- **Un apprentissage personnel :** on peut encore relever, bien qu'on l'ait déjà dit, que les élèves ont fortement développé leurs sens de l'autonomie et des responsabilités grâce au magasin en général, mais de manière particulièrement visible par rapport à la gestion des horaires. Ainsi, comme on l'a analysé plus haut, les élèves commencent par suivre l'horaire créé par l'enseignante, pour finalement se l'approprier et s'auto-organiser vers la fin de l'année scolaire, non seulement en rapport avec les remplacements, mais aussi avec l'absence d'horaire pour le mois de juin. À cet égard, l'enseignante note en entrevue que les élèves réinvestissent cet apprentissage dans d'autres situations de classe alors qu'ils en viennent à gérer par eux-mêmes la liste d'occupation des

ordinateurs de la classe, lorsque les récréations se déroulent à l'intérieur, à cause du froid ou de la pluie. À cet effet, ils convainquent l'enseignante qu'ils sont capables de gérer cette liste par eux-mêmes, tout comme ils sont capables de gérer le magasin par eux-mêmes. L'enseignante souligne la maturité que les élèves ont développée dans leurs prises de responsabilités et leur autonomie.

*Enseignante (T39) – [...] Ah oui, quand on reste en-dedans aux récréations parce qu'il pleut ou qu'il fait trop froid, j'ai une liste au-dessus de mes ordinateurs : qui va à l'ordinateur. Pour ne pas que ce soit toujours les mêmes. Puis, au début, j'y allais pour être sûre qu'il n'y ait pas de chicanes [disputes]. Je mettais un crochet : « Veux-tu aller à l'ordinateur? Oui, ok, tu y vas. Je mets un crochet. La prochaine fois, ce sera le suivant ». Le suivant, il y a un deuxième ordinateur : « Veux-tu aller? Non, tu ne veux pas y aller, tu passes ton tour, je mets un x, je vais au suivant ». Puis, un moment donné, je les ai laissés gérer la feuille du magasin scolaire tout seul. Mattéo, il dit : « Bien là, on est capables de gérer la feuille d'informatique tout seul. Regardez, on gère le magasin tout seul. On pourrait le faire tout seul ». [...] (Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)*

### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

Pour terminer, on peut remarquer que l'enseignante a beaucoup pris la résolution de ce cas en charge par elle-même, raison pour laquelle je n'ai d'ailleurs pas observé les périodes tournant autour de l'apprentissage de l'heure. L'enseignante a longtemps pensé que seuls les aspects réflexifs liés au magasin m'intéressaient, ce qui est notamment dû au fait que je ne lui avais jamais explicitement parlé, à dessein, de mon cadre théorique, pour ne pas trop l'influencer dans la conduite de son projet de magasin scolaire. De ce choix ont résulté certaines conséquences ponctuelles, dont le fait que l'enseignante mène parfois des activités en lien avec le magasin, tout en ne pensant pas nécessairement utile que j'y assiste. Ainsi, dans le suivi progressif de ce cas, j'ai toujours été quelque peu « à la traîne », si je puis dire, essayant de récupérer des informations par l'entremise de questions rétroactives posées à l'enseignante. Au mois de février, en entrevue, je répétais à l'enseignante – je l'ai fait plusieurs fois bien avant cela – que je voulais aussi suivre de près ce genre de cas, que cela entraînait dans ce qui se vit autour du magasin scolaire.

*Chercheur (T170) – On va revenir sur les horaires parce que, pour toi, ça a l'air comme un allant de soi, puis moi, je vois ça comme, tu sais, un peu mon cadre théorique, les problèmes dans l'expérience, puis apprendre des problèmes. Pour moi, je ne sais pas si tu t'en rends compte, mais tu es en plein là-dedans avec les horaires.*

*Enseignante (T171) – Je suis en plein dans quoi? Je ne te suis pas.*

*Chercheur (T172) – Dans : on a un problème dans l'action, puis on essaie de le résoudre. Toi, ton problème tu t'es dit : « Là, les enfants ne maîtrisent pas l'heure, ils ne savent pas [ce que représente] 3 minutes avant la récréation, ils ne savent même pas le lire sur l'horloge ».*

*Enseignante (T173) – Oui, sur l'horloge avec des aiguilles, puis c'est ça qu'on a dans nos classes.*

*Chercheur (T174) – Ça fait que là, tu as anticipé ce problème-là, tu l'as même vécu une fois ou deux avec les élèves qui t'ont dit : « Est-ce que c'est le temps de sortir, madame Marie-Christine? » Ça fait que là, tu es en train de leur apprendre quelque chose.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

### 3.8 Cas 7 : Autour de la consommation dans le magasin

*Ce cas se déroule alors que le magasin est désormais ouvert depuis le début de février. À ce moment, les élèves de la classe ont également le droit d'acheter ce dont ils ont besoin dans le magasin, lors de la routine du matin, en classe (**ancrage à l'occupation**). L'enseignante et moi constatons des problèmes de surconsommation alors que certains élèves achètent des produits simplement pour dépenser leur argent (**problématique**). Suite à diverses discussions, les élèves apprennent la différence entre un besoin et un désir et font les liens nécessaires avec ce que cela signifie dans le cadre du magasin (**processus**). Les élèves demandent systématiquement aux clients, lorsqu'ils veulent dépenser leur monnaie suite à leurs achats, s'ils ne feraient pas mieux de garder leur argent. De même, si un client fait la file sans savoir quoi acheter, cela implique qu'il n'a besoin de rien et qu'il ferait mieux de garder son argent, ce qui lui est signifié par les élèves (**réinvestissement dans l'occupation**).*

#### 3.8.1 L'ancrage à l'occupation ou le début des ventes dans le magasin

Le magasin est concrètement ouvert dans l'école depuis le début du mois de février. Comme on l'a vu dans un cas précédent, touchant à l'intégration de gérants dans l'occupation, les premiers moments du magasin suscitent beaucoup d'engouement de la part des autres élèves de l'école. Les clients sont ainsi nombreux à faire la file, certains pour acheter quelque chose, d'autres simplement attirés par la curiosité de découvrir ce nouveau service dans l'école. Rappelons également qu'à ce moment, la routine du matin de l'enseignante consiste à permettre à ses élèves d'acheter ce dont ils ont besoin dans le magasin, mais dans la classe et devant tout le groupe, afin de modéliser en grand groupe les calculs reliés aux ventes et pour ne pas surcharger par ailleurs les périodes de vente aux clients dans l'atrium de l'école.

#### 3.8.2 La problématique ou l'apparition de comportements consuméristes liés au magasin

La problématique de ce cas apparaît d'une double manière. D'une part, en entrevue, l'enseignante me rapporte une remarque de Jessica qui, lors de la routine du matin où les élèves de la classe font leurs achats dans le magasin, demande si elle peut acheter quelque chose avec les quinze cents dont elle dispose. Ceci questionne l'enseignante dans la mesure où l'intervention de Jessica laisse entendre qu'elle n'a pas vraiment besoin de s'acheter quelque chose, mais qu'elle désire plutôt dépenser son argent, peu importe pour acheter quoi. Elle questionne donc Jessica sur son besoin d'acheter quelque chose, cette dernière

concluant, puisqu'elle n'a besoin de rien, qu'elle déposera plutôt son argent dans son compte bancaire au moment de la caisse scolaire (service offert aux élèves dans l'école par une institution bancaire, deux fois par mois, pour déposer de l'argent sur leur compte bancaire).

*Enseignante (T151) – Oui, puis ce qui m'a fait penser à ça aussi, je vais te le dire, être bien honnête avec toi, c'est Jessica qui me dit : « J'ai 15 cents, j'ai 15 cents, est-ce que je peux acheter quelque chose à 15 cents? » J'ai dit : « Est-ce que tu as besoin de quelque chose? », elle dit : « Non ». Bien j'ai dit : « Pourquoi tu dépenserais 15 sous? Mets-les dans tes poches puis garde-les pour t'acheter... quand tu auras le goût de t'acheter quelque chose ou que tu auras besoin de quelque chose ». Elle dit : « Oh, d'abord, je vais prendre une petite enveloppe de la caisse scolaire, puis je vais le déposer dans mon compte ». J'ai dit : « Ça, c'est une bonne idée ».*  
(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)

D'autre part, en parallèle à l'émergence de la problématique dans le cadre de la vente pendant la routine du matin en classe, j'observe le magasin en fonction dans l'atrium, la même journée. Un client se présente donc et achète deux crayons à mine dont il a besoin pour un total de 1,50 \$ (observation du 19/02/13). Il paie avec une pièce de 2 \$ et il lui revient 0,50 \$. Plutôt que de se diriger vers la cour de récréation une fois ses achats effectués, il reste au magasin et achète un troisième item avec la monnaie qui lui a été remise, alors qu'il n'en a manifestement pas besoin.



*On voit ici un client qui a déjà effectué ses achats et qui dépense la monnaie qui lui a été remise.*

La problématique qui se dessine derrière ces deux anecdotes est identique, à savoir le désir des élèves, clients comme élèves de la classe, de dépenser leur argent à tout prix dans le magasin, même s'ils n'ont pas réellement besoin de ce qu'ils achètent; ce que nous relierions en entrevue avec l'enseignante à la société de consommation dans laquelle baignent les

élèves. Évidemment, nous ne sommes pas dupes, nous savons qu'en proposant un magasin scolaire nous participons en quelque sorte à perpétuer dans l'école la consommation qui imbibe nos sociétés. Mais l'émergence explicite de cette problématique nous questionne en tant qu'adultes et nous renvoie à notre responsabilité d'éduquer les élèves à cet égard.

*Enseignante (T153) – Parce qu'on est dans une société tellement de consommation [...]. Depuis que les enfants sont petits, à 2 ans, 3 ans : « Maman, je veux, je veux ». [...] Le magasin scolaire, oui, c'est là pour dépanner, mais c'est aussi là pour dire : « Regarde, tu n'en as pas besoin, n'en achète pas ».*  
(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)

### 3.8.3 Le processus ou l'apprentissage de la distinction entre besoins et désirs

Peu de temps après l'émergence de la problématique, j'explique à l'enseignante, en entrevue, que j'aimerais qu'on en discute avec les élèves, tout en reconnaissant qu'il peut être difficile de faire débattre les élèves de ce sujet, non seulement à cause de leur âge, mais aussi parce qu'il apparaît *a priori* malaisé de poser une question de débat ouverte, sans en arriver rapidement à la réponse normative qui va de soi pour nous, à savoir qu'on n'achète que lorsqu'on a besoin de quelque chose et qu'on économise par ailleurs l'argent qu'on nous remet lorsqu'on fait un achat. Ceci dit, j'explique également à l'enseignante que j'ai fait quelques recherches, notamment dans le Programme de formation des élèves où un domaine général de formation est dédié à la consommation et propose des thèmes de discussion qui touchent notre problématique, dont la différence entre les besoins et les désirs face à la consommation. J'explique également que j'ai effectué des recherches sur Internet pour trouver des situations de réflexion « clé en main » à proposer aux élèves, sans en avoir trouvées.

*Chercheur (T64) – [...] Tu sais, je réfléchissais, je me disais que, même moi, si je réfléchis à ça, si je ne veux pas aller directement à la réponse normative de « Bien non, on ne fait pas ça, on garde son argent », tu sais c'est difficile d'ouvrir un débat, une discussion autour de ça, sans en arriver directement à ce qui est attendu entre guillemets que : « Bien non, on ne dépense pas son argent, on peut le garder puis acheter autre chose la fois prochaine ». Cela dit, j'ai regardé dans le programme puis dans le domaine général de formation (Enseignante – Ah, tu as regardé là? Bonne idée), oui. Il y a « environnement et consommation », ça s'appelle. Puis consommation, c'est vraiment, c'est pile dans cette question-là. Tu sais, ils parlent de consommation de masse, de faire la différence entre un besoin et un désir, c'est assez dans nos affaires. Évidemment, comme c'est un domaine général de formation, il n'y a pas vraiment de balises en termes de qu'est-ce qu'on devrait apprendre à quel âge puisque les domaines généraux de formation, c'est toujours un peu flou. J'ai essayé de trouver des ressources surtout sur Internet, tu sais, quelqu'un qui aurait déjà pensé à ça puis qui aurait une situation, admettons, qu'en éthique et culture religieuse tu pourrais aborder ça, mais je n'ai rien trouvé.*  
(Entrevue avec l'enseignante du 25/02/13)

L'évocation du thème des besoins et des désirs rappelle à l'enseignante qu'elle a déjà tenu une discussion dans ce sens avec les élèves, juste avant la période des fêtes, sur les besoins

et les désirs reliés aux cadeaux que l'on reçoit à cette période de l'année; discussion qu'elle rattache au domaine de l'éthique et de la culture religieuse du programme de formation des élèves. Elle m'explique par ailleurs qu'étant donné la composition de sa classe, où se côtoient des élèves provenant de familles assez aisées et d'autres de familles très pauvres, elle trouve très pertinent de tenir ce genre de discussion pour que les élèves apprennent à se respecter les uns les autres.

*Enseignante (T71) – Oui, alors j'ai déjà fait une leçon là-dessus, je pourrais revenir [dessus] parce que c'était dans le temps de Noël, tu sais, on désire des choses, mais est-ce qu'on en a vraiment besoin. C'était dans le temps des fêtes, il me semble que j'ai fait ça avant décembre. Peut-être que je pourrais revenir là-dessus. [...]*

*Enseignante (T75) – [...] Tu sais, [l'école précédente] où j'étais, tout le monde était en milieu défavorisé, je n'en avais pas de... Ici, on est comme entre deux. [...] donc, je trouve que c'est encore plus cohérent ou plus approprié d'enseigner justement ces choses-là dans un milieu comme ici, puis d'apprendre à se respecter : « Oui, tu as ça, mais ce n'est pas nécessaire d'avoir ça. Tu as un jeu, tu as reçu ça tu es chanceux, tu as eu ça à ta fête. L'autre elle a eu des trucs faits maison. Tu sais, c'est aussi bien ». Donc les éveiller à ça, je pense que c'est important : qu'est-ce qui est un besoin puis qu'est-ce qui est un désir. Qu'est-ce qui est essentiel?*

*(Entrevue avec l'enseignante du 25/02/13)*

Au cours de notre planification, nous pensons au départ à tenir une discussion assez dirigée avec les élèves, plutôt que sous forme de découverte comme nous le faisons habituellement, étant donné que nous estimons difficile de poser une question sans guider les élèves vers la réponse normative attendue. De fil en aiguille, je propose à l'enseignante une question qui me semble être assez ouverte pour ne pas trop orienter la réflexion des élèves, à savoir : « comment fait-on en tant qu'adultes pour acheter des choses chères? ». À travers cette question, l'idée est bien d'amener les élèves à parler d'épargne et donc, par ricochet, à les faire réfléchir aux dépenses non nécessaires observées dans le magasin.

*Enseignante (T91) – C'est ça, ça va être plus... pas directif, mais plus... Ce ne sera pas sous forme de découverte. Souvent on fait les choses sous forme de découverte : « Qu'est-ce que vous en pensez? Réfléchissez ». Là je pense qu'ils sont trop petits puis il va falloir que je dise : « Écoutez... ». [...]*

*Chercheur (T94) – [...] J'avais pensé aussi leur poser comme question... Mais je ne sais pas si c'est trop compliqué pour eux : « Comment on fait en tant qu'adultes pour acheter des choses chères? »*

*Enseignante (T95) – Ah, oui. Pour les amener à dire qu'il faut économiser.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 25/02/13)*

La planification en restera là pour quelque temps, à un moment qui coïncide avec mon départ en Suède dans le cadre d'un stage doctoral de trois mois. Mi-mars, en entrevue par Skype, l'enseignante m'explique qu'elle a planifié la discussion avec les élèves en s'inspirant d'un manuel d'éthique et culture religieuse pour le premier cycle du primaire où une des activités proposées porte justement sur les besoins et les désirs. Elle partira donc d'un tableau à deux colonnes où les élèves devront classer leurs propositions entre besoins

et désirs. L'enseignante envisage de montrer aux élèves qu'une même proposition, par exemple une voiture, peut se retrouver dans l'une ou l'autre colonne en fonction de la situation d'une personne donnée. Elle prévoit également de faire le lien avec le magasin et la problématique qui avait émergé, en reliant les réflexions des élèves aux produits à vendre dans le magasin et aux comportements consuméristes observés. Après cette première discussion, l'enseignante imagine poser aux élèves la question que je lui avais suggérée portant sur l'achat de produits dispendieux, pour amener les élèves à parler d'épargne. Dans l'ensemble, l'enseignante prévoit également observer les capacités de dialogue des élèves; ce qui correspond à une compétence qu'elle doit évaluer dans son programme d'éthique et culture religieuse.

*Enseignante (T30) – OK. J'ai fait une question d'éthique en éthique et culture religieuse. Il n'y a pas de culture religieuse, c'est juste éthique. Puis c'est une question où je vais aussi évaluer le dialogue. C'est que là, je n'ai pas mis juste le magasin scolaire là-dedans, j'ai un petit peu des objectifs qu'on a à atteindre, des compétences qu'on a à atteindre au niveau du programme. Donc, je veux évaluer le dialogue avec les enfants. Puis, je suis allée chercher un petit peu des leçons dans... [...] Ça s'appelle « Près de moi » le livre auquel j'ai fait référence, dans mon module 7, [...] qui est un document plus officiel. [...]*

*Enseignante (T34) – Dans le fond, ce que je suis allée chercher, c'est justement une leçon qui se rapporte aux besoins et aux désirs.*

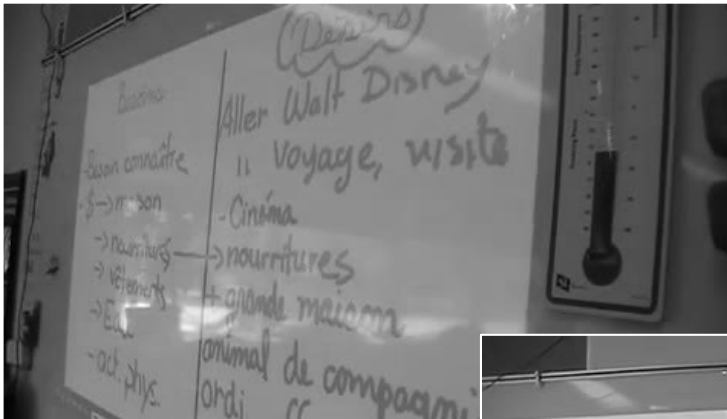
*(Entrevue avec l'enseignante du 13/03/13)*

L'enseignante organise donc un conseil d'élèves (enregistré par l'enseignante le 14/03/13), auquel je ne participe pas à cause du décalage horaire avec la Suède où je suis en stage doctoral. L'enseignante débute le conseil de manière assez abrupte en annonçant le thème de la réflexion, soit les besoins et les désirs, mais sans le relier explicitement au magasin scolaire, à ce stade de la discussion. Comme prévu, elle demande d'abord aux élèves de faire des propositions de besoins et de désirs à classer en deux colonnes. On sent dans la discussion que les élèves avaient déjà discuté de ce sujet, comme l'enseignante l'avait d'ailleurs relevé en entrevue. Les élèves font donc diverses propositions qu'ils classent bien pour la plupart dans la colonne attendue. Les besoins qui ressortent sont : apprendre, travailler pour avoir de l'argent (pour se payer une maison, de la nourriture, des vêtements), boire, avoir de l'eau qui est la base de la vie (pour faire pousser les arbres, faire boire les animaux), se laver, faire du sport pour se maintenir en forme et pour bien grandir, dormir, avoir des amis (proposition discutée, on conclut qu'on a besoin d'amour pour se développer). Les désirs qui ressortent sont : aller à Walt Disney, aller en voyage et faire des visites, magasiner, avoir des loisirs, aller au cinéma, avoir une plus grande maison, avoir un



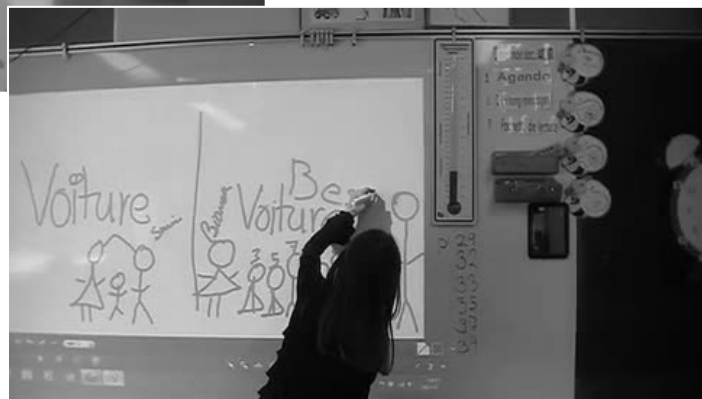
animal de compagnie, posséder un ordinateur, une console vidéo, une belle télévision, offrir des cadeaux, faire des dons. L'enseignante conclut avec les élèves qu'un désir n'est pas vital, obligatoire, contrairement à un besoin, mais qu'il peut néanmoins être agréable.

Partant d'exemples de nourriture que donnent les élèves, l'enseignante montre au cours de la discussion qu'une même proposition peut être à la fois un besoin (les fruits, les légumes, etc.) et un désir (des chips, du chocolat). Dans le même sens, l'activité physique est un besoin, mais peut aussi être un désir, par exemple quand les élèves ont envie d'aller jouer pour se détendre après un travail exigeant en classe. À la fin de la discussion, l'enseignante demande aux élèves si une même chose peut être un besoin pour une personne, mais un désir pour une autre, en se basant cette fois sur un objet de consommation, soit la voiture. Elle appuie sa question sur deux exemples de familles fictives : deux parents qui travaillent à cinq minutes de marche de chez eux et dont l'enfant va à l'école de quartier versus deux parents qui ont six enfants, qui habitent à la campagne et travaillent en ville. Elle demande pour quelle famille la voiture est un besoin et celle pour laquelle il s'agit d'un désir, tout en réclamant une justification de la part des élèves.



*Les élèves font des propositions de besoins et de désirs qu'ils classent en deux colonnes, ce qu'ils réalisent sans problème.*

*Les élèves doivent ensuite déterminer, sur la base de deux familles aux réalités différentes, pour laquelle l'achat d'une voiture est un besoin et pour laquelle il s'agit davantage d'un désir.*



Après que les élèves eurent bien répondu à sa question, l'enseignante souligne qu'il est convenable d'avoir des désirs, mais qu'on ne les réalise pas toujours immédiatement et que certains désirs restent par ailleurs inassouvis. Se basant sur les désirs que les élèves ont mentionnés au départ, elle demande comment ils abordent habituellement ce genre de requêtes auprès de leurs parents. Marc montre que les parents réfléchissent d'abord à leurs demandes et évaluent le prix du désir convoité. Si celui-ci est trop cher, les parents peuvent refuser, mais peuvent aussi économiser, comme le relève Grâce. L'enseignante prend alors l'exemple du supermarché où l'on remet sa monnaie dans son portefeuille plutôt que de la laisser à la caissière, pour expliquer aux élèves ce que veut dire économiser. Les élèves avancent qu'il faut économiser longtemps, sans dépenser son argent entre temps, pour pouvoir se payer des choses plus dispendieuses. Mattéo va même jusqu'à dire que les parents peuvent mettre de côté de l'argent sur chaque paie qu'ils reçoivent de leur travail. Les élèves concluent que leurs désirs ne sont pas toujours comblés, ou parfois seulement à Noël ou à leur anniversaire.

Finalement, l'enseignante fait le lien entre les réflexions précédentes et le magasin scolaire, en revenant sur la problématique constatée dans le magasin, soit les clients qui dépensent la monnaie qu'on leur rend suite à leurs achats au lieu de l'économiser. Elle demande aux élèves ce qu'ils pourraient dire aux clients. Des propositions sont : « ne gaspille pas ton argent » « de quoi as-tu besoin? ». Si le client laisse entendre qu'il n'a besoin de rien ou qu'il veut juste dépenser son argent, les élèves imaginent qu'ils pourraient lui répondre : « reviens quand tu auras besoin de quelque chose », « mets-le dans ton compte bancaire, pour réaliser un désir plus tard », « tu devrais le garder si tu veux réaliser un désir spécial plus tard ».

Le lendemain, nous organisons un conseil d'élèves auquel je participe, cette fois (conseil d'élèves du 15/03/13). La discussion n'est pas intéressante en soi mais plutôt une redite de ce qui s'est fait la veille lors de la réflexion sur les besoins et les désirs. De manière intéressante, Marjorie dit à la blague qu'on pourrait laisser les clients dépenser leur argent, que ça nous en fera plus à la fin, laissant voir que c'est un peu le problème des clients, plutôt que celui de la classe. Avec le groupe, on remarque alors que le magasin est destiné à combler des besoins, soit le manque de matériel scolaire, et non pas des désirs (rappelons que les collations n'ont pas encore été intégrées à ce stade du magasin, certaines de ces

collations pouvant davantage faire penser à des désirs qu'à des besoins). On revient finalement sur les stratégies à utiliser dans le magasin si un client veut dépenser son argent alors qu'il n'a besoin de rien ou s'il fait la file sans savoir quoi acheter.

#### 3.8.4 Le réinvestissement dans l'occupation ou la « moralisation » ponctuelle des clients

Le réinvestissement dans l'occupation ne diffère pas des conclusions de la discussion sur les besoins et les désirs qui viennent d'être évoqués, à ceci près que les élèves les mettent concrètement en œuvre. Ainsi, si des clients font la file pour le magasin sans savoir quoi acheter (ce qui signifie qu'ils n'ont besoin de rien) ou que des clients veulent dépenser la monnaie que le caissier leur rend suite à leurs achats, les élèves ont pour consigne de les questionner et de les inciter à ne pas dépenser leur argent inutilement, en se référant aux réponses qui ont été imaginées à la fin de la discussion de classe. De la sorte, les élèves essaient de s'assurer que ce que les clients leur achètent corresponde à des besoins, ce qui est le but du magasin, et non à des désirs. Par ailleurs, cela rejoint une préoccupation que l'enseignante et moi partagions dès le début du cas, à savoir notre volonté que le processus vécu en classe ait des retombées sur l'ensemble de l'école et non pas juste sur le groupe-classe.

*Enseignante (T171) – C'est ça, exactement : « Je ne sais pas, je vais voir », « Bien là, regarde, je pense que tu n'as pas besoin de rien, tu serais mieux de garder tes sous, puis de revenir quand tu auras besoin [de quelque chose] ».*

*Chercheur (T172) – Tu vois, je pense qu'il y aurait peut-être un quelque chose à faire au niveau de l'école, mais je ne sais pas comment.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

#### 3.8.5 Les suites (avortées) du cas ou l'ouverture d'un compte bancaire pour le magasin

L'ensemble du processus va permettre à l'enseignante d'exploiter une idée à laquelle elle avait déjà pensé avant même que la problématique du cas n'émerge. Le succès du magasin est tel que l'enseignante se retrouve en effet rapidement avec des sommes d'argent assez importantes dans sa classe, ce qu'elle n'aime pas, notamment parce qu'elle envisage la possibilité de se les faire voler. Aussi l'enseignante envisage-t-elle d'ouvrir un compte bancaire au nom du magasin scolaire pour mettre cet argent en lieu sûr, comme elle le faisait d'ailleurs dans l'autre école où elle avait lancé un magasin scolaire, huit années durant. Mi-février (avant qu'on n'évoque la problématique des comportements

consoméristes observés, donc), l'enseignante m'explique en entrevue qu'elle a déjà demandé son autorisation au directeur, qui a accepté qu'elle ouvre un compte au nom du magasin. Elle rend par ailleurs explicite son intention pédagogique qui consiste à faire visiter aux élèves une institution bancaire par la même occasion.

*Enseignante (104) – Puis, après ça, j'ai commencé à approcher le directeur, je lui ai demandé... Parce que là, je commence à avoir beaucoup d'argent. Je n'ai pas loin de 100 \$, 150 \$ dans ma classe, puis je ne veux pas garder ça là. [...] Je lui ai demandé si on pourrait ouvrir un compte à la caisse populaire à côté. Là il a trouvé que c'était une bonne idée. Je lui ai expliqué par contre l'intention que j'avais derrière ça, parce que c'est sûr que j'ai une intention. Là, mon idée dans le fond, j'avais fait ça la première année que j'avais ouvert le magasin scolaire à l'autre école, on avait ouvert un compte à la caisse populaire puis la caisse populaire nous a reçus avec tous mes élèves en même temps, ils ont fait visité la caisse, ils ont expliqué c'était quoi la caisse populaire. Ils nous avaient donné un album, une B.D. sur Alphonse Desjardins, comment il avait parti ça, c'est une coopérative.  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

Si la problématique à la base de l'idée d'ouvrir un compte bancaire – il y a trop d'argent dans la classe – est différente de celle du cas proprement dit, l'enseignante reliera tout de même explicitement cette idée avec les comportements consuméristes observés, chez les élèves comme les clients. On peut même dire que l'ouverture d'un compte bancaire est une belle suite à la discussion menée à propos des besoins et des désirs puisqu'on conclut qu'on peut garder son argent au lieu de le dépenser si on n'a besoin de rien et que les élèves font spontanément référence à la caisse scolaire pour économiser leur argent à plusieurs reprises dans le cas.

*Enseignante (T147) – Oui, là j'ai trop d'argent. Puis, je veux aller faire une commande [de nouveau matériel] par mois donc pendant le mois ça m'a coûté 260 \$ la dernière fois, bien, c'est sûr que je vais ravoir un montant d'argent de 260 \$ qui va traîner dans ma classe, puis c'est trop. [...]  
Enseignante (T151) – Oui, puis ce qui m'a fait penser à ça aussi, je vais te le dire, être bien honnête avec toi, c'est Jessica qui me dit : « J'ai 15 cents, j'ai 15 cents, est-ce que je peux acheter quelque chose à 15 cents? » [...]  
(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

L'enseignante prend donc des mesures pour organiser une visite de l'institution bancaire. Elle contacte cette dernière et prévoit que l'employée en charge de la caisse scolaire fasse visiter les lieux aux élèves et leur explique mieux ce service de caisse scolaire qui est offert à l'école, en leur montrant notamment que leur argent leur appartient toujours, qu'il est placé en sûreté et qu'ils épargnent pour le futur. En effet, si les élèves ont conscience qu'ils ont un compte bancaire avec la caisse scolaire, ils ne comprennent pas vraiment en quoi cela consiste. Bien que l'enseignante ait procédé à des explications sommaires en classe, elle estime que visiter l'institution bancaire sera plus signifiant pour les élèves.

*Enseignante (T143) – [...] Là, j'ai fait un appel au gérant de [l'institution bancaire] puis je suis en attente d'un retour de [l'institution bancaire] pour voir si ça peut se faire, mais le directeur [de l'école] est bien positif à ça. Il est content. Moi ce que je veux, ce n'est pas juste [ouvrir] un compte, je veux une visite, je veux qu'ils visitent [l'institution bancaire]. Comment ça se passe? Eux autres quand ils envoient leur enveloppe d'argent avec la caisse scolaire, au début de l'année ils m'ont demandé : « Oui, mais est-ce qu'ils vont me la redonner après? Où est-ce qu'ils la gardent? Dans une enveloppe? », « Mais non! » Ce n'est pas clair pour eux. Je me suis dit : « Tiens, pourquoi pas ». Ils ont, la plupart des enfants savent... : « Madame, mon [numéro de compte], c'est quoi déjà? » Là, ils savent qu'il y a un numéro, puis je leur ai expliqué que leur numéro, c'était tout enregistré. J'ai fait des explications. Maintenant, au tableau dans la classe, ce n'est pas comme y aller sur place puis qu'ils voient vraiment.  
(Entrevue avec l'enseignante du 19/02/13)*

Enfin, l'ouverture d'un compte bancaire au nom du magasin, de même que la visite de l'institution bancaire seront toutes deux mises sur la glace, principalement à cause d'une incompatibilité des agendas des institutions scolaire et bancaire. En effet, après les premiers contacts positifs avec l'institution bancaire, cette dernière a déménagé ses locaux et l'employée initialement en charge de la caisse scolaire a changé. Au moment où elle reprend contact avec l'institution bancaire, la nouvelle responsable laisse entendre à l'enseignante que le déménagement, de même que la période des impôts remplissent déjà son agenda, mais qu'elle trouve néanmoins qu'il s'agit d'un beau projet et propose de remettre la visite et l'ouverture du compte bancaire au mois de mai ou de juin. Évidemment, du point de vue l'enseignante, comme elle le relève d'ailleurs en entrevue, cela ne fait plus beaucoup de sens, dans la mesure où l'année scolaire sera presque terminée. Enfin, l'enseignante conservera l'argent dans sa classe, mais plutôt que de garder toute la monnaie, elle la fera rouler par les élèves et changer en billets auprès de la secrétaire de l'école. Elle en profitera au passage pour apprendre aux élèves à compter par bonds de 1, 2, 10 et 25, soit la valeur des pièces de monnaie.

*Enseignante (T3) – J'ai rappelé pour ce qui était de [l'institution bancaire], c'est sur la glace pour l'instant parce que je n'ai pas eu de retour, ils ont déménagé la caisse à un autre endroit, ce n'est plus la même dame qui s'occupe de la caisse scolaire. Donc, j'ai comme un peu laissé aller ça, donc l'argent est toujours dans ma classe dans un coffre. Puis on fonctionne comme ça. Il y a la secrétaire qui, elle, m'évite d'aller à [l'institution bancaire]. Elle y va de toute façon donc ce que je fais c'est que j'envoie les enfants remettre les rouleaux d'argent à la secrétaire qui leur redonne le change en papier et là, on garde ça dans le coffre dans la classe. [...]*

*Enseignante (T21) – Sais-tu ce qu'une des dames m'a dit? Elle m'a dit : « Vous savez, on est en plein dans le temps des impôts. Là, on a beaucoup de rendez-vous avec nos clients ». Je sentais que... Puis, je leur disais : « Oui, mais au mois de mai, c'est parce que ce ne sera plus vraiment le temps, pour moi, mon année scolaire est terminée ». Et eux, l'année ne se termine pas. Eux, ils ont comme... Ils voyaient ça : « Mai, juin, ça va être bon pour l'été ». Oui, mais l'été on n'est plus là. C'est ça.  
(Entrevue avec l'enseignante du 13/04/13)*



*Les élèves se séparent les pièces de 0,10 \$, 0,25 \$, 1 \$ et 2 \$ et comptent l'argent dans la caisse.*

*Quand il commence à y avoir beaucoup d'argent dans la caisse, les élèves roulent la monnaie et vont l'échanger contre des billets au secrétariat de l'école.*



### 3.8.6 L'analyse du cas-processus

#### *Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

On pourrait dire d'une certaine manière que la problématique à la base du cas est expérimentalement problématique, dans la mesure où elle prend concrètement place dans la conduite du magasin. Néanmoins, **cette problématique aurait très bien pu être ignorée** et le magasin aurait continué à fonctionner normalement. Plus avant, la problématique ne l'est pas tant pour les élèves, qui ne l'auraient peut-être jamais remarquée, mais plutôt pour les adultes. Ainsi, d'une part, il fallait l'œil aiguisé de l'expérience pour déceler une problématique dans les anecdotes rapportées au début du cas et, d'autre part, c'est parce que la nature de la problématique renvoie les adultes à leur responsabilité d'éducateurs qu'ils choisissent de la traiter, plutôt que de l'ignorer. On ressent à ce titre que l'enseignante est heurtée dans ses valeurs par la problématique liée aux comportements consuméristes observés, ce qu'elle relie à la société de consommation, là où le magasin consiste pour elle à combler un besoin scolaire de première nécessité, à fournir du matériel scolaire à bon prix à tous les élèves de l'école. Elle dira : « Parce qu'on est dans une société tellement de consommation, c'est écœurant. Depuis que les enfants sont petits, à 2 ans, 3 ans : "Maman, je veux, je veux"... » (T153, entrevue du 19/02/13). Alors que je propose à l'enseignante de récupérer ce problème pour en faire une occasion de réflexion et d'éducation auprès des élèves, elle dira encore : « Il faut y aller avec nos valeurs personnelles » (T155, entrevue du 19/02/13).

Ceci étant dit, nous sommes ici face à un second exemple, après celui lié à l'intégration de collations aux produits à vendre dans le magasin, où ce sont principalement les **adultes qui prennent en charge une partie du processus d'enquête**. Ainsi, je fouillerai le programme pour relier la problématique au domaine général de formation « environnement et consommation », qui propose des thèmes à aborder avec les élèves dont la question des besoins et des désirs qui sera discutée. Je ferai également une recherche sur Internet pour trouver une situation de réflexion à proposer aux élèves, sans succès. L'enseignante sera à ce titre plus efficace et trouvera une telle situation dans un manuel dédié au cours d'« éthique et culture religieuse » du programme. On pourrait dire que la nature de la problématique, qui sort quelque peu de l'ordinaire des enseignements didactiques, nous oblige à nous informer, d'une part, pour relier la problématique à des contenus du Programme de formation des élèves en vue de justifier pédagogiquement la discussion qui sera tenue et, d'autre part, en vue de trouver un bon angle d'approche pour aborder la question avec les élèves, sans les guider d'emblée vers la réponse normative attendue. Autrement dit, le rôle du processus d'enquête assumé par les adultes est de transformer une problématique

expérientielle relativement complexe pour des élèves de deuxième année du primaire en une situation de réflexion profitable pour eux d'un point de vue éducatif.

Tout ceci n'empêche cependant pas l'enseignante d'**engager les élèves dans la résolution de la problématique**. Ainsi, sa propre réflexion sur le sujet lui permet de proposer aux élèves une situation de discussion à laquelle ils sont invités à prendre part activement. On notera au passage que l'engagement ne se réfère pas ici à l'action : on parle davantage d'engager les élèves dans une réflexion sur l'action. À ce titre, pour les élèves, le processus d'enquête consiste à prendre conscience de ce qui relève d'un besoin ou d'un désir, ce qu'ils font d'abord de manière générale avant de transposer cette réflexion au cas particulier du magasin. Après avoir sensibilisé les élèves à ce thème de consommation, l'enseignante ramène en effet les réflexions des élèves aux comportements consuméristes observés dans le magasin et les élèves proposent ainsi des solutions pour pallier le problème. Dans l'ensemble, on pourrait dire que le rôle de la réflexion est ici d'armer le regard des élèves pour leur permettre de se saisir de la problématique constatée par les adultes et d'apprendre à son égard pour en venir à proposer des solutions permettant de la dépasser.

#### *Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

Comme dans plusieurs autres cas, notamment celui tournant autour de l'obtention de l'autorisation du directeur pour amener de l'argent à l'école, c'est précisément parce que l'occupation prend place en milieu scolaire que la problématique en devient une. Dans un magasin hors de l'école, la question de la consommation ne se poserait effectivement pas, ou en tous cas dans un sens exactement opposé : on chercherait plutôt des stratégies pour que les clients achètent un maximum de produits, en essayant de favoriser les comportements consuméristes. C'est parce qu'on est en milieu scolaire, et que les valeurs de l'enseignante sont par ailleurs heurtées, que les comportements consuméristes observés sont problématisés et transposés en situation de réflexion et d'éducation pour les élèves. Si l'on revient à Dewey (1916/1990), on peut se rappeler que l'une des caractéristiques qu'il attribue à l'École est de fournir aux élèves un environnement purifié et idéalisé. Autrement dit, introduire une occupation à l'école, tel le magasin scolaire, ne signifie pas nécessairement calquer entièrement son fonctionnement sur la société de laquelle elle s'inspire. À cet égard, **même si l'occupation peut sembler reproduire la société à l'identique, elle fournit néanmoins des occasions de porter un regard critique sur l'environnement** qui entoure les élèves; occasions dont il faut se saisir comme le fait l'enseignante alors qu'elle s'empare de la problématique des comportements consuméristes observés pour éduquer les élèves.

Dans un autre ordre d'idées, on peut analyser de manière intéressante les suites (avortées) du cas.



Ainsi, ces suites auraient permis à l'enseignante de faire visiter à ses élèves une institution bancaire qui est aussi un pilier du fonctionnement de nos sociétés. Ceci aurait par ailleurs constitué une belle suite du cas à travers l'intégration de la notion d'épargne et aurait conduit à une explication en contexte du fonctionnement du service de caisse scolaire offert dans l'école; les élèves ne comprenant pas bien ce qui est fait de l'argent qu'ils peuvent déposer bimensuellement dans une enveloppe reprise par l'institution bancaire. Dans les propos de l'enseignante en entrevue, on ressent fortement que les réalités différentes des mondes scolaire et bancaire s'entrechoquent. Ainsi, après des premiers contacts positifs, la nouvelle responsable de la caisse scolaire (et donc du contact avec les écoles) ne sait pas trop comment recevoir un groupe scolaire même si elle trouve qu'il s'agit d'une bonne idée et la demande de l'enseignante arrive par ailleurs au moment des impôts qui remplit déjà l'agenda des employés de l'institution bancaire. La réponse de la responsable de la caisse scolaire rend manifeste ce décalage entre les deux mondes alors qu'elle propose à l'enseignante d'ouvrir le compte et de faire la visite en mai ou en juin, ce qui n'a pas beaucoup de sens dans le calendrier scolaire. Avec l'enseignante, nous remarquons alors en entrevue qu'**intégrer la communauté environnante dans l'école à travers l'occupation est parfois plus compliqué qu'on le voudrait.**

*Enseignante (T5) – [...] Donc, ils sont comme en reconstruction, puis ils m'ont dit que c'était une bonne idée, mais qu'il faudrait peut-être attendre au mois de mai, juin. Mais là, mai et juin c'est comme un peu terminé.*

*Chercheur (T6) – Ils ne sont pas très au courant du calendrier scolaire on dirait.*

*Enseignante (T7) – Non, c'était un peu trop... Ils ne se fient pas trop à ça. Eux autres ont leur monde puis nous, on est dans le nôtre. J'ai expliqué un peu, mais la porte n'est pas fermée, ils m'ont dit que c'était une excellente idée, que c'était un beau projet.*

*Chercheur (T18) – C'est intéressant.*

*Enseignante (T19) – Oui, bien je leur ai expliqué un peu c'était quoi la visée, que ce n'était pas une visée à court terme. Ce n'était pas [simplement] une visite [d'institution bancaire]. C'était comme leur faire comprendre à long terme ce qu'on peut faire : faire des économies et tout ça. Ils étaient très ouverts, ils sont très gentils, mais disons que ça ne convient pas pour l'instant. Ils sont en train de restructurer leur caisse, ils sont en rénovation, c'est compliqué.*

*Chercheur (T20) – C'est aussi intéressant de se rendre compte, tu sais, avec l'entrepreneuriat on essaie un petit peu de faire entrer la société dans l'école, mais comme tu l'as bien dit toi-même, [l'institution bancaire], c'est un monde, l'école c'est un autre monde et réussir à combiner les deux, ce n'est pas nécessairement aussi évident qu'on le voudrait.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 13/04/13)*

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- **Un apprentissage moral :** il est difficile de catégoriser définitivement le travail réalisé autour des besoins et des désirs. On pourrait dire que la discussion générale où les élèves font des propositions qu'ils classent selon qu'il s'agit d'un besoin ou d'un désir est de nature plus morale. L'enseignante a d'ailleurs puisé cette idée d'activité dans un manuel scolaire relié au programme d'éthique et culture religieuse pour le cycle d'études de ses élèves et elle évalue, pendant la discussion, les capacités de dialogue des élèves, ce qui correspond à une compétence de

ce même programme. Par ailleurs, l'enseignante met de l'avant qu'elle trouve pertinent de tenir ce genre de discussion pour apprendre le respect aux élèves, particulièrement dans son milieu socioéconomiquement hétérogène. On parle alors plus généralement du sujet, notamment en évoquant les besoins fondamentaux ou vitaux (boire, se nourrir, faire de l'activité physique, se loger, s'habiller, avoir des relations sociales) et les besoins primaires (comme le besoin d'éducation), par opposition aux désirs qui nous habitent.

- Un **apprentissage social** : dès lors que la réflexion plus générale est mise en lien avec la consommation, d'abord avec le cas de la voiture pour les deux familles aux réalités différentes, puis avec les comportements consuméristes observés dans le magasin, on pourrait dire que la réflexion prend une tournure de nature plus sociale. Ainsi, les élèves sont-ils sensibilisés à la société de consommation, ce qu'on pourrait relier au domaine général de formation « environnement et consommation » dont un des thèmes porte d'ailleurs sur les besoins et les désirs. À ce titre, on peut remarquer que le travail d'enquête effectué par les adultes permet de transposer une problématique expérientielle en une problématique éducative, en s'appuyant sur le programme de formation des élèves. Le programme est donc à nouveau mis au service de ce qui se vit dans le magasin. Notons encore que les suites avortées du cas auraient permis, d'une part, de visiter une institution bancaire environnant l'école et, d'autre part, de faire mieux comprendre aux élèves en quoi consiste l'épargne, à travers une explication contextualisée du fonctionnement de la caisse scolaire.

- Un **apprentissage scolaire** : bien que cela soit marginal dans le cas, on peut remarquer que le fait de ne pas pouvoir ouvrir de compte bancaire au nom du magasin pour les raisons relevées plus haut conduit l'enseignante à créer une situation mathématique où les élèves doivent calculer par bonds de 1 et 2, 10 et 25, soit les valeurs des pièces de monnaie, pour rouler la monnaie qui se trouve dans la caisse et la changer en billets auprès de la secrétaire. Remarquons à ce titre que « calculer par bonds » correspond à une addition répétée, ce qui constitue un prélude à l'apprentissage de la multiplication. Ceci étant dit, cet apprentissage était déjà mis en œuvre alors que les élèves devaient vérifier régulièrement le fonds de caisse suite aux ventes dans le magasin. Ainsi, rouler l'argent renvoie à une situation de prolongement où une habileté mathématique déjà travaillée pour un autre besoin relatif au magasin est réinvestie.

### 3.9 Cas 8 : Autour des profits liés aux ventes dans le magasin

*Ce cas nous ramène au tout début de l'année scolaire, alors que les élèves discutent de l'idée du magasin. Les échanges tournent à ce moment autour de ce qu'il faudrait faire pour que le magasin fonctionne toute l'année (**ancrage à l'occupation**). À cet égard, cette discussion relève des degrés de compréhension très variés, chez les élèves, du système d'achats et de ventes liés au fait de vouloir faire tourner le magasin sur le long terme (**problématique**). L'enseignante cherche donc à mieux faire comprendre le principe économique du magasin aux élèves. Ceci conduit le groupe à se demander si un profit sera réalisé sur les ventes. Ayant opté pour faire des profits, le groupe discute pour décider ce qui sera fait de l'argent récolté (**processus**). L'enseignante prend finalement la décision d'utiliser les profits pour organiser une sortie éducative du groupe-classe, marquant la fin du magasin scolaire (**réinvestissement final**).*

#### 3.9.1 L'ancrage à l'occupation ou l'idée d'un magasin qui ouvrirait toute l'année

Le début de ce cas nous ramène aux tout premiers moments de la recherche, soit au premier conseil d'élèves (conseil d'élèves du 25/09/12) au cours duquel l'enseignante soumet à la réflexion du groupe le besoin initial qui donnera naissance au magasin. Le manque récurrent de matériel scolaire en classe, sur lequel l'enseignante insiste occasionnellement auprès des élèves depuis le début de l'année scolaire suivant ce qu'elle et moi avons planifié au courant du mois d'août, est donc discuté et les élèves font diverses propositions pour pallier le besoin, dont l'idée d'un magasin scolaire. Alors que les élèves analysent les diverses propositions en concurrence, leur attention se tourne plus spécifiquement vers l'idée d'un magasin de fournitures scolaires qui serait ouvert pour l'ensemble de l'école et qui fonctionnerait sur le long terme, ce qui les conduit à parler du matériel à se procurer à cette fin, marquant le début du cas-processus.

#### 3.9.2 La problématique ou l'incompréhension du système d'achats et de ventes

Les élèves discutent donc du matériel à se procurer pour ouvrir un magasin qui fonctionnerait sur le long terme. Dans ses mots d'enfant, Marianne parle de la mise de fonds initiale en laissant voir qu'il faudra avoir de l'argent pour acheter le matériel à vendre dans le magasin. Pour ce faire, si on manque d'argent au départ, elle relève qu'il suffit d'attendre, au sens littéral du terme, d'avoir assez d'argent pour acheter du matériel à vendre. Marjorie, pour sa part, remarque qu'on perdra de l'argent si, selon ses termes, on « vend gratuit » le matériel offert aux clients. L'enseignante corrige Marjorie en distinguant

le fait de donner et de vendre. Arthur, un peu plus loin dans la conversation, se demande ce qui sera fait de l'argent gagné suite aux ventes dans le magasin. Plus loin encore, Arthur se demande ce que l'on fera lorsqu'on aura vendu tout le matériel dans le magasin.

En d'autres termes, les élèves, à travers leurs diverses interventions, démontrent des degrés de compréhension variés du fonctionnement général d'un magasin : Arthur pose d'emblée une question qui démontre une bonne compréhension alors qu'il évoque l'idée de profit, là où les autres interventions laissent transparaître une représentation plus naïve de ce même fonctionnement.

*Marianne (T69) – [...] T'attends d'accumuler plus de sous puis quand tu accumules plus de sous, tu achètes plein de crayons, plein d'effaces. Puis après, tu les mets et là, si quelqu'un en a besoin, on les a. [...]*

*Marjorie (T73) – Si tu vas acheter des choses et qu'après tu les vends, ça va gaspiller ton argent parce que tu vas les vendre gratuit. [...]*

*Arthur (T179) – Je me demande qui va prendre l'argent? Parce qu'il va y avoir de l'argent. [...]*

*Arthur (T202) – Je me dis... Si des personnes achètent tout, qu'est-ce qu'on va faire?*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

### 3.9.3 Le processus ou la décision de faire des profits sur certains produits du magasin

#### *Première séquence : comprendre le principe économique d'un magasin*

Comme on vient de le voir à travers la description de la problématique à la base de ce cas, son énoncé principal pourrait être circonscrit par l'idée que les élèves ne se représentent pas tous de manière égale le principe économique de base d'un magasin, principalement ici le système d'achats continus lié à la volonté d'ouvrir un magasin qui fonctionnerait sur le long terme. Un premier travail autour de cette problématique générale apparaît donc nécessaire, ce qui constitue l'objectif spécifique de la première séquence du processus. Il semble en effet contre-productif d'aller de l'avant avec l'idée du magasin tant que les élèves ne s'en font pas une représentation valide.

Aussi l'enseignante entreprend-t-elle, dès le second conseil d'élèves, de faire comprendre aux élèves le fonctionnement général d'un magasin, en partant du stade initial dans lequel la classe se trouve, c'est-à-dire sans argent et sans matériel à vendre (conseil d'élèves du 04/10/12). Pour ce faire, elle propose une saynète improvisée aux élèves, qui prend place au centre du cercle du conseil d'élèves. La saynète part d'un questionnement. En effet, l'enseignante explique aux élèves que, lorsqu'ils auront pensé à tout ce qu'il faut faire pour

ouvrir le magasin, elle envisage de demander son aide financière au directeur de l'école que l'on remboursera ensuite. Je demande donc aux élèves comment nous devons nous y prendre. Maude propose de le rembourser grâce aux premières ventes dans le magasin, ce qui est une bonne idée, mais néanmoins problématique puisqu'il ne restera plus d'argent pour racheter du nouveau matériel pour continuer à faire tourner le magasin. Une intervention de David laisse également voir que certains élèves confondent l'idée de remboursement avec celle de « rendre la monnaie », ce qui leur est expliqué.

Sur ces entrefaites, l'enseignante débute sa saynète. Elle montre d'abord qu'il lui faudra de l'argent pour se procurer du matériel à vendre, ce que nous appelons une mise de fonds initiale. Je joue donc le rôle du directeur et lui prête 100 \$ en fausse monnaie. L'enseignante interroge les élèves sur ce qu'elle doit faire ensuite pour pouvoir ouvrir son magasin, ce à quoi ils répondent en cœur qu'elle doit acheter du matériel. L'enseignante fait donc semblant d'acheter des fournitures scolaires dans un magasin en se servant dans le bureau d'un élève et prend soin de nommer ce qu'elle fait, soit qu'elle dépense ses 100 \$ pour acheter un stock de matériel. Elle demande à nouveau aux élèves ce qu'elle doit faire, ce à quoi Olivier répond : « tu les vends, bien sûr! » (T88). Louis joue ensuite le rôle du client et vient acheter ce dont il a besoin. L'enseignante imagine que plusieurs clients se succèdent et qu'elle n'a plus de matériel à vendre, mais 140 \$ en mains. Elle demande à nouveau aux élèves ce qu'elle doit faire.

*Enseignante (T97) – On continue de vendre, on continue de vendre. Arrive un autre client, arrive un autre client. Là, j'ai tout vendu mon matériel, on va faire semblant qu'il est tout vendu [...]. Alors, j'ai vendu, puis je me ramasse avec 140 \$. 140. Qu'est-ce que je fais avec mon 140 \$?  
(Conseil d'élèves du 04/10/12)*

Deux propositions sont avancées. Soit, sur la proposition de Véronique, rembourser ses 100 \$ au directeur et racheter un petit stock de matériel avec les 40 \$ restant. Soit, sur la proposition de Rosalie, acheter un gros stock de matériel pour 140 \$ et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'année, moment où l'on remboursera finalement le directeur. L'enseignante joue les deux situations et rend explicite, dans les deux cas, le principe de rachat continu de nouveau matériel pour pouvoir continuer à faire tourner le magasin. C'est finalement la deuxième option qui sera privilégiée; les élèves étant sans doute influencés par l'enseignante qui semble préférer cette proposition, ce qui transparaît à travers ses interventions.

*Chercheur (T103) – On a deux problèmes, là. Il faut rembourser le directeur et on n'a plus de matériel à vendre, et on veut continuer à vendre. Qu'est-ce qu'on fait? (Enseignante – Véronique, vas-y).  
 Véronique (T104) - Tu donnes 100 \$ au directeur. [...]  
 Rosalie (T114) – Ben, moi, j'aurais une idée, c'est que quand on reçoit de l'argent, on achète toujours, puis à la fin, fin de l'année, on va rembourser avec l'argent qu'on a. (Enseignante – on va rembourser qui?) Le directeur. (Enseignante – Ok!).  
 (Conseil d'élèves du 04/10/12)*



*L'enseignante improvise une petite saynète pour faire comprendre aux élèves le principe du magasin.*

La saynète improvisée par l'enseignante permet au groupe de mieux comprendre le principe d'achats continus pour assurer les ventes sur le long terme dans le magasin, mais va néanmoins amener deux nouvelles questions. La première concerne ce qui sera fait du profit réalisé grâce aux ventes, dans son exemple. En effet, le directeur lui avait prêté 100 \$ et elle termine sa saynète avec 300 \$. Il lui reste donc 200 \$; l'enseignante prenant soin de mentionner qu'il s'agit d'un profit. Cette première question ne sera cependant pas traitée immédiatement. La seconde question, pour sa part, a trait à la façon dont l'enseignante s'y est prise pour réaliser un profit, ce qui constitue le point de départ de la prochaine séquence.

*Chercheur (T119) – [continuant de jouer le rôle du directeur] Euh, je m'excuse... Vous me devez encore 100 \$, hein, pour votre projet.  
 Enseignante (T120) – Oh! J'ai oublié... Je ne l'ai pas remboursé, mais là, j'ai 300 \$. Qu'est-ce qu'on fait? Pierre?  
 Pierre (T121) – On lui donne 100 \$, puis on en garde 200.  
 Enseignante (T122) – Ok. Tu calcules vite, toi! On lui donne 100 \$. [me tend 100 \$] « Merci beaucoup! »  
 (Chercheur – Merci). Là, il nous en reste 200 \$ qu'il dit [Pierre], qu'est-ce que je fais avec ça?  
 (Conseil d'élèves du 04/10/12)*

*Deuxième séquence : comprendre le principe du profit et décider si on en réalise un*

Soupçonnant que les élèves n'avaient pas compris comment l'enseignante avait pu réaliser un profit à partir de son exemple, j'interroge le groupe à cet effet, dans l'optique de mettre en évidence le principe même du profit. Ce questionnement constitue l'amorce de la

seconde séquence du processus, laquelle, on le verra, conduira à une décision à prendre, à savoir choisir si on réalise un profit ou non dans le magasin.

*Chercheur (T131) – [...] moi, j'ai un problème avec l'explication de Madame Marie-Christine. [...] Là, j'étais le directeur, je vous ai prêté 100 \$ [...]. Donc, j'ai mon 100 \$. J'ai été acheter des affaires, je les ai vendues et tout à coup, je me suis ramassé avec 140 \$. Comment ça se fait qu'en achetant pour 100 \$ de matériel à Alice, je l'ai vendu et, tout à coup, j'ai 140 \$, donc j'ai réussi à avoir plus d'argent? [...]*  
(Conseil d'élèves du 04/10/12)

Les réponses des élèves à la question du profit apparaissent de ce fait confuses, hormis celle de Olivier qui a bien compris que pour faire un profit, il faut vendre plus cher le produit qu'on a acheté. L'enseignante donne donc un exemple afin que tous les élèves comprennent bien comment on en vient à réaliser un profit. Elle se base cette fois sur un magasin bien connu des élèves, du type « magasin à 1 \$ », et prend l'exemple d'un bonbon que le magasin aurait acheté 25 cents, mais vendrait 1 \$. Elle demande donc aux élèves le profit que réalise le magasin. Pour bien expliquer la réponse, elle décompose 1 \$ en quatre pièces de 25 cents. Le magasin reçoit quatre pièces de 25 cents, alors que le bonbon lui en a coûté seulement une. Il réalise donc un profit de trois pièces de 25 cents, soit 75 cents par bonbon vendu.



*L'enseignante explique le principe du profit à travers un exemple basé sur l'achat d'un bonbon.*

Certains élèves manifestant leur incompréhension, l'enseignante improvise une seconde saynète au centre du conseil d'élèves, avec un exemple plus simple reprenant des chiffres entiers. Marc joue le rôle du chocolatier qui vend une barre de chocolat à 1 \$. L'enseignante l'achète et décide de la vendre 2 \$ dans son propre magasin. David, qui avait ouvertement manifesté son incompréhension du précédent exemple, joue alors le rôle du

client au centre du cercle du conseil et, suivant la même procédure, l'enseignante explique aux élèves le profit réalisé par son magasin, soit 1 \$.



*L'enseignante improvise une seconde saynète pour rendre plus explicite le principe du profit.*

Ce premier travail réalisé autour de la compréhension du principe sous-jacent à la réalisation d'un profit est un prélude à la suite de la séquence, soit la décision qu'il faut prendre concernant les prix auxquels seront vendus les produits offerts dans le magasin, ce qui sera largement pris en charge par les adultes. En effet, l'enseignante estime que les élèves sont trop jeunes pour effectuer les calculs qui permettraient de fixer les prix de vente à l'unité des produits vendus dans le magasin, en partant de la facture du magasin où les produits auront été achetés. Alors qu'elle faisait cet exercice avec ses élèves de sixième année, dans l'autre école, l'enseignante estime que le degré de difficulté de la tâche est trop complexe pour des élèves de deuxième primaire.

*Enseignante (T45) – [...] Ben les prix, pour le début, je vais les fixer moi-même, parce que là, leur expliquer : « Moi, j'ai acheté ça à tant. Ça, on ne fait pas de profit là-dessus, faut le vendre au prix coûtant. Ça, on va faire... ». Hé, non, ça va être trop compliqué en deuxième année. (Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

Ceci dit, établir la liste de prix des produits à vendre dans le magasin nous conduit, en entrevue, à parler de l'éventuel profit qui serait réalisé sur les ventes. À ce titre, comme en témoigne le premier extrait de verbatim ci-dessous, l'enseignante décide d'emblée de vendre les fournitures scolaires à prix coûtant, c'est-à-dire sans marge de profit. En effet, elle estime qu'il s'agit d'un produit de première nécessité à l'école, offert à travers le service du magasin scolaire. *A contrario*, elle envisage également déjà de faire un profit sur les collations qui ne seront introduites que bien plus tard dans le magasin. En effet, de son



point de vue, les parents peuvent refuser de donner de l'argent à leur enfant pour qu'il ou elle s'achète une collation au magasin scolaire. Il ne s'agit donc pas d'un produit essentiel au travail scolaire et l'enseignante semble dès lors plus à l'aise de réaliser un profit sur les collations. Elle prévoit également de calculer elle-même le profit qui sera réalisé et donc le prix de vente des collations. Bien que l'enseignante semble vouloir assumer une grande part des responsabilités liées à la question des profits sur les collations, je lui demande tout de même en entrevue de garder à l'esprit de discuter avec les élèves de la marge de profit qui sera effectivement réalisée, ceci pouvant conduire à une autre discussion, à savoir ce qui serait fait avec l'argent si on réalisait des profits. L'enseignante apparaît quelque peu réticente et soutient que le sujet sera abordé plus tard.

*Enseignante (T7) – Puis je pensais aussi ne pas faire de profit sur les fournitures scolaires parce que, à la base, c'est un service qu'on offre. Par contre, faire un cinq ou un dix sous sur les collations, pour qu'ils puissent comprendre aussi toute cette notion-là, que quand on achète au magasin, ben des fois ça coûte plus cher que ce que le monsieur [le vendeur l'a lui-même acheté]... (Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)*

*Chercheur (T74) – En fait, ça, ça me va très bien, mais le petit aspect réflexif qu'on pourrait faire en conseil d'élèves, c'est quand même parler avec eux de la marge de profit qu'on veut faire sur les collations. [...] Parce que ça, ça pourrait introduire la réflexion sur : « Mais qu'est-ce qu'on va faire avec l'argent à la fin? ». [...] Enseignante (T75) – [...] On ne l'oubliera pas, puis moi, je vais le calculer, le profit. (Entrevue avec l'enseignante du 20/10/12)*

La question des profits ne sera effectivement pas soumise à la réflexion des élèves avant un long moment. Le sujet se révèle en effet sensible entre adultes et s'avère un objet de négociation important. Lors d'une entrevue subséquente, je fais ainsi état à l'enseignante d'une remarque soulevée par Marjorie en conseil d'élèves, à la suite de l'activité sur les groupes alimentaires et l'introduction des collations dans le magasin (conseil d'élèves du 25/10/12). En effet, lors de ce conseil d'élèves, l'enseignante avait brièvement parlé de faire du profit sur les collations, alors que les élèves étaient déjà confus avec cet ajout, comme on l'a vu dans le cas s'y rapportant. Ainsi Marjorie remarquait que « notre but, ce n'est quand même pas de faire de l'argent ». Ne pouvant m'empêcher d'être en accord avec cette remarque d'élève, je formule une requête plus précise à l'enseignante et lui demande si, plutôt que d'imposer l'idée de faire des profits sur les collations, elle aurait de l'ouverture pour que ce soit les élèves qui décident si un profit serait réalisé ou non.

*Chercheur (T33) – [...] Marjorie m'a dit : « Monsieur Matthias, mais notre but, ce n'est quand même pas de faire des profits ». Je ne sais plus pourquoi, c'était quoi le contexte de la discussion, mais elle m'a dit ça. Là, je me suis dit : il y aurait vraiment un objet de conseil d'élèves, de réflexion sur... Au lieu de dire*

*on va faire des profits sur les collations, si tu as de l'ouverture pour ne pas en faire, de les laisser décider si on en fait ou si on n'en fait pas, de discuter. [...] c'est quoi le pour et le contre?  
(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

Cette demande va conduire à une longue négociation entre nous dont on peut reprendre ici les principaux arguments. L'enseignante mentionne au départ qu'elle ne veut pas nécessairement parler de profit avec les élèves, car elle a peur que les élèves s'en vantent maladroitement, sans vraiment comprendre de quoi il est question : « ça va sortir tout croche », dira-t-elle. Elle me rappelle par ailleurs que c'est elle qui a engagé la mise de fonds initiale (et non le directeur, comme elle l'a laissé croire aux élèves à travers sa saynète) et que si elle ne réalise pas de petits profits sur les collations, elle risque de faire des pertes personnelles à cause des erreurs de calculs dans le magasin et des invendus. Je lui proposerai, pour garder la possibilité de discussion ouverte auprès des élèves, d'engager moi-même la mise de fonds initiale ou d'éponger les pertes, s'il devait y en avoir.

L'enseignante avance plus loin qu'elle aimerait obtenir la collaboration des professeurs d'éducation physique, car le magasin sera placé devant leur local. Elle envisage dès lors de se servir du profit réalisé dans le magasin pour soutenir le projet-école d'un de ces professeurs, ce que je trouve très problématique dans la mesure où ce ne seraient pas les élèves qui auraient choisi ce qui serait fait du profit subséquent à leur travail dans le magasin. Finalement, l'enseignante avance que les élèves sont trop jeunes pour parler de profit, ce avec quoi je ne suis pas d'accord. En effet, la question du profit a déjà été brièvement soulevée à quelques occasions lors de divers conseils d'élèves et je ressentais que les élèves étaient capables d'en parler.

*Chercheur (T50) – J'aimerais ça qu'on laisse la porte ouverte au fait de ne pas faire de profit et qu'on en discute avec eux. Et je vais investir avec toi dans la mise de fonds initiale. Et si monsieur [le professeur d'éducation physique [...]] fait une soirée de donateur, j'irai lui donner 50 \$. [...] Je trouve que c'est primordial dans notre magasin. [...] Ils sont capables d'en parler. Si on passe à côté de cette discussion-là, on va vraiment passer à côté de quelque chose.  
Enseignante (T51) – Toi, tu sens qu'ils sont capables, moi j'ai le « feeling » qu'ils ne comprendront pas vraiment. On verra ce que ça fait.  
(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

Finalement, l'enseignante se pliera à ma demande et l'on sent dans son propos, repris dans l'extrait de verbatim ci-dessous, qu'elle l'avait mal interprétée : elle pensait que je ne voulais pas faire de profit du tout, là où je lui demandais plutôt de laisser la porte ouverte afin d'en discuter avec les élèves, ces derniers pouvant arriver à la conclusion qu'ils veulent

réaliser un petit profit. Nous constatons également que cette discussion avec les élèves nous conduira à réfléchir à ce qui serait fait de l'argent gagné, si les élèves faisaient le choix de réaliser des profits. Finalement, nous décidons de n'aborder le sujet que lorsque le magasin sera plus concret, de sorte que les élèves aient une petite expérience reliée au fait de manipuler de l'argent.

*Chercheur (T40) – Moi, je serais vraiment prêt à faire la mise de fonds avec toi (Enseignante – OK), ou tout seul même, ça ne me dérange pas, pour ouvrir cette possibilité de réflexion. Peut-être qu'on va en discuter et qu'ils vont dire : « on fait du profit ». Mais, je voudrais qu'on n'ait pas pris la décision avant et qu'il y ait [du profit]. (Enseignante – Ah! OK. Toi, tu veux en discuter avec eux. Je pensais que tu disais : « Non, on n'en fait pas du tout »)... Non! Non! Peut-être que la discussion ça va être : on fait un peu de profit, un cinq cents, dix cents, sur les collations. J'aimerais qu'on n'ait pas pris la décision avant. Enseignante (T41) – Mais, si on leur en parle du fait de faire du profit, ils vont se poser des questions sur qu'est-ce qu'on fait avec l'argent. (Chercheur – C'est sûr que ça va amener cette réflexion-là [...]). [...]*  
*Enseignante (T49) – [...] Il va falloir attendre que le magasin soit plus concret, qu'ils en aient un peu manipulé de l'argent.*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

Entre-temps, c'est-à-dire avant que la discussion soit tenue avec les élèves, c'est l'enseignante qui détermine le prix des produits à vendre dans le magasin. En entrevue, l'enseignante m'explique que, dans le cas des fournitures scolaires, elle arrondit les prix, certains à la hausse d'autres à la baisse, pour faciliter les calculs de ses élèves en ne gardant que les arrondis suivants : 25 ¢, 50 ¢ et 75 ¢. L'un dans l'autre, l'enseignante ne fait donc pas de profit sur les fournitures scolaires, les prix arrondis finissant par se balancer. Elle m'explique cela à la mi-février, alors que le magasin est ouvert depuis peu et que les gérants en viennent à lui demander ce qu'elle fera avec l'argent gagné. Elle leur explique donc qu'elle ne fait pas vraiment de profit sur les fournitures scolaires et qu'elle a arrondi les prix pour faciliter les calculs, car les deux premières semaines d'ouverture du magasin, les prix étaient arrondis au plus près : il y avait des produits à 20 ¢, 60 ¢, etc. Les gérants semblent satisfaits de l'explication et remarquent eux-mêmes que les calculs étaient compliqués avec ces valeurs.

*Enseignante (T102) – Puis, ils [les gérants] m'ont demandé aussi : « Qu'est-ce que tu vas faire avec tout cet argent-là? » Puis, je leur ai expliqué que je ne faisais pas vraiment de profit, je leur ai montré les factures parce que j'ai senti le besoin de me justifier par rapport à eux pour ne pas que ça parte (Chercheur – des rumeurs), parce qu'eux n'ont pas eu tout le processus que mes élèves ont eu. [...] Puis, je leur ai expliqué pourquoi j'avais arrondi. Ils ont dit : « Ah, c'est une bonne idée parce que c'était dur quand vous mettiez des prix à 60 ¢ ». J'avais des prix à 20 ¢, d'autres à 25 ¢, d'autres à 60 ¢. Là les enfants disaient : « C'était plus dur, là c'est plus facile à 50 ¢, 75 ¢ puis 25 ¢ ».*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 12/02/13)*

À la fin février, alors que l'enseignante s'apprête finalement à ajouter les collations aux produits à vendre dans le magasin (elles seront effectivement introduites à la mi-mars), je lui rappelle qu'il sera bientôt temps d'aborder la question du profit avec les élèves, ce qui lui était sorti de l'esprit, dira-t-elle. Alors que, pour faire image, je lui parle de réaliser des profits à l'unité de l'ordre du dollar, elle remarque qu'elle n'a jamais réalisé de profit aussi élevé sur un produit. L'extrait de verbatim ci-dessous laisse donc voir que l'enseignante envisage de faire de petits profits. Finalement, nous nous rappelons à nouveau que si les élèves décident de réaliser un profit, il faudra discuter avec eux de ce qui sera fait avec l'argent, ce qui sera l'objet spécifique de la séquence suivante du processus.

*Chercheur (T116) – Mon autre question c'est par rapport [au fait] que vous alliez introduire les collations après la relâche. À mon sens, ça implique qu'on discute... On est rendu là, je pense, du profit. Est-ce qu'on fait du profit ou pas? [...]*

*[L'enseignante parle des arrondis]*

*Chercheur (T122) – Je comprends bien ton arrondi, mais je veux dire, si tu arrondis une fois en-dessous, une fois au-dessous, au bout de la ligne, tu vas arriver plus ou moins (Enseignante – kif-kif) égal. Alors tu pourrais dire, mon 26 ¢, je le vends 75 ¢. Mon 1 \$ je le vends 2 \$, tu sais on pourrait faire un profit comme ça.*

*Enseignante (T123) – Je n'ai jamais fait des gros profits de même : 1 \$ à 2 \$.*

*Chercheur (T124) – C'est une image.*

*Enseignante (T125) – Je vais leur poser la question. Je n'avais pas pensé à ça.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 25/02/13)*

Cette séquence se termine donc par un conseil d'élèves au cours duquel nous demandons aux élèves s'ils veulent réaliser un profit ou non sur les collations (conseil d'élèves du 01/03/13). Rappelons que le magasin est ouvert depuis un petit peu moins d'un mois et que les élèves ont donc commencé à manipuler de l'argent plus fréquemment. L'enseignante débute la réflexion par un exemple du même ordre que celui qu'elle avait pris lors de la saynète au début de l'année. Comme cela n'apparaît pas encore tout-à-fait clair pour tous les élèves, elle propose un exemple concret en faisant état de ce qu'il y a présentement dans la caisse du magasin, grâce aux ventes des fournitures scolaires qui sont vendues à prix coûtant. L'enseignante rappelle aux élèves qu'elle a fourni la mise de fonds initiale et qu'à la fin du magasin, elle la récupèrera. Donc, il ne restera plus rien dans la caisse à la fin de l'année, les ventes à prix coûtant permettant seulement de rembourser la mise de fonds initiale. Elle ramène ensuite la réflexion sur les collations et offre un choix aux élèves en l'exemplifiant, comme le laisse voir l'extrait de verbatim ci-dessous : les élèves doivent donc décider s'ils vendront les collations à prix coûtant, terme qui leur est expliqué, ou s'ils

les vendront un peu plus cher pour faire un profit. Je rappelle aux élèves que nous n'avons pas pris de décision entre adultes et qu'il leur revient donc de faire un choix.

*Enseignante (14 :44) – [...] On veut vendre des compotes de pommes, mais on veut faire ça différemment. Je veux aller acheter des compotes de pomme à 25 cents... je te demande : est-ce qu'on va les vendre 25 cents ou on va les vendre plus cher, puis il nous resterait de l'argent dans le magasin? Si je les achète 25 cents et que je les vends 25 cents, il ne reste plus rien à la fin dans la caisse. [...]*  
*Chercheur – Vous avez le choix. Ça va être votre décision. Est-ce que vous allez décider qu'on va vendre au même prix qu'on l'achète au magasin ou est-ce que vous allez décider qu'on va le vendre un peu plus cher pour faire des profits, pour gagner de l'argent? On veut votre avis là-dessus. Nous, on n'a pas pris de décision, c'est vraiment votre choix.*  
*(Conseil d'élèves du 01/03/13)*

Olivier demande d'emblée ce qui sera fait avec l'argent si on décide de faire du profit. Plusieurs élèves hasardent donc des idées. Audrey suggère de faire une sortie à la fin de l'année. Louis propose de faire une activité spéciale en classe qui serait décidée ensemble. Olivier avance que les élèves de la classe pourraient se partager l'argent à la fin. On rappelle que s'il y a des profits, cela deviendra l'argent de la classe, prise comme un tout. Les élèves présentent ensuite leurs arguments relatifs au choix que leur offre l'enseignante. Cassandre veut vendre les collations plus chères, ce avec quoi David est d'accord ainsi que plusieurs autres élèves. L'enseignante demande donc qui ne veut pas faire de profit sur les collations. Trois élèves lèvent la main. Benoit n'est pas d'accord parce que si les produits coûtent trop cher, certains clients ne pourront pas en acheter. Olivier propose donc de faire du profit, mais raisonnablement. Louis dit que si on vend les collations au prix coûtant, plus de clients pourront en acheter, donc les stocks pourront être renouvelés plus rapidement. Marianne est partagée. Elle aimerait faire du profit, mais craint que le magasin soit fermé plus rapidement parce qu'il n'y aura plus rien à vendre. Marjorie lui répond que ça ne sert à rien de faire du profit, puisqu'on va vendre des collations et que l'argent va s'accumuler dans la caisse, avec lequel il suffira de racheter des produits à vendre. L'enseignante précise que ce qui restera dans la caisse à la fin de l'année servira à rembourser la mise de fonds. Je rappelle, plus à l'intention de l'enseignante que des élèves, qu'il faut rester ouvert aux deux solutions et que la décision appartient aux élèves, sentant que l'enseignante essaie d'influencer les élèves vers l'option du profit. Je réitère donc que les deux solutions sont valables mais qu'elles ont des conséquences différentes. Olivier revient avec l'idée de faire des profits raisonnables, pour garder une clientèle.

Sentant qu'on atteint une certaine saturation dans les arguments des élèves, l'enseignante et moi formulons une proposition à deux choix sur laquelle les élèves sont invités à voter. L'enseignante rappelle, puisque cela ne semble pas encore clair pour tous les élèves, que l'argent dans la caisse ne leur appartient pas, mais représente la mise de fonds qui devra être remboursée. Elle explique aussi que si les élèves choisissent de faire du profit, ils devront décider quoi faire avec et qu'il n'est pas question qu'elle leur redonne de l'argent individuellement. Ils devront choisir quelque chose d'acceptable dans une école, comme une sortie éducative ou un achat qui profite à la classe, par exemple de nouveaux livres pour la bibliothèque. L'enseignante passe ensuite au vote. Trois élèves, les mêmes que ceux qui étaient déjà contre l'idée de faire du profit au début de la discussion, votent contre. Les dix-sept autres élèves votent pour. Devant les craintes de Marjorie, l'enseignante conclut que les profits seront minimes, de l'ordre de 5 à 10 cents à l'unité, et que les collations ne dépasseront pas 50 cents, pour que tous les clients puissent continuer à en profiter.

Finalement, à la fin mars, l'enseignante m'explique qu'elle fait un profit de 5 cents sur les compotes de pomme, soit la première collation qui est intégrée au magasin. En effet, ces collations lui reviennent à 45 cents l'unité et elle voulait continuer, selon le même principe que les fournitures scolaires, à proposer des prix qui se calculent facilement pour ses élèves. L'enseignante remet ainsi la pertinence pédagogique du magasin, plutôt que les profits, à l'avant-plan de ses réflexions, en soutenant que l'essentiel reste que les élèves sachent faire les calculs et que tous puissent jouer le rôle de caissier dans le magasin.

*Chercheur (T32) – Je voulais savoir... Le prix des collations comment ça marche finalement? Tu sais, on a eu une discussion, on a voté avec les élèves qu'on faisait un petit profit, finalement.*

*Enseignante (T33) – Oui, sauf que là je les ai fixés à 50 ¢ pour l'instant ce qui n'est pas vraiment un profit signifiant parce que je voulais que ce soit facile à calculer. Dans le fond je fais 5 ¢ de profit [...]. Oui, ils avaient voté pour un profit, mais quand même que c'est un petit profit, pour moi, ce n'est pas grave, l'important c'est qu'ils puissent calculer, puis que tout le monde soit capable d'aller travailler au magasin scolaire.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 24/03/13)*

### *Troisième séquence : décider ce qui sera fait du profit dégagé*

Les élèves ayant décidé de réaliser un profit raisonnable sur les collations, il devient nécessaire, tel qu'anticipé en entrevue avec l'enseignante, de discuter de ce qui sera fait de l'argent, ce qui constitue l'objectif spécifique de la troisième et dernière séquence du processus. La question de ce qui serait fait d'un éventuel profit avait déjà été discutée à

plusieurs reprises, au cours de différents conseils d'élèves, à différents moments de l'année scolaire. Mais la question était alors seulement brièvement discutée, dans la mesure où elle se basait à ce moment sur un gain d'argent encore hypothétique puisqu'aucune décision n'avait été prise concernant les collations et qu'aucun profit ne serait réalisé sur les fournitures scolaires.

On peut tout de même revenir sur ce qui s'était déjà dit autour de la question des profits, au début de l'année scolaire. Ainsi, dès le premier conseil d'élèves organisé en relation avec le magasin, Arthur se demandait, comme on l'a vu dans l'énoncé de la problématique, qui prendrait l'argent du magasin, questionnant par là ce qui serait fait des profits. Plusieurs élèves étaient alors intervenus pour faire des propositions. *Grosso modo*, on peut dire que trois idées principales avaient alors été avancées. Arthur et Cécile proposaient, d'abord, de partager l'argent pour que chaque élève en ait. Plus loin dans la conversation, Louis remarquait que si on veut donner de l'argent à tout le monde, il en faudrait beaucoup. Marianne suggérait, ensuite, d'organiser un tirage au sort. Le gagnant pourrait alors disposer des profits du magasin pour s'acheter quelque chose personnellement. Cette proposition avait suscité une vive désapprobation, la quasi totalité des élèves l'estimant injuste, notamment Rosalie qui faisait valoir que tout le monde aurait travaillé et fait des efforts dans le magasin et souhaiterait donc obtenir quelque chose en retour. Olivier avançait, enfin, qu'il serait plus juste d'acheter quelque chose pour l'école dans son entièreté, puisque les profits proviendraient de l'argent dépensé par les clients, soit les autres élèves de l'école. L'enseignante concluait cette réflexion encore hypothétique en insistant sur le but du magasin qui, à ce stade et avec les fournitures scolaires seulement, restait d'offrir un service à l'école et non de faire du profit. Elle promettait de revenir sur la question plus tard, laissant voir que ce n'était pas la question la plus importante à régler présentement.

*Enseignante (T180) – C'est vrai, il va y avoir de l'argent. Qu'est-ce qu'on va faire avec l'argent qu'on va avoir ramassé? [...]*

*Arthur (T182) – [...] Il faut partager.*

*Cécile (T188) – À la place que ce soit une personne qui prend l'argent, on peut la distribuer pour que tout le monde en ait. [...]*

*Marianne (T192) – À la place de faire ça, on aurait pu tirer pour... admettons, tu me tires moi. Moi, j'aurai tout l'argent puis je pourrais acheter des trucs. [...]*

*Rosalie (T208) – Moi, je disais pourquoi je n'étais pas d'accord avec elle. [...]*

*Rosalie (T210) – Des fois, on est épuisés... (Enseignante – Des fois, on est fatigués après le boulot). On a fait beaucoup de travail. On aimerait avoir au moins quelque chose. [...]*

*Louis (T230) – [...] si on donne de l'argent à tout le monde, il faut avoir beaucoup d'argent parce que si on n'en a pas assez, il n'y aura pas beaucoup de monde qui en aura de l'argent.*

*Enseignante (T231) – Mais est-ce que c'est important... est-ce qu'on fait le magasin pour avoir de l'argent à nous? (En cœur – Noon). On fait le magasin pour quoi, c'était quoi notre idée, pourquoi on fait un magasin au début? [...]*

*Enseignante (T233) – Pour ne plus qu'il manque de matériel. Bravo, Olivier. Notre problème, c'est le manque de matériel dans l'école. Donc, c'est ça notre problème. L'argent, qu'il y en ait à la fin ou qu'il n'y en ait pas, ce n'est pas le gros problème actuellement. Mais on va y réfléchir, Louis. Je suis d'accord avec toi.*

*(Conseil d'élèves du 25/09/12)*

En entrevue, à la fin octobre, l'enseignante me fait sentir qu'elle craint un peu de discuter plus avant avec ses élèves de deuxième année de ce qui sera fait du profit. En effet, elle n'a gardé en tête de la dernière réflexion que l'intervention de Marianne, qui avait proposé de tirer au sort pour qu'un seul élève s'achète quelque chose personnellement. Je lui rappelle donc qu'il y avait eu d'autres interventions qui laissaient penser que les élèves allaient être capables de faire de bonnes propositions. Ceci me permet de préciser à l'enseignante que, même si elle fait discuter les élèves, elle peut garder un droit de véto par rapport à certaines propositions qu'elle trouve inacceptables. L'enseignante établit donc que ce qui sera fait avec l'argent doit se justifier pédagogiquement, mais aussi auprès des parents qui pourraient avoir des questions légitimes par rapport aux profits réalisés sur les ventes de collations. À ce titre, elle refuse d'acheter une récompense bon marché aux élèves ou encore de leur payer un repas pizza-frites en classe; soit deux propositions d'élèves qui revenaient souvent les années antérieures et qui représentent un non-sens pour elle.

*Enseignante (T45) – OK. Tu as raison. Moi, tout ce qui m'était resté en tête, c'était Marianne qui disait... Ils ne me feront pas acheter des cadeaux avec cet argent-là!*

*Chercheur (T46) – C'est sûr qu'en tant qu'adultes, on a un droit de véto. Nous, on n'est pas d'accord que vous achetiez des cadeaux avec l'argent qu'on va faire. Il faut que ça revienne à tout le monde.*

*Enseignante (T47) – [...] Moi là, il faut que je pense que si un parent arrive et vient me voir à l'école: « vous faites un profit sur les collations que vous vendez à mon enfant, vous faites quoi avec cet argent-là? », « je fais un souper de fête, un pique-nique de pizza ». Je ne trouve pas ça très pédagogique. [...] il faut que les enfants de deuxième comprennent que je ne leur achèterai pas un « nanane » [une récompense] avec ça, quelque chose que leurs parents peuvent leur acheter au [magasin à 1 \$], c'est un non-sens dans ma tête.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

Vers la fin-février, l'enseignante et moi revenons sur le sujet en entrevue, alors que je lui rappelle que la question des profits devra bientôt être débattue avec les élèves. L'enseignante précise cette fois qu'elle ne suivra pas nécessairement les suggestions des élèves, dans la mesure où elle ne veut pas que l'argent soit dépensé n'importe comment. J'essaie également de voir l'ouverture de l'enseignante vis-à-vis d'éventuelles propositions d'élèves, comme l'achat de ballons ou de jeux qui seraient utilisés par la classe pendant les



récréations. Elle laisse entendre qu'elle proposera sûrement autre chose en contrepartie et que la décision appartient aux élèves, mais dans une certaine mesure seulement, sous-entendant qu'elle conservera son droit de faire des propositions, voire de décider si elle l'estime nécessaire. L'enseignante fait encore remarquer que la recevabilité des propositions des élèves dépendra en grande partie du montant final des profits générés.

*Enseignante (T139) – Puis là, je peux te dire une chose que je ne suivrai pas nécessairement leurs suggestions... (Chercheur – Tu as le droit)... parce que qu'est-ce qu'ils vont faire en 2e année, ça me fait peur. [...]*

*Chercheur (T146) – Puis, admettons qu'ils disent, je ne sais pas : « On achète quelque chose pour l'école, pour que ça revienne à tout le monde. On achète des ballons pour la récréation ».*

*Enseignante (T147) – Bien, des ballons pour la récréation pour leur classe, ça ne me dérange pas, parce qu'ils n'ont rien. C'est vrai. Des cordes à danser, des ballons. C'est correct.*

*Chercheur (T148) – Tu sais, s'ils disent ça, est-ce qu'on va avoir l'ouverture de dire : « OK »?*

*Enseignante (T149) – Je vais sûrement leur proposer autre chose, mais en tout dernier recours, je pense que ça leur appartient aussi. Dans une certaine limite.*

*Chercheur (T150) – Ça ne me dérange pas que tu gardes ton vélo d'adulte.*

*Enseignante (T151) – Tu sais, le profit, moi, je vais leur dire aussi que tout dépend du profit [...]  
(Entrevue avec l'enseignante di 25/02/13)*

La discussion entourant ce qui sera fait avec les profits est effectivement soumise à la réflexion des élèves à la mi-avril (conseil d'élèves du 16/04/13). L'enseignante débute la réflexion en signifiant aux élèves le profit qui a été réalisé à ce jour, soit 139 \$, pour leur donner une idée du montant d'argent disponible et, de ce fait, des propositions réalistes qui pourront être considérées. L'enseignante spécifie qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise idée *a priori*, et qu'elles seront toutes évaluées ensuite. Les élèves font donc diverses propositions : aller au cinéma, au restaurant, faire une visite au musée, aller au zoo, aller à la piscine, aller au parc d'attraction, aller à l'Aquarium, aller au Village des sports, faire un voyage. À la suite des suggestions des élèves, je leur rappelle les idées plus générales qui avaient été soulevées au mois de septembre : tirer au sort une personne qui pourrait s'acheter quelque chose personnellement, ce à quoi certains avaient répondu que ce ne serait pas juste; acheter quelque chose à la classe, ce qui ne serait pas nécessairement juste parce que l'argent gagné proviendrait des clients; acheter quelque chose pour l'école pour que tous les élèves de l'école bénéficient des profits.

L'enseignante fait remarquer aux élèves que 139 \$ peut leur sembler un gros montant, mais que ce n'est pas tant que ça. Si on veut faire une sortie de classe, il faut louer un autobus scolaire, qui coûte environ 200 \$. Marjorie remarque que d'ici la fin de l'année, on aura plus de profit. L'enseignante est d'accord et estime qu'au maximum, nous doublerons le

profit, soit environ 280 \$, ce qu'elle arrondit à 300 \$. Elle fait donc remarquer que toutes les idées qui incluent la location d'un autobus scolaire laissent 100 \$ disponibles pour l'activité proprement dite. Louis suggère de choisir une activité qu'il est possible d'effectuer sans devoir louer un autobus scolaire. Je demande à l'enseignante de rendre explicite pour les élèves ce qu'elle estime acceptable ou non en termes d'activité, de sorte qu'on en vienne à discuter des propositions des élèves sur une base connue de tous.

L'enseignante pose donc ses conditions : il faut que la proposition soit un peu spéciale et surtout éducative; ce qui lui permet d'enlever d'emblée l'idée du restaurant, qu'elle avait bien anticipée en entrevue. L'enseignante aime les idées du musée et de l'Aquarium qui répondent à ses conditions. Les idées du zoo et du Village des sports ne sont pas mauvaises, mais nous n'avons pas assez d'argent, car il faut louer un bus et payer les entrées. L'idée du voyage est discutée : il faut l'autorisation des parents, l'avion coûte cher, nous n'aurons pas le temps d'en profiter. La proposition est éliminée. L'idée du parc d'attraction dans un centre commercial proche est conservée suite à un plaidoyer de Marc. Cependant, cette proposition n'est pas particulièrement éducative. La piscine et le cinéma ne sont pas des activités spéciales, les élèves pouvant y aller avec leurs parents n'importe quand. Marianne ajoute une proposition en cours de discussion, soit l'exposition « papillons en fête », ce qui est une bonne idée, mais celle-ci sera terminée d'ici la fin de l'année. Cécile suggère d'aller au salon du livre, qui est quant à lui d'ores et déjà terminé.

L'enseignante profite de l'idée de Cécile pour « faire du pouce », selon sa propre expression, et avancer sa propre idée : aller visiter une librairie en ville, dans laquelle chacun pourrait s'acheter un livre personnellement avec les profits. L'enseignante propose aussi de demander leur aide à des parents pour pouvoir prendre l'autobus public, ce qui coûte beaucoup moins cher. Nous concluons cette première partie de la discussion en la laissant ouverte : je récapitule les idées qui n'ont pas été éliminées et suggère que les élèves continuent d'y penser. Je reviens ensuite avec les élèves sur l'idée d'organiser une activité pour l'école, toutes leurs propositions ne touchant que la classe. Olivier avait en effet relevé en septembre que faire une activité pour la classe seulement n'était pas nécessairement juste parce que l'argent gagné proviendrait des clients. Rosalie, Olivier et Cécile font respectivement remarquer que lorsque les clients donnent de l'argent au magasin, ils

reçoivent déjà leurs produits en échange. Le profit appartient donc au magasin. La proposition est soumise au vote et les élèves décident à l'unanimité d'organiser une activité pour la classe avec les profits, plutôt que pour l'école. L'évocation d'une activité pour l'école fait dire à Cécile qu'il ne faudrait pas oublier d'inclure les gérants dans l'activité; ce à quoi l'enseignante et moi n'avions pas pensé. Jessica avance également qu'il faudrait garder un peu d'argent pour acheter des produits à vendre pour l'année prochaine, ce avec quoi Marjorie n'est pas d'accord. On conclut qu'on discutera de ce point une prochaine fois (ce qui n'aura jamais lieu).

Trois jours plus tard, en conseil d'élèves, je reviens sur le sujet et met de l'avant une proposition qui n'avait pas été envisagée dans les réflexions, soit l'idée de donner les profits pour soutenir une cause à déterminer (conseil d'élèves du 19/04/13). La discussion tourne alors autour des causes que l'on pourrait soutenir : le cancer, le Club des petits déjeuners, les collations offertes à l'école (pas celles du magasin, mais celles offertes grâce à des programmes dédiés en milieu défavorisé). Marjorie n'est pas d'accord avec l'idée de donner les profits du magasin, elle laisse entendre qu'on aura gagné de l'argent pour rien et qu'elle préfère organiser une activité spéciale pour la classe. Ceci est l'occasion de revenir sur les raisons pour lesquelles des particuliers soutiennent des causes humanitaires, sociales ou environnementales : pour être gentil, faire une bonne action, parce que c'est important pour aider les gens dans le besoin. Jessica propose un moyen terme : donner une moitié des profits et se servir de l'autre moitié pour faire une activité de classe. Plusieurs élèves sont d'accord avec cette proposition. Marjorie ne comprend toujours pas pourquoi on donnerait l'argent du magasin. L'enseignante conclut les échanges en laissant la question en suspens et rappelle aux élèves qu'il reste 40 jours d'école pour prendre une décision.

En dehors des conseils d'élèves, le groupe amènera encore quelques idées d'activités à organiser pour la classe, mais le sujet ne sera plus vraiment débattu. En entrevue avec l'enseignante à la mi-mai, je reviens sur l'idée que j'avais apportée aux élèves, soit donner l'argent à une cause de notre choix, ce qui aurait pu conduire à explorer le monde qui entoure l'école et à choisir une cause à soutenir. L'enseignante admet qu'elle n'avait jamais pensé à cette solution, même les années précédentes où elle aurait pourtant été appropriée puisqu'elle faisait des profits beaucoup plus considérables, tout en permettant de

développer la conscience sociale de ses élèves de sixième année. Mais avec les profits de cette année, qui seront finalement de 240 \$, en partie à cause des achats de fin d'année qui resteront invendus, l'enseignante soutient qu'elle préférerait faire une activité pour récompenser ses élèves, tout en leur faisant vivre un moment spécial et éducatif.

*Enseignante (T79) – C'est une bonne idée. Si j'avais fait ça avec [mes élèves] les autres années, les années antérieures en 6e année où j'avais des fois 2000 \$ à la fin de l'année, ça aurait été génial. Mais là, je vais avoir 200 \$ et quelques dollars. Je trouve qu'ils ont tellement fait d'efforts, j'aurais aimé ça qu'ils puissent... Tu sais, ils sont petits. Jusqu'à quel point ils vont comprendre? [...]*

*Chercheur (T82) – Et s'ils en venaient à voter? Faire moitié-moitié.*

*Enseignante (T83) – Si tout le monde est d'accord, sûrement que je me plierais à l'idée, mais j'aurais préféré faire une activité ou aller faire quelque chose avec eux pour leur montrer... à cet âge-là, ils sont petits, ils ont besoin... [...] J'aurais aimé ça vraiment qu'ils puissent jouir de tous ces efforts là en choisissant un livre dans une librairie ou en allant faire une activité quelconque. On n'aura pas vraiment beaucoup [de profits] non plus.*

*(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)*

### 3.9.4 Le réinvestissement final ou la sortie éducative du groupe-classe

Finalement, c'est l'enseignante qui prendra la décision finale concernant ce qui sera fait du profit généré et ira de l'avant avec sa propre proposition, soit aller visiter une librairie et diviser l'argent entre les élèves pour qu'ils s'achètent un livre personnellement. Lors de la sortie proprement dite (observation du 20/06/13), chaque élève dispose d'un budget de 8 \$ qui pouvait être complété par les parents s'ils le désiraient. Trois parents d'élèves nous accompagnent par ailleurs pour encadrer le groupe tout au long de la sortie, dont le trajet en bus de la ville. Après avoir été reçus par les libraires, les élèves prendront le temps de trouver un livre qui répond à leurs goûts, ainsi qu'au budget alloué, mettant un terme définitif à l'aventure vécue autour du magasin scolaire. Le reste des profits sera investi dans l'achat de cartes-cadeaux de la librairie qui seront offertes aux cinq gérants pour les remercier de leur implication dans le magasin.

*Enseignante (T100) – Moi c'est sûr que je ne suis pas revenue en grand groupe avec eux, mais à la base c'est moi qui met le point final, puis on n'a pas tant de sous que ça. On n'a pas vendu tant que ça, puis c'est qu'après qu'on se soit parlé avec l'argent, j'ai fait beaucoup de rachats de trucs, puis je me suis rendue compte que ça ne s'est pas vendu parce qu'il a commencé à faire très beau au mois de mai [...]. Je n'ai peut-être pas racheté les bonnes choses. [...] donc, j'ai racheté, je me suis repayé [la mise de fonds initiale], puis il n'y a pas beaucoup d'argent dans le fonds de caisse. [...]*

*Enseignante (T102) – [...] J'aimerais ça qu'il y ait au moins 8 \$ par enfant pour acheter un petit livre. 8 \$ ce n'est pas beaucoup. Je vais écrire aux parents, leur expliquant que je donne un 8 \$, si eux veulent compléter avec un 4 \$, puis qu'on va aller bouquiner, faire une séance de bouquinage pour vivre une expérience de bouquinage. [...]*

*(Entrevue avec l'enseignante du 09/06/13)*



*Après avoir pris l'autobus de la ville, les élèves sont reçus par les libraires qui leur présentent les collections-jeunesse, de même que les principales sections de la librairie. Les librairies resteront disponibles pour guider les élèves dans leur choix tout au long de la visite.*

*Les élèves brandissent fièrement le livre qu'ils ont acheté avec les profits réalisés grâce aux ventes dans le magasin.*



### 3.9.5 L'analyse du cas-processus

*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*

Comme on l'a vu dans la description du cas, sa **problématique émerge spontanément** de l'analyse du groupe qui considère les implications liées à l'ouverture d'un magasin qui fonctionnerait sur le long terme; plutôt qu'une « vente de garage » qui n'aurait lieu qu'une seule fois, ce qui constitue une des trois idées concurrentes du magasin scolaire pour répondre au besoin initial, soit le manque récurrent de matériel scolaire dans la classe. On pourrait dire que cette problématique **se déploie** en quelque sorte **selon une logique d'« emboîtement »**, un problème en appelant un autre. En effet, initialement, c'est le degré de compréhension variable des élèves vis-à-vis du fonctionnement d'un magasin, et plus particulièrement du système d'achats continus pour assurer les ventes du magasin sur le long terme, qui conduit l'enseignante à improviser une saynète pour faire comprendre ce principe aux élèves. Pourtant, cette saynète va amener deux nouvelles mini-problématiques, qui lui sont certes intimement liées mais qui n'en sont pas moins différentes, à savoir, d'une part, comment réaliser un profit et décider si on en réalise un et, d'autre part, comment serait dépensé cet éventuel profit en conséquence? Ainsi la problématique générale de ce cas se déploie-t-elle progressivement, pour en venir à la question spécifique du profit bien que, comme on l'a vu, Arthur posait d'emblée la question de ce qui serait fait avec l'argent et ce, dès le premier conseil d'élèves organisé en lien avec la recherche.

On peut encore dire que la problématique générale est relativement concrète, surtout dans le sens où l'enseignante a besoin que les élèves comprennent le principe d'un magasin, là où les questions spécifiques que la saynète induit sont **essentiellement analytiques**. En effet, mis à part le prix de vente des produits qui doit être fixé, ce qui n'apparaît que très peu dans les réflexions des élèves, il n'y a pas de problème tangible et expérientiel directement rencontré.

On a également pu constater, tout au long du cas, un **engagement variable des élèves** dans la prise en charge de la problématique. La saynète en elle-même sert à faire comprendre au groupe le fonctionnement d'un magasin et le système d'achats continus pour assurer les ventes dans le magasin. L'enseignante implique de son mieux les élèves en se mettant à leur niveau et en se basant sur le **jeu symbolique** pour les faire accéder à des principes qui n'entrent pas dans leurs expériences usuelles. Plus avant, la simulation à laquelle s'adonne l'enseignante à travers la saynète permet de **complexifier la représentation des élèves** du système de fonctionnement d'un magasin et conduit à affiner leur analyse de la situation qui se traduira par l'énoncé des deux questionnements qui seront traités dans les deuxième et troisième séquences du processus.

En ce qui a trait à la décision de faire du profit ou non, on constate **deux cas de figure opposés**. Dans le cas des fournitures scolaires, l'enseignante ne demande nullement leur avis aux élèves. C'est elle qui a d'emblée décidé que les fournitures scolaires représentaient un besoin essentiel et qui refuse donc de faire du profit sur ces produits. À noter que c'est également elle qui fixe le prix à l'unité du matériel à vendre, estimant, sans doute avec raison, que la tâche est trop complexe pour le niveau de ses élèves. Dans le cas des collations, ce sont nos discussions qui font évoluer l'enseignante. En effet, au départ, elle ne souhaitait pas soumettre ce sujet à la réflexion des élèves. Elle voulait plutôt fixer elle-même les prix des collations, avec une petite marge de profit, sans le signifier aux élèves. En entrevue, elle dira : « Moi, je ne veux même pas en parler du profit. On va décider des prix avant. Ils ne s'en rendront même pas compte si on ne leur dit pas » (T34, entrevue avec l'enseignante du 28/10/12). Elle aurait alors dépensé l'argent pour améliorer l'environnement éducatif de la classe ou encore pour soutenir le projet-école d'un des professeurs d'éducation physique dont elle souhaitait obtenir la collaboration, sans nécessairement consulter les élèves.

*Enseignante (T145) – Non, moi, j'avais l'idée d'avoir un profit un petit peu pour pouvoir justement « upgrader » le niveau [améliorer l'équipement] de la classe. [...]  
(Entrevue avec l'enseignante du 25/02/13)*

Cet aspect est intéressant à analyser. En effet, l'idée de ne pas réaliser de profit sur les fournitures scolaires et d'en faire sur les collations provient de l'expérience de l'enseignante. Lorsqu'elle était en sixième année, dans une autre école, les élèves lui avaient demandé de faire du profit sur les fournitures scolaires, ce que l'enseignante avait refusé, pour la raison reprise plus haut. C'est alors que ses élèves de l'époque lui avaient proposé d'inclure des collations au magasin sur lesquelles ils réaliseraient un petit profit, ce que l'enseignante avait accepté, étant entendu que les parents pouvaient refuser de donner de l'argent à leur enfant pour s'acheter des collations. À noter que le profit réalisé par ses élèves de l'époque servait à financer l'album de finissants des trois classes de sixième année de l'école, bien que les deux autres classes n'étaient pas impliquées dans la conduite du magasin. Tout se passe donc un peu comme si **faire du profit sur les collations est devenu comme un allant-de-soi** pour l'enseignante, sur la base de son expérience, alors que, de mon point de vue, la question mérite *a priori* de rester ouverte afin de laisser les élèves décider, tout en faisant émerger des occasions d'éducation. L'enseignante finira par accéder à ma demande et à laisser décider les élèves, tout en influant subtilement sur leur choix. Notamment, elle fera miroiter le fait de se payer quelque chose à la fin de l'année pour faire pencher les élèves vers la solution du profit.

*Enseignante (T32) – Tu vois, l'ajout des collations, quand je le faisais au magasin scolaire, là-bas [dans l'autre école], au début, c'était juste des fournitures scolaires. Les collations sont arrivées quand les enfants ont voulu avoir un album de finissants en couleurs et que ça coûtait des sous et [que] l'école ne voulait pas demander ça aux parents. Donc, les sixièmes années ont dit : « Hé! On pourrait faire des profits sur le matériel scolaire ». J'ai dit « non », parce que ça, à la base, c'est essentiel. Puis, ils ont dit :*

*« On pourrait vendre des collations et faire du profit sur les collations parce que ce n'est pas essentiel ». J'ai dit : « Bien. OK. Correct ». C'est parti comme ça. Ce n'est pas parti en même temps que les fournitures. [...] (Entrevue avec l'enseignante du 28/10/12)*

La discussion entourant ce qui serait fait du profit est également intéressante à analyser. En effet, l'enseignante a déjà une idée préétablie, soit la sortie à la librairie qui sera finalement mise en œuvre, et elle exprime ouvertement ses réticences à faire choisir les élèves, puisque, comme elle le dit, elle ne veut pas « leur payer un nanane » (une pâtisserie) et elle craint que les idées des élèves de deuxième primaire n'aillent pas plus loin que ce genre de propositions. Petit à petit, elle s'ouvre à l'idée de faire discuter les élèves, tout en prévenant qu'elle se réservera le droit de ne pas suivre leurs propositions et d'imposer sa solution, si les idées des élèves ne lui conviennent pas, ce qu'elle fera effectivement. À noter que lorsque l'enseignante avait évoqué sa proposition lors du conseil d'élèves, celle-ci avait suscité beaucoup d'engouement de la part des élèves. Même si c'est l'enseignante qui choisit en définitive, les élèves ne sont nullement déçus de son choix.

Quoiqu'on puisse dire de l'engagement des élèves dans la prise en charge de la problématique et des décisions à prendre la concernant, on peut constater que les discussions en conseils d'élèves ont pour effet de **complexifier considérablement le jugement du groupe** vis-à-vis de la question du profit. Ainsi, les élèves sont amenés à analyser des sujets relativement complexes pour leur âge et à évaluer les conséquences de leur choix, soit à s'adonner à ce que Dewey (1910/2004) appelle une **bonne activité de pensée**. Ainsi, par exemple, la discussion entourant la décision de faire du profit ou non conduit les élèves à se demander ce qu'ils feraient d'un éventuel profit, avant de se prononcer sur le choix que leur propose l'enseignante. Ils remarquent aussi que si les collations coûtent trop cher à cause de la marge de profit, plusieurs clients ne pourront pas s'en offrir (rappelons qu'on se trouve dans un milieu mixte, avec des familles de la classe moyenne, mais également des familles très pauvres). Ceci conduit donc à l'idée de faire des profits raisonnables, pour continuer à offrir un service abordable pour la clientèle cible.

Dans le même ordre d'idées, la réflexion des élèves est assez poussée lorsqu'ils discutent de ce qui sera fait du profit et **envisagent de nombreuses options** : tirer une personne au sort, ce que beaucoup trouvent injuste; partager les profits entre les élèves de la classe pour s'offrir une activité spéciale, solution qui sera finalement préférée – on y reviendra; payer quelque chose pour l'école dans son entièreté, l'argent gagné provenant des clients; donner les profits à une cause pour soutenir les personnes dans le besoin. À noter que c'est moi qui amène cette dernière idée aux élèves, qui n'est pas pour leur déplaire, une proposition d'élève récoltant de plus en plus d'approbation, mais qui sera finalement laissée en plan, voulant qu'on sépare les profits en deux, soit une moitié à



donner et l'autre servant à payer une activité spéciale à la classe. Rappelons que, pour Dewey (1916/1990), le rôle de l'adulte dans la réflexion consiste notamment à faire valoir son expérience en proposant des solutions qui n'étaient pas apparues à la réflexion des élèves, ce qui revient à complexifier le regard qu'ils portent sur les conditions environnantes et les possibilités qui s'offrent dès lors à eux. Ainsi, l'objectif d'une bonne activité de pensée consiste à **considérer le plus d'avenues possibles** dans l'analyse d'une question donnée, même si elles ne seront pas toutes empruntées.

*Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*

On peut dire à nouveau, comme on l'a déjà fait dans plusieurs autres cas, que c'est parce que l'occupation prend place en milieu scolaire que la question du profit dans le magasin en vient à être traitée comme une problématique. En effet, dans un magasin hors de l'école, la question du profit ne se poserait pas, ou du moins on ne se demanderait pas si on veut faire du profit ou non, la réponse allant de soi : un profit, fut-il minime, serait réalisé sur tous les produits vendus dans le magasin. Le point le plus intéressant à mentionner se situe cependant ailleurs. On peut remarquer que le système de référence sur lequel se base l'enseignante pour déterminer **les produits sur lesquels elle accepte de réaliser un profit est teinté par la forme scolaire**. Ainsi, elle établit que les fournitures scolaires sont essentielles pour le travail scolaire, donc pour les tâches qu'appelle la forme scolaire; là où elle estime que les collations ne le sont pas. Il est quand même frappant de signaler que de la nourriture « santé » soit considérée comme moins essentielle que des fournitures scolaires. C'est bien parce que l'enseignante ancre sa réflexion dans le contexte d'une école qu'elle en vient à faire cette distinction qui ne va pas de soi. Notons pour être complet, bien que cela ait déjà été dit, que cette idée lui vient de son expérience d'ouverture d'un magasin dans une autre école qui se situait dans un milieu très socioéconomiquement défavorisé. Dans ces milieux, tout comme dans l'école actuelle de l'enseignante, des collations sont offertes gratuitement aux élèves en classe quasi-quotidiennement, grâce à divers programmes visant à ce que les élèves mangent à leur faim. Les élèves qui achètent des collations additionnelles au magasin scolaire le font donc par choix, plutôt que par nécessité, ce qui soutient la réflexion de l'enseignante à l'égard du profit sur les collations.

Dans un autre ordre d'idées, on sent à plusieurs reprises chez l'enseignante que **l'idée de faire du profit peut parfois être gênante dans la sphère publique**, c'est-à-dire dès lors qu'on sort du strict cadre du magasin. En effet, on peut dire fondamentalement que l'argent ne fait pas partie des attributs préférés de l'école, surtout dans les milieux défavorisés ou mixtes, comme l'école de l'enseignante. Les établissements scolaires s'attachent plus volontiers à gommer les différences

socioéconomiques qu'à les idéaliser, et l'argent, quoiqu'il ne soit pas interdit, n'est pas souvent mis en évidence en contexte scolaire. Pour le dire clairement, l'argent n'entre pas dans le système de valeurs de la forme scolaire, pas plus que dans celui des enseignants, la plupart du temps. Ainsi, on a vu dans la description du cas que l'enseignante se justifie auprès des gérants en expliquant qu'elle ne fait pas vraiment de profit sur les fournitures scolaires. Et lorsque nous discutons en entrevue de ce qui sera fait de l'argent gagné, l'enseignante insiste sur le fait que les profits soient utilisés judicieusement, qu'il y ait une justification pédagogique sous-jacente, notamment en prévision d'éventuels commentaires de parents qui pourraient avoir des questions légitimes sur ce qui est fait des profits issus des collations. Bien qu'on n'ait pas insisté à nouveau sur ce point dans le présent cas, on a également vu dans les suites du tout premier cas que l'enseignante se justifiait beaucoup auprès de ses collègues pour faire ressortir la pertinence pédagogique du magasin et des processus éducatifs vécus, pour amenuiser les réticences anticipées liées aux profits, qui ne se matérialiseront finalement pas, outre quelques questions ponctuelles rapidement expédiées.

*Sur les apprentissages exploités par l'enseignante pour le groupe*

- Un **apprentissage économique** : il est évident que la principale occasion d'éducation de ce cas se situe au niveau économique, plus précisément autour de ce que d'aucuns appellent la littératie financière. Cet apprentissage est ici intimement lié à la nature de l'occupation, soit un magasin scolaire, où la question du profit aurait fini par se poser à un moment ou l'autre. On peut donc avancer que **la nature même de l'occupation appelle certaines occasions d'éducation**. Plus spécifiquement, on peut dire que les élèves ont appris des notions associées au fonctionnement d'un magasin et à l'économie en général. Ils ont ainsi compris et mis en application le système d'achats continus relié au fonctionnement d'un magasin sur le long terme, et ont été introduits aux concepts de mise de fonds, d'emprunt, de remboursement, de vente au prix coûtant et de profit, en plus de faire la distinction entre un profit et le fait de rendre la monnaie.

*Enseignante (T85) – Donc, dans l'investissement, on a parlé de la mise de fonds. Je veux juste faire un rappel... on a parlé aussi du change. Qu'est-ce que c'était. On a parlé aussi... (Chercheur – Comment on fait pour faire du profit). Du profit... Ça c'est les mots qui ont été... Y a-t-il d'autres mots dont on a parlé qui étaient importants? Le change, le profit, la mise de fonds [...].  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)*

Notons encore que l'âge des élèves conduit à passer à côté d'une occasion d'éducation de nature mathématico-économique. En effet, comme on l'a vu, l'enseignante estime les élèves trop jeunes pour calculer par eux-mêmes le prix de vente à l'unité des produits offerts dans le magasin.

- Un **apprentissage moral** : on peut faire un constat supplémentaire lié à la question du profit, mais d'un point de vue plus moral. Bien que l'analyse s'emploie à référer à des constats

groupaux, le cas particulier de Marjorie est emblématique et intéressant à considérer dans l'analyse de ce cas. En effet, Marjorie est la première à faire remarquer que le but du magasin n'est pas de faire du profit, lorsque l'enseignante évoque brièvement cette possibilité suite à l'activité sur les groupes alimentaires et l'introduction des collations dans le magasin. C'est en grande partie sur la base de son intervention que je demanderai à l'enseignante d'ouvrir le débat auprès des élèves, en laissant ouverte la possibilité de ne pas faire de profits. Lorsqu'on tient la discussion sur le sujet, Marjorie fait partie des trois élèves qui votent contre l'idée de réaliser des profits sur les collations. Pourtant, lorsqu'on discute de ce qui sera fait des profits réalisés, elle est aussi celle qui s'oppose le plus à toute solution qui ne bénéficierait pas directement aux élèves de la classe. Notamment, elle dira que soutenir une cause en donnant l'argent reviendrait à avoir réalisé des profits pour rien. Il est difficile de proposer une interprétation définitive à ce revirement, mais on peut sans doute avancer que l'âge des élèves entre en ligne de compte, de même que l'influence de l'enseignante.

À ce titre, on peut situer les **propositions des élèves** relativement à ce qui sera fait de l'argent sur un **continuum allant d'un partage plus exclusif à un partage plus inclusif**. L'idée initiale de Marianne relevait d'un partage exclusif : elle proposait qu'on tire quelqu'un au sort, par exemple elle, qui disposerait de tous les profits pour s'acheter quelque chose personnellement. La plupart des élèves trouvaient cette solution injuste; la raison de Rosalie laissant voir qu'elle voulait que tout le monde soit récompensé pour les efforts réalisés dans le magasin. On se décentrait alors du « soi » pour inclure « les autres », tout en restant dans l'idée de se récompenser pour le travail accompli dans le magasin. La première proposition plus inclusive, voire plus altruiste, est rejetée à l'unanimité par le groupe, dont Olivier qui l'avait proposée, soit l'idée de faire profiter à l'ensemble de l'école des profits générés. Plusieurs élèves font en effet valoir que les clients obtiennent déjà leurs produits en échange de leur argent et que les profits appartiennent donc au magasin. Finalement, la seule proposition vraiment inclusive est laissée en plan, soit l'idée de soutenir une cause en donnant les profits, même si elle commençait à recueillir de plus en plus d'approbation de la part du groupe au fil de la discussion.

Évidemment, comme on l'a vu dans la description du cas, le montant final des profits joue un rôle dans le choix qui est fait, mais on ne peut pas passer sous silence que la solution qui est préférée par l'enseignante, et dans une moindre mesure par les élèves, pour disposer des profits se situe plus près d'un partage plus exclusif qu'inclusif. L'enseignante relevait d'ailleurs en entrevue que si elle avait fait davantage de profits, l'idée de donner une moitié des profits et de garder l'autre moitié pour se récompenser, aurait été idéale. Ceci dit, c'est elle qui met un point final à la réflexion, et non les élèves, en décidant d'organiser une sortie éducative visant à récompenser le groupe. Quoiqu'il en soit, comme on l'a dit plus haut, la valeur d'une bonne activité de pensée consiste aussi à éveiller

l'esprit des élèves à une multitude d'avenues possibles, même si elles ne sont pas toutes empruntées. On peut dire que les élèves ont été sensibilisés, plutôt que conscientisés, au fait qu'il existe d'autres manières que la récompense, fut-elle groupale, de disposer des profits. Mais on peut aussi penser que, sous le prétexte de faibles profits, on soit **passé à côté d'une éducation socio-morale** qui aurait pu consister à explorer le monde social qui entoure l'école afin de trouver une cause à soutenir; le montant du don important finalement beaucoup moins que le geste lui-même. Par ailleurs, comme le relève l'enseignante en entrevue, **se diriger vers le don aurait conduit à perdre un motivateur** important pour continuer à engager les élèves dans le magasin. En effet, l'enseignante se sert régulièrement de la sortie à la librairie pour rappeler aux élèves qu'ils doivent continuer à faire tourner le magasin, s'ils veulent profiter de cette sortie, à un moment qui coïncide avec un désengagement progressif de certains élèves qui préfèrent aller jouer dans la cour de récréation au lieu de tenir le magasin, comme on l'a vu dans le cas portant sur les horaires.

*Enseignante (T85) – Moi, je pense que ça dépend du nombre de sous qu'on a. Si on avait été en 6<sup>e</sup> année, comme les autres années où je faisais 1000 \$, des fois 2000 \$ par année, je t'aurais dit : « Hé regarde, on est capables de donner 1000 \$, puis l'autre 1000 \$, on fera l'album de finissants avec ». J'aurais même forcé la note pour. Ils sont rendus grands, ils doivent se conscientiser. Ils doivent être conscients que plein de gens autour d'eux ont besoin que la société se mobilise [...] J'aimerais ça les gâter. Ils ont bien fait ça, ils ont bien progressé. Au début, ils aimaient ça rater leur récré, là, c'est de plus en plus dur de trouver... c'est surtout les petites filles qui restent en-dedans, les petits gars veulent sortir. Je leur parle souvent : « Si vous voulez qu'on fasse notre activité, il faut les vendre, nos choses. Si on ferme notre magasin, on arrête là notre profit ». Je leur ai expliqué. « Ah, on va s'en occuper. On va se faire remplacer ». Ça fait que je ne le sais pas trop. [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 12/05/13)

- **Un apprentissage démocratique** : comme on l'a déjà dit plus haut, le traitement des deux questionnements issus de la problématique mène essentiellement à des discussions impliquant des décisions à prendre. Ainsi les élèves sont-ils conduits à argumenter pour opter entre les deux idées concurrentes de faire du profit ou non. On a vu que trois élèves avaient voté contre. Ceci avait alors conduit à expliquer aux élèves qu'il faut parfois accepter une décision qui n'est pas celle qu'on aurait soi-même privilégiée et se rallier à l'avis de la majorité. Dans le cas de ce qui sera fait du profit, l'enseignante consent à faire réfléchir les élèves sur le sujet, mais c'est finalement elle qui prend la décision finale, manifestant par là un comportement davantage autocratique.

#### *Sur la collaboration enseignante-chercheur*

Au début de notre collaboration, l'enseignante et moi étions évidemment en période d'ajustement. Ainsi cherchions-nous l'un et l'autre notre place dans les discussions avec les élèves. Si nous avions une idée générale de ce dont nous voulions parler avec les élèves, nous ne préparions pas, au début de la recherche, de thèmes de discussion précis. C'est probablement la raison principale qui donne naissance à ce cas. Ainsi, on a vu que Marianne parlait de la mise de fonds au début du cas, dans ses

mots d'enfants. L'enseignante avait alors un peu évacué la question, alors que je la ramenaient au centre de la discussion en incitant l'enseignante à en traiter. C'est de cette discussion que sont apparues les compréhensions variables des élèves vis-à-vis du fonctionnement d'un magasin qui ont contraint l'enseignante à improviser une saynète. De la même manière, à la fin de la saynète, c'est moi qui fait mine de ne pas avoir compris comment l'enseignante pouvait terminer son exemple avec 140 \$, là où le directeur lui avait prêté 100 \$, ce qui contraint l'enseignante à improviser une seconde saynète pour expliquer le principe du profit. Ainsi, en entrevue, l'enseignante relevait-elle qu'elle n'aurait pas commencé à discuter des notions de mise de fonds et de profit, très abstraites pour les élèves, mais qu'elle aurait plutôt commencé par traiter des éléments plus concrets, comme la représentation mentale des élèves de ce qu'est un magasin, comme cela a finalement été travaillé plus tard dans le cas entourant la construction du chariot. En effet, alors que ce genre de principes était déjà acquis en sixième année, l'âge des élèves commandait ici en quelque sorte de commencer par des aspects plus concrets du magasin.

*Enseignante (T49) – Aujourd'hui... Dans l'investissement, je n'aurais pas commencé avec ça, parce que c'est quelque chose d'abstrait pour eux, l'investissement. J'aurais commencé avec « on va le faire où le magasin? », puis « c'est quoi dans ta tête un magasin? » [...]*  
(Entrevue avec l'enseignante du 04/10/12)

*Chercheur (T12) – C'est la réflexion que je me suis faite suite à la dernière fois où tu as introduit le mime, le jeu symbolique pour faire comprendre aux élèves. Je me rends compte qu'il faut que je fasse attention qu'il y a des notions qui sont un petit peu, pas hors d'atteinte je dirais, mais il faut faire attention à la manière dont... (Enseignante – Ce n'est pas tout le monde qui les a acquis). C'est ça.*  
(Entrevue avec l'enseignante du 14/10/12)

Dans un autre ordre d'idées, on a bien perçu, dans la description du cas, que la question du profit et de l'engagement des élèves dans les décisions la concernant a été un objet de négociation important entre l'enseignante et moi. Au départ, l'enseignante aurait fait un profit sur les collations, sans nécessairement en parler aux élèves, et se serait servi de l'argent sans nécessairement consulter les élèves. Il va sans dire que je trouvais cette conception problématique, dans la mesure où elle dépossédait les élèves des décisions à prendre relativement à la question des profits. On peut constater, à travers le récit d'un épisode dans le magasin, que la conception de l'enseignante a évolué à cet égard suite à nos échanges. Ainsi, mi-avril, des collègues de l'enseignante lui demandent de se servir du magasin pour vendre des petits gâteaux maison et « santé », dont les profits serviraient à soutenir un projet dédié à la motivation scolaire, ce que l'enseignante accepte, à condition de faire des comptes différents, c'est-à-dire sans mélanger l'argent de ses propres ventes avec les ventes de gâteaux. Les collègues en question demandent également à l'enseignante si elle souhaite donner les profits de ses propres ventes au projet sur la motivation scolaire. Sa réponse laisse transparaître son évolution. Elle répond ainsi que l'argent appartient aux élèves, dans la

mesure où ce sont eux qui perdent leurs récréations pour s'investir dans le magasin, et qu'il leur revient donc de décider ce qu'ils feront avec les profits.

*Enseignante (T29) – J'ai dit que non, on ne pouvait pas faire ça parce que c'était le projet des élèves, puis qu'on avait déjà... Je leur ai déjà tout expliqué [aux élèves] qu'on faisait des profits sur les ventes de leurs collations, puis que ce profit-là, ça leur appartenait à eux. Ils [les collègues] ont dit : « Bien là, ça n'appartient pas à eux », j'ai dit : « Oui, ça appartient à eux ». C'est eux qui ratent leurs récréations pour faire ça, puis c'est eux qui prennent des cahiers, puis qui calculent. Puis, c'est eux qui prennent du temps pour que ce soit... C'est eux qui sont motivés, ça appartient à eux. « Qu'est-ce que tu vas faire avec ça? » J'ai dit : « On ne le sait pas encore, mais on va faire de quoi d'intelligent ». [...]*  
*(Entrevue avec l'enseignante du 14/04/13)*

## Chapitre 4 : Le second registre d'analyse

Le chapitre précédent m'a permis de proposer une organisation des données sous la forme de huit cas-processus émanant de l'occupation et suivis d'une première interprétation divisée en quatre volets. Rappelons que l'idée de scinder les données en cas-processus est un choix méthodologique, avant d'en être un théorique. En effet, la connaissance intime de mes données m'a en quelque sorte permis, avant d'en proposer une organisation, de savoir « ce qui avait fait cas » dans la conduite de l'occupation, étant donné que j'avais suivi de près les élèves et par ailleurs contribué à planifier les activités avec l'enseignante en entrevue. Cette familiarité avec les données m'a dès lors permis d'entrer dans un très large corpus avec une volonté d'emblée affirmée de le découper en thématiques, chacune d'entre elles répondant au traitement d'une problématique particulière. Pour s'en convaincre, le roman-photo (*Annexe 1*), créé en mai-juin 2013 et offert en remerciement aux élèves à la clôture du magasin le 20 juin 2013, montre déjà mon intuition analytique alors que les planches correspondent *grosso modo* aux thématiques des cas repris au chapitre précédent et renvoient par ailleurs à ce qui allait devenir la structure des cas-processus, en partant d'un problème expérientiel qui doit être résolu pour continuer à avancer dans la mise en œuvre progressive du magasin.

Bien sûr, ce découpage en thématiques correspondant à des cas-processus était, ne fut-ce qu'inconsciemment, dicté par mon cadre théorique, lequel s'appuie très largement sur la philosophie de l'expérience de John Dewey (1916/1990; 1938a). En effet, la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive qui a été développée au chapitre 1 montrait déjà que la mise en œuvre du plan d'action dans l'acte de s'entreprendre était susceptible de se heurter à des problématiques, anticipées ou subies, qu'il faudrait résoudre pour continuer à cheminer de manière non problématique vers l'atteinte de l'objectif planifié ou de la fin-en-vue à atteindre comme horizon de l'action, en termes deweyens. Dans ce chapitre, on verra que cette intuition analytique, guidée par le cadre théorique, s'est avérée finalement fort féconde alors que je me propose d'interpréter

les résultats de la recherche à la lumière de la théorie de l'enquête de Dewey (1938b)<sup>94</sup>. Disons d'emblée que la théorie de l'enquête a été développée en termes très généraux – logiques, dirait Dewey – et par ailleurs individualistes à plusieurs égards. L'apport de ce chapitre consiste dès lors à mettre le principe de l'enquête en relation, d'une part, avec l'occupation comme support expérientiel au déploiement d'enquêtes ancrées à une expérience concrète en salle de classe et, d'autre part, avec une résolution nécessairement groupale de ces problématiques dès lors que l'enseignante doit tenir compte de tous les élèves de son groupe dans la conduite de l'occupation, et non seulement d'individus isolés.

Ce chapitre se divise en deux grandes parties. Dans la première, je m'intéresse plus généralement à la théorie de l'enquête, d'abord théoriquement en présentant les étapes que Dewey (1938b) attribue à l'enquête, ensuite en montrant comment l'occupation – soit le magasin scolaire – et les cas-processus décrits au chapitre précédent peuvent être appréciés à la lumière de cette conceptualisation. Dans la seconde partie, je montre plus spécifiquement en quoi la théorie de l'enquête s'avère féconde pour documenter l'objet de la recherche, en revenant transversalement sur les volets interprétatifs qui m'ont permis de proposer une première interprétation de chaque cas-processus au chapitre précédent.

#### **4.1 La théorie de l'enquête comme cadre interprétatif**

Le lecteur attentif se souvient probablement que le cadre théorique de la thèse, lequel m'a permis d'avancer une représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre sous l'angle de l'expérience réflexive, aborde déjà brièvement la question de l'enquête, comme fondement épistémologique du système philosophique de John Dewey (voir le point 1.2.4.2). On a vu, à cet égard, que sa philosophie de l'expérience peut être qualifiée d'experimentalisme, alors qu'il considère que connaître est toujours le fruit d'une enquête dont la fonction est de rétablir la continuité expérientielle, ou la coordination fonctionnelle selon les termes de Garrison (2001), dans une situation « douteuse » ou problématique, dans le sens d'indéterminée par rapport à l'acte subséquent à poser. Ceci m'avait conduit à montrer que, dans la phase de mise en œuvre du plan d'action dans l'acte de s'entreprendre, l'individu –

---

<sup>94</sup> Il me semble important de faire remarquer que je n'ai pris connaissance de la théorie de l'enquête de Dewey (1938b) qu'après avoir écrit le chapitre 3 de la thèse, alors que je cherchais des appuis conceptuels pour théoriser les résultats de la recherche.



ou le groupe dans le cas qui nous occupe – allait nécessairement faire face à des problèmes. En effet, certaines conditions contextuelles peuvent ne pas avoir été prises en compte dans la planification initiale de l'action, ce qui conduit à l'émergence d'obstacles non anticipés. Les problèmes rencontrés nécessitent alors, pour être surmontés, de procéder à une enquête dont l'aboutissement constitue un jugement, c'est-à-dire aussi une connaissance pour Dewey; jugement qui permet de continuer à avancer de manière expérimentalement non problématique dans la mise en œuvre du plan d'action, tout en gardant en tête l'objectif planifié, soit la fin-en-vue de l'action entreprise.

Dans cette partie du chapitre, je présente d'abord la structure récurrente de l'enquête, dans sa dimension générale ou logique, telle qu'élaborée par Dewey. J'aborde ensuite l'occupation, puis les cas-processus, sous l'angle de la théorie de l'enquête, en montrant que l'un et l'autre peuvent être considérés comme des cas d'enquête au sens deweyen. J'avancerai ainsi que l'occupation peut se concevoir comme l'enquête principale ou une méta-enquête d'où émanent les cas-processus compris comme des enquêtes subsidiaires, faisant écho à la métaphore de l'arbre et ses ramifications utilisée au chapitre précédent. Finalement, je montrerai en quoi la théorie de l'enquête permet d'éclairer l'objet de la recherche, à travers un retour sur les volets interprétatifs déployés au chapitre précédent comme autant de facettes de l'apprentissage à s'entreprendre, ce qui conduira la réflexion à la partie suivante. Dans l'ensemble, on peut se représenter cette partie comme un effort de traduction, dans la nomenclature deweyenne de l'enquête, des termes qui ont été utilisés pour rendre compte des données dans le chapitre précédent : l'occupation, les cas-processus, les catégories d'analyse (ancrage à l'occupation, problématique, processus, réinvestissement dans l'occupation) et les volets interprétatifs (l'enquête, les apprentissages, la forme scolaire, le rôle des intervenants).

#### 4.1.1 La structure commune des enquêtes

Entrons d'emblée dans le vif du sujet. Dewey définit l'enquête en termes généraux, ou logiques, comme la transformation contrôlée d'une **situation indéterminée** en une nouvelle situation dont les constituants forment un **tout unifié** : « Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into

a unified whole » (Dewey, 1938b, p. 104-105). La situation initiale est donc ouverte à l'enquête en ce que ses constituants ne s'imbriquent plus harmonieusement – d'où la situation indéterminée –, là où le sens de la situation finale est fermé et complet. La transformation contrôlée signifie pour sa part que l'enquête est compétente dans la mesure où **les opérations** mises en œuvre conduisent à la création d'une nouvelle situation déterminée et cohérente. Pour Dewey, toutes les enquêtes, aussi diversifiées puissent-elles être en termes de méthodes ou d'objets, présentent une structure commune. Il envisage ainsi **cinq étapes** à l'enquête. Au risque de répéter quelques-uns des développements du cadre théorique de la thèse<sup>95</sup>, je reprendrai ces étapes intégralement ci-dessous.

*1) Les conditions précédant l'enquête ou la situation indéterminée.* Enquêter revient en quelque sorte à questionner. Dewey remarque en effet qu'on enquête quand on questionne et quand on part à la recherche d'une solution à une question posée. La nature de la situation indéterminée est donc de poser question, par son caractère incertain. Il est alors nécessaire de définir la situation, c'est-à-dire aussi de déterminer quelles données, ou conditions contextuelles pour reprendre un terme utilisé dans le cadre théorique, sont problématiques, dans la mesure où la situation n'est pas incertaine dans son ensemble, mais bien seulement par rapport à certains de ses constituants. Sans définition précise de l'indétermination en cause dans la situation, toute solution serait bonne à prendre : « it is this unique quality that not evokes the particular inquiry engaged in but that exercises control over its special procedures » (op. cit., p. 105).

Il importe de mentionner que c'est la situation elle-même qui provoque le doute, plutôt qu'une sorte d'état mental personnel qui nous conduirait à douter dans l'absolu. Plus avant, la situation est indéterminée par rapport à son issue, sa fin. C'est donc de l'interaction – la transaction diront plus tard Dewey & Bentley (1949) – entre l'organisme (c'est-à-dire l'individu ou le groupe en ce qui nous concerne), qui poursuit une fin, et l'environnement, qui présente des conditions contextuelles, qu'émerge le problème. En cela, le « lieu du problème » est existentiel ou expérientiel et concerne avant tout la réponse que l'organisme doit lui apporter pour le dépasser : « it concerns the interaction of organic responses and

---

<sup>95</sup> En fait, ces répétitions, si elles en sont, sont davantage des recoupements, laissant voir que le fil conducteur de la réflexion, sa cohérence sont assurés.

environing conditions in their movement towards an existential issue » (Dewey, 1938b, p. 107). Finalement, la résolution de la situation indéterminée est active et opérationnelle. Ceci signifie que les réponses de l'organisme deviennent des enquêtes à partir du moment où les conséquences de l'action sont anticipées, où les conditions contextuelles sont examinées en vertu de leurs potentialités et où les opérations qui sont mises en œuvre en conséquence sont sélectionnées et ordonnées en vue d'une actualisation de certaines des potentialités perçues dans la situation existentielle finale.

2) *L'institution du problème*. La situation indéterminée n'est pas problématique en soi, elle le devient à partir du moment où elle est le sujet d'une enquête. Pour Dewey, la situation indéterminée est précognitive. Elle apparaît à partir de causes existentielles et ne fait pas encore appel au jugement, bien qu'elle soit évidemment la condition nécessaire à des opérations cognitives, donc à l'enquête. Pour qu'il y ait enquête, la première étape consiste donc à reconnaître qu'une situation donnée est problématique. Pour reprendre les termes de Fabre (2011), la situation indéterminée doit donc être problématisée. Ceci ne conduit cependant pas encore l'enquête bien loin. En effet, un problème n'est pas une tâche à entreprendre, il ne s'agit que d'une transformation partielle de la situation indéterminée, un premier pas vers l'atteinte d'un tout unifié comme horizon de l'enquête. La façon de problématiser la situation déterminera cependant quelles suggestions pourront être retenues et lesquelles devront être éliminées, quelles données seront sélectionnées et lesquelles seront ignorées : le problème fournit donc le critère de pertinence et de non-pertinence des hypothèses à formuler et des actions subséquentes à poser pour le résoudre.

3) *La formulation d'une solution au problème (The determination of a problem-solution)*. Dewey rappelle qu'un problème bien posé est déjà en bonne voie d'être résolu. La première étape pour poser un véritable problème est de déterminer les constituants établis d'une situation donnée. Par exemple, dans le cas du magasin scolaire, les situations sont toujours situées à l'intérieur de l'école, ce qu'il faut prendre en compte dans la manière de résoudre les problèmes. Pour circonscrire davantage la situation, il est nécessaire de l'observer et de l'analyser pour faire ressortir d'autres constituants plus précis. Toutes les données ainsi récoltées constituent les termes du problème. Ces « faits du cas », pour reprendre les mots employés par Dewey, sont donc ceux qui sont pris en compte pour déterminer le problème

(ce qui sous-entend que d'autres constituants de la situation sont ignorés) et qui permettront de juger de la pertinence des solutions proposées pour le dépasser.

La prochaine étape consiste précisément à proposer une solution possible au problème. Cette solution se présente d'abord sous la forme d'une idée, c'est-à-dire aussi d'une anticipation ou une prévision des conséquences qui sont susceptibles de se produire suite à la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations, dans les circonstances qui ont été établies. L'idée relève donc d'une possibilité. Remarquons que là où les données contextuelles qui permettent de déterminer un problème sont existentielles, c'est-à-dire contenues dans la situation indéterminée, les suggestions et les idées sont abstraites ou idéationnelles, c'est-à-dire qu'elles ne proviennent pas de la situation de départ, raison pour laquelle on verra qu'elles doivent être exprimées à l'aide de symboles, et non plus récoltées par l'observation. Pour exemplifier le propos, on peut déjà dire qu'on verra plus loin, à l'appui du cas 2 portant sur la construction du magasin dans l'école, que le problème à la base de ce cas est contenu dans la situation indéterminée (il faut construire le magasin dans l'école, l'atrium ayant été choisi comme lieu de vente), là où la solution est une idée avancée pour y répondre (on pourrait construire un chariot). Plus avant, dans la mesure où l'enquête est un processus continu qui conduit progressivement à établir une solution à un problème, les idées diffèrent en termes de statut, en fonction du stade de l'enquête. Au départ, les idées se présentent sous la forme de suggestions, qui ne deviennent des idées que lorsqu'elles sont évaluées en fonction de leur potentiel à servir de moyens pour résoudre un problème donné. On comprend donc que formuler des suggestions, puis des idées qui dirigeront de nouvelles observations pour se transformer en solutions fait intervenir le raisonnement, qui constitue la prochaine étape.

4) *Le raisonnement.* Le raisonnement intervient, on l'a vu, dans la recherche d'une solution au problème rencontré. Plus avant, le raisonnement soutient la nécessité de développer le sens accordé à une idée (*the meaning-contents*), processus qui fait intervenir les symboles qui ont cours dans un groupe donné. Ainsi, si la signification d'une idée est immédiatement acceptée, ceci met fin à l'enquête. Cependant, le résultat de l'enquête ne sera alors pas fondé empiriquement puisque, bien que l'idée puisse être correcte, elle n'aura pas été testée, c'est-à-dire mise à l'épreuve de l'expérience. Examiner le sens d'une idée revient à

la mettre en lien avec d'autres idées qui font partie d'un même système de significations, ce qui conduit à la formulation de propositions. Pour continuer d'exemplifier le propos, toujours dans le cas de la construction du magasin, on verra plus loin que le groupe a cherché à déterminer le sens de l'idée du chariot comme solution au problème de la construction du magasin, notamment grâce à des représentations imagées de chariots trouvées sur Internet (mise en relation de significations), ce qui a conduit l'enseignante à faire tracer le patron de la tablette supérieure du chariot aux élèves (proposition). Cette étape laisse voir que le sens accordé à une idée passe par une série de significations intermédiaires avant d'être acceptée et d'apparaître par ailleurs plus directement pertinente pour la résolution du problème rencontré. Le sens finalement construit indique une série d'opérations susceptibles d'être mises en œuvre pour tester leur viabilité et leur applicabilité, là où l'idée originale est souvent plus vague et ne conduit donc pas à la formulation d'opérations à tester.

5) *Le caractère opérationnel des faits et des significations (The operational character of facts-meanings)*. On a vu que les faits observés du cas et le contenu idéationnel des idées sont reliés en tant que divisions fonctionnelles du travail d'enquête : les premiers servent à la clarification du problème en cause, les secondes à la proposition de solutions possibles. Le seul moyen logique de lier ces étapes, l'une étant existentielle, l'autre pas, est de reconnaître leur caractère opérationnel. Les faits observés sont opérationnels dans la mesure où ils ne sont pas autosuffisants, ni complets en eux-mêmes. Ils sont sélectionnés et décrits pour définir un problème de telle sorte qu'une solution puisse y être apportée. Si les faits n'étaient pas opérationnels, s'ils ne servaient pas à déterminer le problème comme premier pas de l'enquête, il serait inutile de les distinguer dans la situation qualitative indéterminée prise comme un tout. Les idées, quant à elles, sont opérationnelles dans la mesure où elles deviennent des propositions qui conduisent à formuler des plans comme autant d'opérations pour agir sur les conditions contextuelles afin de transformer la situation indéterminée en un tout unifié. La force opérationnelle des faits et des idées s'apprécie donc à la lumière de leur connexion avec l'expérimentation, qui est un autre terme que Dewey emploie pour parler de l'enquête.

Il serait peut-être plus clair de reprendre ce qui vient d'être développé en montrant que l'enquête, comprise comme la transformation contrôlée d'une situation indéterminée en un tout unifié, s'accomplit au moyen d'opérations de deux sortes qui sont en correspondance fonctionnelle l'une avec l'autre. La première sorte d'opérations est représentée par l'observation qui sert à sélectionner les conditions qui sont pertinentes pour déterminer le problème. La seconde sorte d'opérations est représentée par les idées dont l'objectif est de déterminer des voies de résolution possibles, ces idées pouvant conduire à de nouvelles observations de conditions qui avaient été précédemment négligées. Ce travail de transformation, c'est-à-dire aussi de mise en évidence, de sélection et d'arrangement de données, d'idées et de significations, est existentiel et donc temporel. Il vise à produire une nouvelle situation existentielle et non problématique, c'est-à-dire aussi un nouvel agencement des conditions contextuelles cohérent et unifié.

#### 4.1.2 L'occupation comme méta-enquête

Dans le chapitre précédent, j'ai utilisé la métaphore du tronc de l'arbre et de ses ramifications pour présenter les résultats de la recherche et poser le lien entre l'occupation en elle-même, d'une part, et les cas-processus qui en ont émergé, d'autre part. Il faut bien comprendre que, d'un point de vue interprétatif, l'occupation, comme les cas-processus, sont en fait des cas d'enquête au sens deweyen du terme. S'il pourrait être tentant de reléguer l'occupation au statut de simple contexte qui voit émerger des cas-processus, comme autant de problématisations dans sa mise en œuvre progressive, on peut montrer de manière intéressante que l'occupation répond également aux conditions de l'enquête. Ainsi, **l'occupation, c'est-à-dire le magasin scolaire, peut être considérée comme une sorte de méta-enquête qui encadre toutes les données**, chaque cas-processus étant alors une enquête plus circonscrite dont l'objectif demeure de résoudre le problème général posé par l'occupation.

En effet, l'occupation, dans son économie générale, répond au concept d'enquête, alors qu'on part d'une situation indéterminée : on manque régulièrement de matériel scolaire en classe et l'enseignante doit constamment prêter du matériel à l'un ou l'autre élève. Jusque là, il n'y a pas enquête, mais une simple situation incertaine. L'enquête démarre avec la **reconnaissance d'un problème à régler** et d'une solution à imaginer : c'est le rôle du tout

premier conseil d'élèves organisé en lien avec la recherche, alors que l'enseignante transforme le manque de matériel en problème à résoudre en le soumettant à la discussion du groupe. La reconnaissance du problème conduit à l'analyser plus en profondeur, notamment en prenant conscience que les autres classes doivent certainement rencontrer le même problème. Par ailleurs, comme le problème est récurrent, la solution devra être durable. Par la réflexion, on élargit donc les données contextuelles qui sont prises en compte dans la formulation d'un problème à résoudre, on en pose les termes.

En conseil d'élèves, le groupe part alors à la **recherche d'une solution**, c'est-à-dire aussi d'un moyen qui permettrait de pallier ce manque récurrent de matériel scolaire au niveau de l'école. **Plusieurs suggestions** sont avancées, soit un marché aux puces, un chariot (suggestion qui sera discutée et transformée en l'idée du magasin), un système d'échanges et un système de partage. Chaque suggestion est discutée et évaluée sous l'angle des termes du problème qui ont été posés : le marché aux puces ne permet pas de répondre au problème sur le long terme, le système d'échanges apparaît compliqué à organiser au niveau de l'école, le système de partage, bien qu'intéressant, semble peu efficace. Reste donc la suggestion d'un chariot qui va être discutée plus avant pour se transformer en **l'idée d'un magasin de fournitures scolaires** ouvert toute l'année et pour toute l'école. Si l'on revient à la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre qui a été développée (voir *Figure 1*), cette discussion n'est autre que le début de la réflexion pré-action, alors que le groupe réfléchit à l'impulsion initiale (le manque de matériel scolaire) en vue de se fixer un **objectif d'action**, soit la création du magasin. Ce dernier est donc la fin-en-vue de l'action à entreprendre.

Le magasin n'est cependant encore qu'une vague idée, plusieurs élèves ne la comprenant d'ailleurs pas, ce qu'ils manifestent ouvertement. Autrement dit, l'idée du magasin en elle-même n'est pas encore opérationnelle pour pallier le problème général analysé. En conseil d'élèves, le groupe va alors réfléchir à ce qui doit être fait pour en venir à créer le magasin. Guidés par les adultes, qui ont déjà un plan en tête basé notamment sur l'expérience de l'enseignante, les élèves vont être conduits à opérationnaliser l'idée du magasin en l'analysant et en la mettant en lien avec d'autres données observationnelles et idéationnelles. Ces analyses en groupe vont conduire à **des propositions** qui suggèrent

quant à elles des opérations concrètes à mettre en œuvre. L'opérationnalisation de l'idée du magasin en propositions renvoie en fait à la création du **plan d'action**, dans la réflexion pré-action, qui est supportée par les quatre premiers conseils d'élèves, durant le premier mois de la recherche, comme le laisse voir la *Figure 3*. On pourrait donc dire que l'idée générale du magasin est trop vague pour être d'emblée mise en œuvre telle quelle. Elle est dès lors discutée et analysée pour être opérationnalisée et transformée en propositions, plus directement applicables et appelant des opérations plus concrètes à mettre en œuvre.

Dans le cadre de la méta-enquête que représente l'occupation et qui consiste à créer le magasin comme nouvelle situation existentielle unifiée, ces propositions peuvent être considérées comme les **solutions intermédiaires** qui conduisent à atteindre la fin-en-vue planifiée. La mise en œuvre de chaque proposition, autrement dit les opérations qu'elles appellent, sont alors les cas-processus et l'on comprend encore mieux pourquoi la fin existentielle de chaque cas-processus est réinvestie dans l'occupation, ou en d'autres termes dans la méta-enquête. Comme le relève Dewey, dans toute enquête dont l'objectif à atteindre est complexe, ce qui est le cas de la création du magasin, les différentes propositions formulées pour opérationnaliser l'idée qui a été choisie comme solution au problème deviennent relativement indépendantes. Pour un temps, chaque proposition représente une fin en soi : obtenir l'autorisation du directeur, construire le chariot, faire de la publicité, intégrer des gérants, etc. Mais ultimement, chaque proposition et sa mise en œuvre, ou autrement dit chaque cas-processus, ne sont que des moyens dans l'atteinte de la fin-en-vue générale qui est visée.

In any inquiry of extensive scope (because of the nature of the problem with which it is concerned) these propositions gain relative independence. While they are ultimately means for determining final judgement, for the time being they are absorbing ends [...] (Dewey, 1938b, p. 140).

En résumé, et pour mettre en dialogue le cadre théorique et le cadre interprétatif, on peut donc dire que l'occupation est une enquête en elle-même, que je qualifie de méta-enquête dans la mesure où elle constitue l'enquête principale qui encadre les cas-processus. Le problème à la base de cette méta-enquête, c'est-à-dire aussi l'impulsion initiale qui donne naissance à l'occupation, est le manque de matériel scolaire en classe et la solution proposée, soit la fin-en-vue visée, est l'idée de créer un magasin scolaire. Cette idée étant



complexe, les propositions qui sont faites pour l'opérationnaliser deviennent relativement indépendantes, sont traitées en tant qu'enquêtes subsidiaires et considérées temporairement comme des fins en soi, bien qu'elles soient des moyens dans la résolution du problème principal : ce sont les cas-processus.

#### 4.1.3 Les cas-processus comme enquêtes subsidiaires

On vient de voir que l'occupation peut se concevoir comme l'enquête principale, ou la méta-enquête, qui encadre les cas-processus, lesquels s'appréhendent dès lors comme autant d'enquêtes subsidiaires ou contributoires. Il serait fastidieux, sinon improductif, de montrer que tous les cas-processus, en dépit des différences qu'ils présentent, répondent également bien aux conditions de l'enquête. Il me semble dès lors plus profitable de m'adonner à l'exercice de manière générale en montrant, qu'au fond, la structure même des cas-processus, soit les catégories analytiques qui ont servi à leur description (ancrage à l'occupation, problématique, processus/séquence et réinvestissement dans l'occupation) peuvent être appréciées sous l'angle des étapes de l'enquête deweyenne. J'illustrerai cette concordance entre cas-processus et cas d'enquête<sup>96</sup> à l'appui du cas qui me semble le plus évocateur à cet égard, soit celui qui touche la construction du magasin dans l'école (cas 2). En définitive, l'exercice vise à montrer que tous les cas-processus peuvent être considérés comme des enquêtes subsidiaires issues de l'enquête principale.

D'un point de vue interprétatif, tous les cas-processus présentent un **point de départ identique**. En effet, comme on l'a vu plus haut, les cas-processus émergent de l'occupation dans son sens de méta-enquête. Cette dernière est déjà entamée en ce qu'on a reconnu et déterminé en conseil d'élèves le problème à résoudre et qu'on a même déjà sélectionné une des quatre suggestions avancées comme solution potentielle pour le résoudre, soit l'idée de créer un magasin de fournitures scolaires pour toute l'école et toute l'année. Cette idée va alors être discutée pour considérer ses implications, c'est-à-dire aussi ce qu'il faudra mettre concrètement en œuvre pour y parvenir : c'est l'étape du plan d'action. **Du point de vue de**

---

<sup>96</sup> On pourrait même aller plus loin dans la mise en correspondance des termes utilisés à différentes étapes de conceptualisation de la thèse. Ainsi le modèle d'apprendre à s'entreprendre correspond théoriquement à l'occupation, pratiquement au magasin scolaire, métaphoriquement au tronc de l'arbre et d'un point de vue interprétatif à la méta-enquête. Une spirale de problématisation dans l'acte de s'entreprendre correspond méthodologiquement à un cas-processus, métaphoriquement à une ramification de l'arbre et d'un point de vue interprétatif à une enquête subsidiaire.

**la méta-enquête, on se situe alors à l'étape du raisonnement** qui consiste, rappelons-le, à opérationnaliser l'idée en propositions appelant des opérations tangibles à mettre à l'épreuve de l'expérience.

On a vu que transformer une idée en propositions, à l'étape du raisonnement, impliquait de mettre l'idée en lien avec d'autres idées faisant partie d'un même système de significations : c'est bien là le point de départ des cas-processus. Autrement dit, en analysant l'idée du magasin, le groupe en vient à la mettre en relation plus finement avec d'autres significations, ces nouveaux systèmes de relations constituant les thématiques des cas-processus, soit **les sujets des enquêtes subsidiaires** en termes deweyens (*subject-matter*). L'analyse de l'idée principale, soit quand le groupe met la solution du magasin en lien avec un ensemble d'autres données, idées et significations, conduit dès lors à de nouveaux questionnements, c'est-à-dire à la création de nouvelles situations indéterminées plus circonscrites et par ailleurs plus aisées à aborder que le problème général de la création du magasin. Comme on l'a vu, pour un temps donné, la méta-enquête va alors être subordonnée à l'enquête subsidiaire. Autrement dit, l'occupation va être temporairement mise en suspens, dans la mesure où la transformation de la situation indéterminée relative à l'enquête subsidiaire contribuera à l'atteinte de la fin-en-vue de la méta-enquête.

*1) Situation indéterminée et ancrage à l'occupation.* On comprend donc qu'un cas-processus émerge à l'étape du raisonnement dans la méta-enquête, en créant de nouveaux questionnements ou situations indéterminées. À cet égard, l'étape de l'enquête qui correspond à la **situation indéterminée** dans l'enquête subsidiaire peut être mise en lien avec l'**ancrage à l'occupation** dans la description des cas-processus. En effet, transversalement à tous les cas-processus, cette catégorie analytique a servi à montrer où le groupe se situait dans la mise en œuvre progressive de l'occupation et, en conséquence, les conditions qui caractérisaient la situation juste avant que le cas-processus n'émerge. C'est donc dire également que l'ancrage à l'occupation décrit où le groupe se situe dans la méta-enquête et les nouvelles mises en relation de significations effectuées dans le cadre de l'analyse de l'idée du magasin qui font émerger un nouveau sujet d'enquête.

Illustration : Par exemple, dans le cas 2 qui sert d'exemple à la démonstration, on peut retracer cette chaîne logique : si on veut ouvrir un magasin, il faudra avoir un endroit où

vendre; or, le magasin sera ouvert dans l'école; comment donc est-il possible de le construire? L'idée du magasin scolaire est ici mise en relation avec le fait qu'un magasin est un lieu physique où l'on vend des produits, d'où la nécessité de disposer d'un tel « lieu » si le groupe veut créer le sien. Le groupe se retrouve dès lors face à une **nouvelle situation indéterminée** qui découle de l'analyse de l'idée du magasin comme solution au problème principal (soit le manque de matériel scolaire en classe). Face à cette nouvelle situation indéterminée, le processus d'enquête va à nouveau s'épanouir, mais de manière plus circonscrite en quelque sorte : **une enquête subsidiaire voit le jour**.

2) *Institution du problème et problématique*. De manière assez évidente, la phase suivante de l'enquête, qui correspond à l'**institution du problème** dans l'enquête subsidiaire, peut être mise en lien avec la **problématique** dans la description des cas-processus. En effet, transversalement à tous les cas-processus, cette catégorie analytique a servi à montrer comment la situation indéterminée avait été problématisée, par l'enseignante et/ou par les élèves, en vue de pouvoir agir sur elle. Autrement dit, la problématique laisse voir quels éléments de la situation indéterminée posent problème, ce qui conditionne l'ensemble du processus de résolution dans la mesure où on a vu que les termes du problème fournissent les critères de pertinence des suggestions qui pourront être formulées pour le résoudre.

Illustration : La nouvelle situation indéterminée doit donc à son tour être **problématisée**. En termes généraux, la situation indéterminée porte en elle le problème qui consiste à se demander comment construire le magasin. Les termes du problème, soit les conditions contextuelles à prendre en compte pour le déterminer, ne sont pas posés nettement dès le départ. Ils émergent plutôt au fur et à mesure que des suggestions sont faites pour le résoudre. Globalement, on peut dire que ces termes se résument au fait que le magasin devra se situer dans l'école (plutôt qu'à l'extérieur comme certains élèves le suggéraient), d'une part, et qu'il devra être mobile, d'autre part. En effet, il faudra faire des allers-retours entre la classe et l'atrium qui est l'endroit où l'enseignante a décidé de placer le magasin.

3) *Formulation d'une solution et processus*. L'étape de l'enquête qui correspond à la **formulation d'une solution au problème** peut être mise en lien avec une partie du **processus**, dans la description des cas-processus. En effet, transversalement à tous les cas-processus, cette catégorie analytique a servi à montrer comment le groupe en est venu à

proposer une solution au problème soulevé. D'ailleurs les titres qui renvoient à cette catégorie dans les descriptions reprennent toujours l'idée qui est mise de l'avant par le groupe comme solution au problème à la base du cas. Par exemple, dans le cas 1, le processus implique de demander son autorisation au directeur (solution) afin de savoir si on peut amener de l'argent à l'école (problème); dans le cas 2, le processus renvoie à la confection d'un chariot (solution), pour « construire » le magasin (problème); etc. Cette étape correspond donc aux suggestions qui sont faites, soit par les élèves, soit par les adultes, pour s'attaquer au problème désormais déterminé.

Illustration : On se souviendra que se servir d'un chariot avait déjà été suggéré pour répondre au problème principal (soit le manque de matériel scolaire en classe). Ce qui était une suggestion dans le cadre d'un autre problème va alors être repris et transformé en idée dans le cadre du problème plus spécifique de la construction du magasin. En effet, le **chariot** apparaît ici comme une idée qui répond bien aux termes du problème qui a été posé. Cette idée va dès lors préciser l'énoncé du problème, qui devient : comment se doter d'un chariot, dès lors qu'on accepte cette idée comme **solution pour construire le magasin**? Du point de vue de la méta-enquête, la résolution de ce problème n'est qu'un moyen pour atteindre l'objectif principal. Néanmoins, il va temporairement devenir une fin en soi, c'est-à-dire l'objectif intermédiaire à atteindre de l'enquête subsidiaire.

4) *Raisonnement, processus et séquences*. L'étape de l'enquête qui correspond au **raisonnement** est indissociable de la précédente et peut de ce fait également être mise en lien avec une partie du **processus**, dans la description des cas-processus. Cette étape consiste, comme on l'a vu, à examiner le sens d'une idée en vue d'aboutir à des propositions qui suggèrent des opérations concrètes à mettre à l'épreuve de l'expérience. Cette étape correspond donc plus particulièrement aux propositions concrètes qui sont formulées pour pallier le problème : il s'agit à nouveau d'un plan d'action, mais dans le cadre plus restreint de l'enquête subsidiaire. Plus avant, on a également vu que le sens se construit progressivement et passe par une série de significations intermédiaires. Ceci permet d'insister sur la sous-catégorie analytique que j'ai appelée **séquence**, dans la description des cas dont le processus de résolution est plus complexe. On peut ainsi mettre cette idée de séquence en lien avec la théorie de l'enquête.

Dans le processus de problématisation, j'ai en effet remarqué l'importance de la sélection des conditions contextuelles qui sont cruciales pour définir le problème en vue de le résoudre. Au fur et à mesure qu'on avance dans la résolution du problème, l'enquête étant un processus continu, les conditions contextuelles changent également progressivement, grâce aux opérations qui sont graduellement mises en œuvre. Dit autrement, la résolution progressive du problème crée de nouveaux agencements des conditions contextuelles qu'il faut prendre en compte pour atteindre le tout unifié qui est visé comme fin de l'enquête. Ainsi, une séquence représente-t-elle un nouvel agencement de données contextuelles – une transformation intermédiaire de la situation qualitative totale dirait Dewey – qui nécessite une réévaluation afin de prendre en considération les nouvelles conditions contextuelles pour déterminer les prochaines opérations à mettre en œuvre en vue de continuer à avancer dans la résolution du problème.

Illustration : La suite du processus d'enquête consiste donc à transformer l'idée du chariot en propositions concrètes, suggérant des opérations à mettre en œuvre. À ce titre, le processus d'enquête qui sert ici d'exemple comporte ce que j'ai appelé des séquences, dans la description du cas, dans la mesure où la construction du chariot est également un objectif relativement complexe à atteindre. On va donc passer par une série d'opérations et de significations intermédiaires avant d'en arriver concrètement à la construction du chariot. À ce titre, la première séquence du processus est précisément **un travail autour du sens de l'idée du chariot**. On se souviendra en effet que cette idée apparaissait nébuleuse pour certains élèves qui avaient de la difficulté à se représenter un chariot en guise de magasin. La mise en relation de l'idée du chariot avec un ensemble d'autres significations est ici particulièrement éloquente alors qu'un travail explicite est réalisé dans ce sens, notamment à travers le dessin, la comparaison avec des magasins ambulants qui font partie de l'expérience des élèves et des représentations imagées de chariots trouvées sur Internet. On pourrait dire qu'au terme de cette séquence, la situation est qualitativement différente, par rapport à la situation indéterminée de départ ou, dit autrement, que les conditions contextuelles initiales ont été modifiées : le chariot, comme objet de l'enquête, a été qualifié dans ses dimensions constituantes : « An object, in other words, is a set of qualities treated as potentialities for specified existential consequences » (Dewey, 1938b, p. 129).

Dès lors que les élèves comprennent bien l'idée du chariot comme solution pour construire le magasin, la seconde séquence va pouvoir voir le jour. Cette dernière illustre pour sa part très bien **comment une idée peut être transformée en une proposition** appelant des opérations concrètes à mettre en œuvre. Ainsi, l'analyse des adultes en entrevue, laquelle s'appuie sur le travail entourant le sens du chariot comme solution au problème de la construction du magasin, consiste à accepter que construire le chariot proprement dit est trop complexe pour les élèves. Pour que ces derniers puissent agir sur l'idée du chariot, la proposition consiste donc à leur faire tracer un patron de la tablette supérieure du chariot, ce qui apparaît beaucoup plus à leur niveau. Ainsi, on se rappellera que cette proposition avait appelé un ensemble d'opérations concrètes, notamment la nécessité de maîtriser les unités de mesure conventionnelles et les outils de mesure pour en venir à tracer le patron. Au terme de cette séquence, la situation est à nouveau qualitativement différente, ou dit autrement, les conditions contextuelles sont à nouveau différentes par rapport à la séquence précédente : le groupe a avancé encore un peu plus vers la situation existentielle finale souhaitée et dispose désormais d'un patron de la tablette supérieure du chariot.

5) *Caractère opérationnel de l'enquête et réinvestissement dans l'occupation.* Finalement, on a vu que la dernière étape de l'enquête consiste à mettre en évidence le **caractère opérationnel des constituants de l'enquête**, ce qui revient à mettre de l'avant que la fin de l'enquête, son aboutissement, conduit à une nouvelle situation qui ne soit plus problématique. C'est donc dire que la fin de l'enquête, la situation cohérente à laquelle on aboutit, est existentielle et par ailleurs non problématique. Ceci peut être mis en lien avec le **réinvestissement dans l'occupation**, dans la description des cas-processus. En effet, le but des enquêtes, dans l'occupation, ne consiste pas à problématiser pour problématiser, ni à enquêter pour enquêter. Le but des enquêtes dans l'occupation est de continuer à avancer de manière non problématique dans la mise en œuvre du plan d'action pour atteindre la fin-en-vue planifiée, c'est-à-dire aussi de créer de nouveaux agencements de conditions contextuelles qui répondent aux divers problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du plan d'action. Les cas-processus, compris comme des cas d'enquête, sont donc nécessairement opérationnels en ce qu'ils visent à rétablir la continuité de l'expérience dans la mise en œuvre progressive de l'occupation. La transformation des situations indéterminées à la base

des enquêtes subsidiaires en de nouvelles situations existentielles contribue ainsi chaque fois à l'atteinte de l'objectif de la méta-enquête.

Illustration : Finalement, la dernière séquence du cas 2 laisse voir que la proposition qui a conduit à disposer d'un patron de la tablette supérieure du chariot ne résolvait pas encore le problème. Aussi une dernière réflexion est-elle nécessaire pour déterminer qui va construire concrètement le chariot sur la base des mesures qui ont été décidées. Après délibération entre adultes, une autre proposition, qui mènera à la conclusion de l'enquête, consiste donc à demander son aide au menuisier de l'école pour construire effectivement le chariot. Les opérations qu'appelle cette proposition sont donc prises en charge par une personne extérieure au groupe, ce qui contribuera néanmoins à la résolution de la problématique. Finalement, **l'ensemble du travail d'enquête est opérationnel** dans la mesure où il conduit à une nouvelle situation existentielle, c'est-à-dire aussi à un nouvel agencement des conditions contextuelles qui transforme la situation indéterminée de départ en un tout unifié et par ailleurs non problématique : le chariot est construit et servira de lieu de vente. L'objectif de l'enquête subsidiaire est donc atteint et contribue ainsi à la poursuite de l'objectif de la méta-enquête, soit la création du magasin.

#### 4.1.4 Mise en cohérence des quatre volets interprétatifs avec la théorie de l'enquête

On comprend donc bien que les catégories analytiques utilisées pour organiser les données en cas-processus trouvent assez naturellement leur pendant dans la théorie de l'enquête, ce qui mène à la conclusion que les cas-processus constituent bien des cas d'enquêtes, qualifiés de subsidiaires en ce qu'ils émanent de l'enquête principale et que leur résolution contribue par ailleurs à l'atteinte de l'objectif principal de la méta-enquête. Pour terminer ce travail de traduction, dans la nomenclature deweyenne, des termes employés dans le chapitre précédent, un dernier effort de mise en cohérence me semble nécessaire pour lever toute ambiguïté et mener la réflexion à la partie suivante. En effet, on pourrait légitimement se demander pourquoi la théorie de l'enquête est convoquée alors que chaque cas-processus était déjà suivi d'une analyse en quatre volets. La réponse est simple : pour mieux revenir à l'entrepreneuriat scolaire. À cet égard, l'objet de la recherche n'est pas seulement de montrer que le projet du magasin ou l'occupation se déroule selon un processus d'enquête,

mais bien aussi que ce processus d'enquête se veut un apprentissage à s'entreprendre. Il faut, pour cela, poser un regard approfondi sur les enquêtes, reprendre les quatre volets interprétatifs qui m'ont permis de commenter les différentes facettes de l'apprentissage à s'entreprendre au chapitre précédent, pour en proposer un commentaire transversal par rapport à l'objet de la recherche.

Rappelons que les quatre volets interprétatifs découlent du cadre théorique de la recherche (voir le point 2.2.4). Le premier volet (*Sur le processus d'enquête issu d'une problématique de l'occupation*) renvoie à la conception d'**apprendre à s'entreprendre** qui a été développée comme l'idée de se fixer des objectifs d'action à mettre à l'épreuve de l'expérience, le processus étant susceptible de se heurter à des obstacles qu'il faudra résoudre pour continuer à avancer dans la mise en œuvre du plan d'action. Le second volet (*Sur les apprentissages réalisés par le groupe*) se réfère au fait que pour surmonter les obstacles, des apprentissages contingents aux problèmes rencontrés devraient être réalisés, ce qui renvoie à l'idée qu'apprendre à s'entreprendre implique d'**apprendre en s'entreprenant**. Le troisième volet (*Sur l'intégration de l'occupation à la forme scolaire*) laisse voir que l'ensemble de ce processus est situé dans un cadre l'englobant, à savoir l'école, qui conditionne en quelque sorte la manière dont on apprend à s'entreprendre **en milieu scolaire**. Le quatrième volet (*Sur la collaboration enseignante-chercheur*) se réfère au fait qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire s'est réalisé **sous la responsabilité conjointe de l'enseignante et du chercheur**. Ainsi, importe-il maintenant de mettre en dialogue théorie de l'enquête et volets interprétatifs, pour mieux revenir à l'objet de la recherche.

Dans le premier volet interprétatif, ce qui a été principalement analysé, c'est comment la situation indéterminée à la base de chaque enquête a été problématisée et quelles solutions ont été apportées, c'est-à-dire quelles idées ont été transformées en quelles opérations. Le second volet interprétatif renvoie, pour sa part, aux apprentissages réalisés par les élèves dans le cadre des enquêtes. Pour Dewey, ces apprentissages constituent des jugements et, plutôt de que représenter un point de départ, ils figurent l'horizon de l'enquête. Le troisième volet, renvoie à la prise en compte de l'environnement qui encadre les enquêtes et qui représente ce qu'on a appelé plus haut les constituants établis de la situation, par



contraste avec les conditions contextuelles qui sont prises en compte pour déterminer un problème particulier. Cet environnement, c'est l'École en elle-même, ce qui a été mis en lien avec le concept de forme scolaire. Finalement, le quatrième volet peut s'apprécier sous l'angle d'un nécessaire étayage de l'apprentissage à s'entreprendre. En effet, ce qui a été considéré dans ce quatrième volet, c'est avant tout la délibération entre l'enseignante et le chercheur à propos de ce qu'il convient de faire en fonction de la fin visée : « The question for deliberation is what to do in order to effect these changes » (Dewey, 1938b, p. 162). Ceci revient à reconnaître la nature prévisionnelle, et donc toujours provisoire, des propositions qui sont faites pour opérationnaliser une idée comme solution à un problème, et desquelles découlent des plans d'action et, dès lors, à apprécier dans le même mouvement l'ajustement constant qui est nécessaire pour soutenir le déploiement progressif de l'occupation.

On comprend donc que la théorie de l'enquête permet de lier les volets interprétatifs et, de la sorte, de contribuer à éclairer plus spécifiquement l'objet de la recherche. On commence également à saisir que, si les volets interprétatifs ont pu être séparés précédemment, ils sont en fait fonctionnellement connectés : 1) l'enquête constitue le cœur du système interprétatif et permet de considérer comment le groupe a planifié et mis en œuvre graduellement l'occupation, tout en surmontant occasionnellement des situations indéterminées; 2) les apprentissages servent non seulement de moyens pour atteindre l'objectif spécifique de l'enquête, mais se confondent également avec l'objectif atteint comme horizon de l'enquête; 3) l'environnement donne naissance à de nouvelles situations indéterminées dans le cadre de la mise en œuvre de l'occupation comme enquête principale et conditionne par ailleurs les manières possibles de conduire les enquêtes et 4) les négociations entre adultes servent à réévaluer les conditions contextuelles et à opérationnaliser les idées en propositions à mettre en œuvre avec le groupe. La prochaine partie de ce chapitre entre dans l'analyse plus fine de ces éléments, transversalement à toutes les enquêtes considérées.

## **4.2 L'objet de recherche sous l'angle de la théorie de l'enquête**

La partie précédente m'a permis de montrer que l'occupation et les cas-processus, soit le tronc et ses ramifications dans la métaphore utilisée au chapitre précédent pour rendre

compte des données de la recherche, pouvaient être conceptualisés sous l'angle de la théorie de l'enquête respectivement comme la méta-enquête et les enquêtes subsidiaires. On a aussi vu comment les volets interprétatifs trouvaient leur cohérence dans la théorie de l'enquête. Dans cette partie, je me propose de revenir sur ces volets interprétatifs transversalement à toutes les enquêtes considérées, afin d'éclairer plus explicitement l'objet de recherche. Bien que j'insisterai davantage sur les enquêtes subsidiaires – les cas-processus donc – en ce qu'elles m'autorisent à poser un regard transversal sur les données de recherche, il me semblerait dans le même temps inopportun de laisser de côté l'analyse de la méta-enquête sur laquelle je reviendrai donc occasionnellement.

Je débiterai l'analyse en revenant sur la définition de s'entreprendre qui a été développée et la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre qui a été conséquemment proposée (*Figure 1*) que je mettrai en correspondance avec la représentation visuelle des données (*Figure 3*). Pour bien suivre les développements proposés, il serait dès lors approprié de retourner consulter ces figures sur lesquelles l'analyse transversale va globalement s'appuyer. Je m'attarderai ensuite spécifiquement sur les trois premiers volets interprétatifs pour montrer en quoi ils permettent d'éclairer l'objet de la recherche. J'aborderai ainsi tour à tour les idées d'apprendre à s'entreprendre, d'apprendre en s'entreprenant, le tout prenant place en milieu scolaire. Le quatrième volet, portant sur l'étayage négocié des processus d'enquête, ne fera pas l'objet d'un développement séparé, dans la mesure où l'on verra qu'il traverse les trois autres volets. Il sera néanmoins repris en conclusion du chapitre. Notons finalement que lorsqu'un volet précis sera mis de l'avant plus directement pour fins d'analyse, les autres volets resteront à l'arrière-plan et pourront dès lors être convoqués à l'occasion.

#### 4.2.1 Retour sur la définition de s'entreprendre et les deux objectifs de recherche

Au chapitre 1, j'ai défini s'entreprendre en termes processuels comme l'idée de se fixer des objectifs d'action à mettre à l'épreuve de l'expérience, dans un contexte donné. De manière synthétique, on peut rappeler que la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre proposée (*Figure 1*) laissait alors voir que s'entreprendre part toujours d'une **impulsion initiale** : il se passe quelque chose qui nous pousse à nous mettre en projet. Dans le cadre de l'occupation étudiée, cette impulsion initiale, c'est bien le manque de matériel en classe,

qui a aussi été conceptualisée comme le problème principal de la méta-enquête. Plutôt qu'agir directement sur l'impulsion, Dewey (1916/1990, 1938a) nous enseigne qu'il importe de réfléchir avant d'agir. Cette **réflexion pré-action** ou projection réflexive permet, d'une part, de se fixer un **objectif d'action** à atteindre – une fin-en-vue en termes deweyens – et, d'autre part, de planifier un **plan d'action** pour atteindre cet objectif, ce qui implique d'analyser les ressources dont on dispose et les obstacles susceptibles de survenir dans l'atteinte de l'objectif planifié. Du point de vue de l'enquête (Dewey, 1938b), ceci revient à dire qu'il faut analyser la situation afin de prendre en compte les conditions contextuelles nécessaires pour déterminer le problème, soit ici l'impulsion initiale, en vue de suggérer des idées comme solutions à opérationnaliser pour le dépasser.

Une fois le plan d'action planifié, il est nécessaire de le mettre à l'épreuve de l'expérience, c'est-à-dire plus simplement de le mettre en œuvre, sans quoi le plan resterait à l'état de conjecture et l'on ne pourrait plus parler de s'entreprendre. Dans la mise en œuvre du plan d'action, **des problèmes**, anticipés ou imprévus, surviendront nécessairement et il faudra chercher à les dépasser pour continuer à cheminer de manière non problématique vers l'atteinte de l'objectif planifié. À nouveau, Dewey met de l'avant l'importance de prendre une pause dans l'action pour s'arrêter sur les problèmes rencontrés et chercher le meilleur moyen de les dépasser. Cette **réflexion en action** ou conversation réflexive (Schön, 1983) permet de poser un jugement sur la situation; jugement qui, on l'a vu, est le résultat d'une enquête menée à l'endroit du problème qui empêche de continuer à avancer dans l'action.

Ce processus continu d'actions-réflexions n'a en quelque sorte pas de fin pour Dewey, l'objectif atteint étant déjà l'occasion de planifier un nouvel objectif à viser. Mais dès lors qu'elle prend place en milieu scolaire, l'expérience entrepreneuriale doit bien se clore. J'ai dès lors avancé la possibilité, une fois l'objectif atteint, de poser un regard réflexif sur l'ensemble du processus, ce que j'ai appelé la **réflexion post-action** ou le recul réflexif, dans le but de tirer leçon du **chemin parcouru** et de juger de l'adéquation des moyens pris en fonction des fins visées. En effet, l'objectif atteint diffèrera nécessairement de celui qui avait été planifié au départ, précisément parce qu'il aura fallu, dans la mise en œuvre du plan d'action, surmonter un certain nombre d'obstacles – c'est la différence deweyenne

entre fins-en-vue idéales, soit celles planifiées au départ, et fins-en-vue existentielles, soit celles qui sont finalement atteintes au terme du processus.

Que peut-on désormais dire de ces étapes, à l'appui des données de recherche? Sur la base de la *Figure 3*, il aurait été tentant d'affirmer que la **planification pré-action** dans le cadre de l'occupation concerne tout ce qui se passe avant que le magasin soit concrètement créé (soit de septembre 2012 à février 2013), l'action prenant alors place dès lors que le magasin est effectivement ouvert dans l'atrium (de février à juin 2013). Or, sur la base des développements qui ont été proposés dans la partie précédente, on comprend mieux que la planification pré-action est circonscrite au premier mois de vie du magasin (de septembre à octobre 2012), c'est-à-dire également là où la plupart des cas-processus trouvent leur origine (soit les cas 1, 2, 3, 4, 5 et 8)<sup>97</sup>. C'est bien en effet parce qu'on discute du problème principal, soit le manque de matériel scolaire en classe, et qu'on cherche à opérationnaliser l'idée du magasin en propositions plus directement applicables; c'est bien, au fond, parce qu'on cherche à se donner un plan d'action concret pour créer le magasin, que des cas-processus émergent comme autant de petites étapes plus circonscrites dans la poursuite de l'objectif principal. Et dès lors que les opérations découlant des propositions visant à résoudre le problème principal du magasin sont mises en œuvre, on se trouve dans l'action, même si le magasin n'est pas encore ouvert, puisqu'on cherche à le construire.

Pour le dire autrement, la réflexion pré-action se réfère au moment où le groupe analyse l'idée du magasin en la mettant en lien avec un ensemble d'autres significations, par exemple le fait qu'un magasin nécessite un lieu de vente, ce qui conduit à une nouvelle situation indéterminée soit, pour poursuivre l'exemple, la nécessité de trouver un moyen pour construire le magasin. Et dès lors que le groupe cherche à dépasser cette nouvelle situation indéterminée, il se trouve dans l'action. La **réflexion en action** prend dès lors place dans les enquêtes subsidiaires, lorsque la mise en œuvre de l'occupation en vient à

---

<sup>97</sup> Le cas 6 est un peu particulier, au plan interprétatif. En effet, la question des horaires apparaît un peu plus tard dans l'année, contrairement aux autres cas qui émergent dans le premier mois de vie du magasin. Or, on peut dire sans se tromper que les horaires font aussi partie du plan d'action. La différence est que ce problème apparaît prioritairement suite aux réflexions de l'enseignante et moins suite à celles du groupe autour de l'idée du magasin. On peut aussi penser que ce cas apparaît plus tard simplement parce que cinq autres cas sont déjà traités en parallèle. D'ailleurs, dans le début de ce cas, on voit bien que la question des horaires est soulevée en même temps que la publicité (le 04/10/12), mais qu'elle ne sera traitée que plus tard, quand sa résolution commencera à apparaître plus urgente.

être problématique. Au fond, la réflexion en action, c'est le déploiement des enquêtes subsidiaires, alors que le groupe cherche à dépasser les situations indéterminées qui surviennent. Là où la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre laissait voir des spirales de problématisation successives, sinon bien ordonnées, la réalité du déploiement de l'occupation est beaucoup plus chaotique. Ainsi, on ne résout pas un problème avant de passer au suivant, mais plusieurs problèmes sont traités simultanément, dans la mesure où les nouvelles situations indéterminées apparaissent toutes plus ou moins en même temps, soit dans la planification pré-action, et qu'il est nécessaire de toutes les dépasser pour atteindre l'objectif planifié. À cet égard, certaines situations sont plus urgentes à régler (par exemple obtenir l'autorisation du directeur pour aller de l'avant avec le projet, dans le cas 1), là où d'autres peuvent être postposées (par exemple, maîtriser l'heure dans le cas 6 ne devient urgent que lorsque le magasin va effectivement ouvrir).

Pour apprécier complètement la réflexion en action au plan interprétatif, il faut prendre conscience que l'objectif principal de l'occupation, sa fin-en-vue dirait Dewey, soit créer le magasin, se présente implicitement comme **un objectif en deux temps**. En effet, bien que cela semble évident, raison pour laquelle la nuance n'est jamais vraiment évoquée ni avec l'enseignante, ni avec les élèves, créer le magasin implique deux phases fort distinctes sur le plan de l'action : d'une part, il s'agit de « faire exister » le magasin, ce qui n'est en fait que la première partie de l'objectif et, d'autre part, il s'agit de « faire tourner » le magasin, c'est-à-dire d'assurer sa continuité dans le temps, afin de justifier sa pertinence pédagogique principale, soit la mise en application d'opérations mathématiques dans un contexte signifiant. On ne s'étonnera pas, dès lors, que la plupart des cas-processus (soit les cas 1, 2, 3, 4 et 6) se terminent juste avant que le magasin ne soit ouvert dans l'atrium de l'école, marquant la fin du premier temps dans l'atteinte de l'objectif.

Le cas 7 est à cet égard le seul à émerger dans la phase qui consiste à « faire tourner » le magasin, bien qu'il côtoie plusieurs suites de cas qui ont émergé avant l'ouverture du magasin<sup>98</sup>. On peut avancer plusieurs hypothèses pour l'expliquer. D'abord, au plan méthodologique, il faut reconnaître que le groupe a été suivi plus à distance à ce moment,

---

<sup>98</sup> Remarquons à cet égard que, si les suites des cas n'ont pas été représentées sur la Figure 3, c'est surtout parce qu'elles ne correspondaient pas, la plupart du temps, à des moments précis identifiables, mais bien plutôt à des prolongements diffus.

dans la mesure où j'étais à l'extérieur du pays dans le cadre d'un stage doctoral de trois mois, entre début mars et fin mai. Si j'ai continué à organiser régulièrement, via Skype, des conseils d'élèves, de même que des entrevues avec l'enseignante, il m'était plus difficile d'être alerte aux éventuelles problématiques qui auraient pu être traitées avec le groupe. De manière plus importante, il importe de mentionner que cette deuxième phase dans l'action, soit « faire tourner » le magasin, correspond également à un moment où l'occupation devient plus routinière. Or, Dewey (1938b) laisse bien voir que tant que les routines<sup>99</sup> fonctionnent bien, c'est-à-dire aussi tant que l'action ne devient pas problématique, aucune nouvelle enquête ne voit le jour. Ainsi, à ce stade, l'enseignante a désormais surtout besoin que le groupe maîtrise la routine de vente (descendre dans l'atrium avec le chariot trois minutes avant la récréation, faire les calculs sans se tromper, ranger le magasin et le ramener en classe avant que le reste de l'école ne rentre de récréation), plutôt que de recommencer à problématiser constamment le déroulement de l'occupation, comme elle pouvait le faire avant que le magasin ne soit ouvert.

Notons encore, comme on l'a vu dans plusieurs suites de cas, que les problèmes qui apparaissent lors de cette phase de l'action sont plus instrumentaux et par ailleurs urgents à régler : la roue du chariot casse ou sa tablette supérieure se décolle, il manque de matériel scolaire ou de collations à vendre, les élèves voudraient plus de soutien de la part des gérants, etc. Les impératifs de l'action tendent alors à prendre le dessus, là où l'enseignante pouvait se permettre de prendre son temps avant que le magasin ne soit ouvert. Ceci ne signifie cependant pas que la phase plus routinière de l'occupation est moins importante pédagogiquement : d'une part, « faire tourner » le magasin est en quelque sorte l'aboutissement de tous les processus qui ont été vécus précédemment et qui en assure dès lors la pertinence, d'autre part, c'est aussi le moment où le but pédagogique premier de l'occupation, soit mettre en œuvre des habiletés mathématiques dans un contexte signifiant, se déploie véritablement.

On peut tirer leçon de ce déploiement en deux temps de l'objectif de l'occupation, au point de vue de l'objet de recherche. En effet, on constate que la plupart des cas d'enquêtes

---

<sup>99</sup> Pour Dewey, les routines sont les résultats de nos enquêtes préalables, soit les manières d'agir qui se sont avérées efficaces par le passé pour se comporter dans une situation donnée et qu'on continue à mettre en œuvre tant qu'elles ne se heurtent pas à un nouveau problème.

subsidiaries, c'est-à-dire aussi là où se concentre l'apprentissage à s'entreprendre, prend massivement place dans la phase de mise en œuvre du plan d'action qui consiste à « faire exister » le magasin. C'est donc dire également que les apprentissages que permet l'occupation se retrouvent essentiellement à ce moment. **Ceci invite donc à ne pas négliger cette phase de mise en œuvre du plan d'action dans la conduite d'activités entrepreneuriales en milieu scolaire**, prises dans leur sens d'occupation. Il n'est pas rare, en effet, qu'on évacue cette phase, surtout dans le cas d'activités qui se perpétuent d'année en année, pour se concentrer sur la partie plus directement active et routinière de l'occupation (on veut vendre rapidement, fabriquer le produit visé rapidement, etc.), passant de la sorte à côté de la majorité des apprentissages qu'un tel projet d'action pourrait permettre (Pepin, 2011d)<sup>100</sup>.

Dans le même mouvement, alors qu'on a vu que les impératifs de l'action prennent facilement le dessus dans la phase qui consiste à « faire tourner » le magasin dans sa dimension plus routinière, il faut réussir, d'un point de vue pédagogique, à **rester alerte aux problématiques plus instrumentales qui apparaissent pour les transformer en occasions de réflexion et d'apprentissage**, c'est-à-dire aussi pour enquêter à leur endroit. Le cas 7 en est une illustration, de même que les suites du cas 2, alors que l'enseignante se sert de la roue du chariot qui casse et de sa tablette supérieure qui décolle pour montrer aux élèves comment faire une réquisition dans l'école, en leur apprenant au passage les professionnels qui gravitent autour d'un établissement scolaire. Autrement dit, il faut s'autoriser, même dans cette phase où l'action peut se faire plus pressante, à prendre des pauses, pas seulement pour discuter des problèmes qui surviennent, mais surtout pour vivre des processus d'enquête éducatifs en cherchant à les dépasser<sup>101</sup>. Il ne faudrait cependant

---

<sup>100</sup> Pour l'anecdote, l'année suivant la recherche, l'enseignante a à nouveau changé de niveau scolaire, mais dans la même école. Elle décide alors de relancer son magasin scolaire. Plusieurs mois après la rentrée scolaire, ses collègues se demandent pourquoi le magasin n'est toujours pas ouvert : c'est précisément parce que l'enseignante refait vivre à son nouveau groupe tout le processus de création du magasin. Ainsi, même si le magasin était déjà ouvert dans cette école l'année précédente et que les élèves auraient donc pu simplement s'insérer dans ce qui avait déjà été fait, l'enseignante recommence à zéro, d'une part, parce qu'elle ne veut pas que ses élèves tiennent le magasin sans avoir conscience de tout ce qu'implique sa création et, d'autre part, parce qu'elle sait tout ce qu'elle va pouvoir leur apprendre à travers ce processus.

<sup>101</sup> En entrevue, l'enseignante me fait part d'une autre illustration, lorsqu'elle faisait le magasin dans l'autre école, avec son groupe de sixième année. Ainsi, suite à l'introduction de collations, les clients avaient commencé à prendre la mauvaise habitude de jeter leurs déchets dans la cour de récréation, ce qui avait conduit à une fermeture temporaire du magasin et à une éducation relative à la propreté et à l'environnement.

pas négliger que l'enseignante, dans l'occupation étudiée, a déjà investi énormément de temps et d'efforts dans la première phase du magasin, raison qui peut aussi expliquer pourquoi les nouvelles problématiques sont moins exploitées.

Avant de conclure ce point, on peut noter de manière importante que si la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre (*Figure 1*) m'avait conduit à dégager deux objectifs spécifiques de recherche bien distincts, à savoir documenter la réflexion pré-action et la réflexion en action d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire, les résultats de la recherche tendent à montrer que cette distinction théorique est moins pertinente empiriquement. En effet, comme on vient de le voir, réflexions pré-action et en action participent d'un même mouvement, l'une et l'autre contribuant à l'émergence et à la résolution des processus d'enquête – soit les cas-processus – qui permettent un déploiement progressif et une complexification croissante de l'occupation – soit le magasin scolaire. Autrement dit, documenter le déploiement de l'occupation et sa complexification croissante en cas-processus permet d'embrasser simultanément les deux objectifs spécifiques de recherche dégagés, lesquels apparaissent de ce fait moins clairement distincts que ce qui avait été anticipé théoriquement.

Finalement, dans la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre proposée, la **réflexion post-action** prenait place à la fin du processus, soit quand l'objectif final était atteint, ce qui correspondrait à la fermeture du magasin. Or, comme l'objectif de l'occupation se déploie ici en deux temps, deux conseils d'élèves dédiés à la réflexion post-action ont été organisés, le premier juste avant d'ouvrir le magasin (le 24/01/2013) et le deuxième à la fermeture du magasin (le 19/06/2013). Le premier retour réflexif a été appuyé par les photos qui ont servi à l'enseignante pour présenter le projet du magasin à ses collègues en assemblée générale (voir les suites du cas 1), tandis que le second s'est réalisé à l'appui du roman-photo qui a été offert aux élèves et qui résumait l'ensemble du processus vécu autour du magasin (voir *Annexe 1*). Notons que ces moments de réflexion



post-action, de nature métacognitive, n'apparaissent pas particulièrement évocateurs pour documenter l'objet de la recherche et qu'ils ne seront dès lors pas considérés par la suite<sup>102</sup>.

#### 4.2.2 Apprendre à s'entreprendre et les processus de résolution de problèmes

Après être revenu globalement sur l'objet de la recherche et ses deux objectifs spécifiques, et avoir tiré un premier ensemble de conclusions à cet égard, je me propose, dans cette deuxième section, d'insister plus spécifiquement sur le premier volet de ce qui a été appelé précédemment le niveau interprétatif transitoire, en considérant transversalement les problématiques à la base des enquêtes et la manière dont elles ont été dépassées. Autrement dit, je m'attarderai dans le même mouvement à la problématisation et à la résolution des problèmes dans les processus d'enquête, ces deux aspects pouvant difficilement être séparés. Si, comme je l'avance, les processus d'enquête vécus sont bien des apprentissages à s'entreprendre, alors on devrait voir se profiler des moments et des stratégies pour que les élèves en viennent à prendre le contrôle de la conduite du projet et ce qu'il implique en termes de planification et de résolution de problèmes dans l'action.

##### 4.2.2.1 *L'impulsion initiale ou la mise en scène du problème principal*

Il faut bien comprendre que, du point de vue de l'enseignante, l'occupation – le magasin scolaire donc – est un contexte privilégié pour permettre aux élèves d'apprendre à s'entreprendre. Par expérience, elle sait que cette activité lui permettra de donner du pouvoir aux élèves dans la prise en charge de problématiques liées à la mise en œuvre progressive du magasin. Pour l'avoir déjà expérimenté, l'enseignante sait que l'idée du magasin est une solution qui marche pour répondre au manque de matériel scolaire, dans un environnement scolaire. Du point de vue du pragmatisme, **le magasin est une assertion garantie** par les expériences passées de l'enseignante (ses enquêtes passées), c'est-à-dire aussi qu'elle est une idée qui fonctionne, en ce qu'elle a passé le test de l'expérience huit années durant, dans une autre école. On peut donc dire que l'enseignante a cette double considération en tête, avant de se lancer dans la mise en œuvre du magasin : d'une part, elle sait qu'elle peut apprendre aux élèves à s'entreprendre à travers l'occupation mais, d'autre

---

<sup>102</sup> Ceci ne sous-entend cependant pas que ces moments de réflexion post-action ne sont pas intéressants. En effet, j'aurais pu m'en servir pour documenter les apprentissages réalisés par les élèves, puisque c'est bien là-dessus que portaient alors les réflexions, mais cela ne s'est pas avéré nécessaire au plan méthodologique dans la mesure où les descriptions de cas en rendaient déjà compte.

part, elle sait aussi que, pour ce faire, elle doit s'assurer que le magasin fonctionne pour répondre au problème qu'il est supposé pallier<sup>103</sup>.

Pourquoi est-ce important? Surtout pour insister sur le fait que l'enseignante possède d'emblée un stock d'expériences (Shulman, 2007) qui lui permet d'anticiper, dans la mise en œuvre d'un magasin scolaire, non seulement un certain nombre de problématiques qui sont susceptibles de survenir, mais également de solutions à apporter pour y remédier. L'enseignante aurait, à ce titre, très bien pu imposer aux élèves d'ouvrir un magasin et leur mâcher le travail, en quelque sorte, en leur montrant d'emblée tout ce qu'il était nécessaire de considérer pour le créer. Or, ce n'est pas ce qu'elle fait, précisément parce qu'elle sait qu'elle n'aurait alors pas appris à ses élèves à s'entreprendre. Me rapportant une discussion avec le directeur de l'école après son passage dans le conseil d'élèves, elle dira :

*[...] Ne t'inquiète pas, je les connais les problèmes qui peuvent arriver. Et je connais déjà les solutions à apporter. Ce que je veux, ce n'est pas leur apporter toutes les solutions, tout cru, dans la bouche. Je veux qu'ils réfléchissent eux aussi, aux problèmes... (T33, entrevue avec l'enseignante du 14/10/2012).*

En effet, ce qui importe n'est pas seulement de « faire tourner » le magasin, pour reprendre une expression utilisée plus haut, mais aussi et peut-être surtout de passer par toutes les étapes menant à sa création. Le défi de l'enseignante, si on peut l'exprimer ainsi, consiste dès lors à réussir à faire passer le groupe par les mêmes analyses par lesquelles elle est elle-même passée pour mettre en œuvre l'occupation les années précédentes. Autrement dit, le groupe doit en venir à prendre conscience que certaines problématiques doivent être considérées et doit par ailleurs trouver les moyens de les dépasser. C'est bien par cette voie que l'enseignante veut apprendre à ses élèves à s'entreprendre. Et c'est en ce sens qu'elle va dès lors travailler.

À cet égard, il est tout-à-fait remarquable de constater que le problème principal, soit le manque de matériel en classe, est entièrement le fait de l'enseignante. En contre-pied aux discours pédagogiques qui entourent l'éducation entrepreneuriale, au Québec du moins

---

<sup>103</sup> On entend souvent dire, dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale, que l'important est de vivre le processus de l'activité entrepreneuriale et que si l'activité ne fonctionne pas, ce n'est pas grave, cela apprend aux élèves à gérer l'échec, à apprendre de leurs échecs. D'un point de vue pragmatique, cet échec signifie que la solution que représente l'activité entrepreneuriale n'était pas bonne pour répondre au problème qu'elle était supposée pallier, dans le contexte où elle a été mise en œuvre.

(Duchaine, 2006; Pelletier, 2005), qui laissent entendre qu'un projet entrepreneurial doit toujours émaner des élèves, on voit ici très bien le rôle que joue l'enseignante pour mettre en place les conditions qui permettront effectivement à un projet de voir le jour. Comme on l'a vu à de nombreuses reprises dans le chapitre précédent, les huit années précédentes, l'enseignante lançait déjà un magasin scolaire avec ses élèves dans une autre école, d'abord en troisième année, puis en sixième année. Lorsqu'elle arrive en deuxième année dans sa nouvelle école, elle sait donc pertinemment qu'elle veut ouvrir un magasin scolaire avec son nouveau groupe d'élèves, notamment parce qu'elle connaît la valeur éducative d'une telle activité.

Ceci conduit donc l'enseignante à devoir mettre en place une série de mesures, que l'on pourrait qualifier de ruses pédagogiques (Maulini, 2001)<sup>104</sup>, au sens ingénieux et bienveillant du terme (Guégan, 2008), pour faire naître l'idée du magasin de sorte que les élèves en viennent à penser que cette idée émane effectivement d'eux. Pour ce faire, elle fait émerger artificiellement un problème de départ, qui n'est autre que l'impulsion initiale qui donnera naissance à l'occupation, soit le manque récurrent de matériel scolaire en classe sur lequel elle insiste dès la rentrée scolaire de septembre. Dans quelle classe ce problème n'a-t-il jamais été observé? Et il est pourtant ici le prétexte qui va donner naissance à une aventure éducative d'une année complète. En termes deweyens, on pourrait dire que l'enseignante, dont l'expérience est plus étendue que celle de ses élèves, leur permet de prendre conscience puis de circonscrire un problème, sur lequel le groupe va alors pouvoir agir. Mais **ce problème de départ, c'est elle qui le met en scène** car elle connaît la solution à lui apporter et sait par ailleurs que sa mise en œuvre lui permettra de faire apprendre les élèves sur deux plans qui correspondent à l'objet de recherche, soit apprendre à s'entreprendre (apprendre à problématiser l'action et à se fixer des objectifs pour résoudre les problèmes rencontrés) et apprendre en s'entreprenant (intégrer des apprentissages dans ces processus de résolution de problèmes).

L'autre partie de la ruse consiste alors à organiser une discussion de groupe, soit le premier conseil d'élèves en lien avec la recherche, pour que les élèves analysent le problème de

---

<sup>104</sup> Maulini (2001), se basant sur Meirieu (1995), définit la ruse pédagogique comme « des activités "authentiques" (jeux, projets, conversations et même "vie de la classe") qui peuvent susciter les propositions ou les questions spontanées des élèves, sans forcément réduire le pouvoir du maître » (p. 5).

départ et fassent des propositions pour y remédier. Comme on l'a vu, ces propositions seront au nombre de quatre, dont l'idée d'un magasin de fournitures scolaires. L'enseignante connaît déjà l'issue de la discussion et elle fait tout pour que les propositions « rivales » au magasin soient éliminées logiquement en faisant ressortir leur caractère temporaire ou incomplet, par rapport au magasin qui, lui, offre une solution complète et durable. Toute artificielle qu'elle soit, cette première discussion est essentielle car, comme on l'a vu dans le cadre théorique, l'impulsion initiale, ici le manque de matériel en classe, pour être transformée en force motrice pour l'action à entreprendre, doit coïncider avec les intérêts des élèves, ce qui assurera en partie la somme des efforts à fournir à long terme, l'enseignante sachant qu'elle devra maintenir la motivation du groupe toute l'année dans le cadre de l'occupation. Par ailleurs, l'impulsion initiale doit également conduire à l'énoncé d'un objectif réaliste à atteindre. Cet objectif d'action, cette fin-en-vue dirait Dewey, c'est bien de créer un magasin dans l'école qui fonctionnerait toute l'année.

#### *4.2.2.2 Les problématiques des cas subsidiaires et leur traitement*

Le groupe, fortement guidé par l'enseignante, a donc privilégié l'idée du magasin pour répondre au problème principal. À cet égard, si l'enseignante sait d'emblée que la solution du magasin en est une qui fonctionne dans le cadre d'une école et qu'elle possède par ailleurs assez d'expérience pour anticiper sa mise en œuvre progressive<sup>105</sup>, il n'en demeure pas moins qu'elle va être amenée à adapter la solution du magasin à son nouveau contexte scolaire. Pour le dire en termes deweyens, les conditions contextuelles avec lesquelles l'enseignante doit composer ne sont plus tout-à-fait identiques et vont donc devoir être prises en compte pour que la solution du magasin continue de fonctionner. En effet, non seulement l'enseignante a-t-elle changé d'école, mais également de groupe d'âge scolaire, passant de la sixième à la deuxième année du primaire. Ainsi, d'une certaine manière, tout est à refaire : la collaboration des collègues était acquise, il faut ici se l'assurer de nouveau; les élèves de sixième année étaient forcément plus avancés sur le plan de la compréhension

---

<sup>105</sup> Ce rôle important joué par l'expérience pourrait en partie être pallié, pour un enseignant novice, par une planification consciencieuse de l'action, ce qui ne sous-entend pas d'imposer cette planification aux élèves, cette dernière servant davantage de guide pour diriger l'action des élèves; la planification devant constamment être révisée en fonction de l'avancement du projet et des problèmes qui surviennent.

et de la maturité, la façon d'amener les élèves à réfléchir et les apprentissages qui peuvent être intégrés à l'occupation doivent donc être reconsidérés.

Au plan interprétatif, c'est de cette double nécessité d'adapter la solution du magasin au nouveau contexte dans lequel l'enseignante évolue et de sa volonté d'engager les élèves dans la mise en œuvre progressive du magasin comme on l'a vu plus haut, plutôt que de leur mâcher le travail, que va naître la richesse de l'occupation, mais également la variabilité des processus de problématisation et de résolution de problèmes dans les enquêtes subsidiaires. Pour faire voir cette variabilité et en montrer la fécondité au plan de l'objet de recherche, je procéderai par points de comparaison entre les cas d'enquête. De manière générale, comme on l'a dit plus haut, l'idée du magasin étant désormais lancée, les élèves doivent maintenant en venir à se donner un plan d'action en analysant cette idée pour l'opérationnaliser en propositions concrètes à mettre en œuvre, ce qui correspond à la naissance des enquêtes subsidiaires. Voyons comment il est possible d'aller plus loin.

#### *Problématiques émergentes ou anticipées*

Si l'on s'intéresse transversalement aux problématiques à la base des enquêtes subsidiaires, on prend conscience que la plupart avaient été anticipées par l'enseignante en entrevue, là où deux seulement émergent de l'occupation, sans avoir été prévues. Ceci rejoint la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre qui laissait déjà voir que des problèmes, anticipés ou imprévus, surviendraient dans la mise en œuvre du plan d'action. On peut dire que les **problématiques sont émergentes** lorsque l'enseignante ne les a pas planifiées, que ce soit sur la base de son expérience ou grâce à son analyse du nouveau contexte dans lequel elle se trouve, ce qui définit par contraste les problématiques anticipées. Les cas les plus représentatifs à cet égard sont le tout premier, l'enseignante n'ayant effectivement pas prévu que la question de l'argent à l'école serait problématisée par les élèves, et le cas 7, alors que des problèmes de surconsommation apparaissent dans le magasin.

Notons d'abord que l'enseignante se doit d'être alerte par rapport à ces problématiques pour percevoir leur émergence, mais qu'elle doit également être ouverte pour les prendre en considération plutôt que de les ignorer. En effet, dans le cas 1, l'enseignante aurait pu

d'emblée dire aux élèves qu'il est autorisé d'apporter de l'argent à l'école, ce qu'elle savait puisqu'elle avait déjà fait tourner un magasin, huit années durant, dans une autre école. De même, on a déjà noté que le cas 7 aurait pu être ignoré et que l'occupation aurait tout de même continué à bien fonctionner. Ces deux cas vont néanmoins être traités quelque peu différemment. La différence tient au fait que la situation indéterminée du cas 1 est problématisée par le groupe, en conseil d'élèves, et qu'elle semble donc plus directement à leur portée, là où celle du cas 7 est problématisée par les adultes, en entrevue, et nécessite de ce fait d'être traduite, en quelque sorte, pour la mettre au niveau des élèves. Dans les deux cas cependant, précisément parce qu'il s'agit de problématiques qui n'ont pas été anticipées, **l'enseignante n'a pas d'emblée de solution « clé en main », ni de plan d'action précis en tête à proposer au groupe** ou vers lesquels le diriger.

La solution pour pallier la problématique du cas 1 va être directement négociée avec le groupe, en conseil d'élèves. Ainsi, un élève propose d'emblée de demander son autorisation au directeur. De même, l'opérationnalisation de cette solution va être discutée avec le groupe. Ainsi les élèves proposent d'aller voir le directeur, de lui écrire une lettre ou de lui téléphoner. C'est finalement l'enseignante qui tranche et qui propose aux élèves de lui écrire une lettre pour l'inviter dans le conseil afin que le groupe puisse répondre à ses éventuelles questions. Elle prend cette décision parce qu'elle entrevoit qu'elle pourra inclure des apprentissages si elle privilégie cette proposition. Ainsi le plan d'action pour opérationnaliser l'idée de demander son autorisation au directeur est-il négocié directement avec le groupe. Autrement dit, le cas 1 est **particulièrement représentatif d'un apprentissage à s'entreprendre** : ce sont les élèves qui problématisent la situation, qui proposent la solution et qui participent activement à son opérationnalisation. De ce fait, ils assument quasiment intégralement la prise en charge de cette problématique.

Le cas 7, portant sur les cas d'élèves qui dépensent leur argent dans le magasin même s'ils n'ont besoin de rien, est un peu différent comme illustration des problématiques émergentes. En effet, même si l'enseignante avait perçu la problématique de la surconsommation, c'est moi qui lui demanderai, sur la base des comportements consuméristes observés chez les clients, de s'emparer véritablement de cette problématique pour la transformer en processus d'enquête. La solution pour pallier la problématique du

cas 7 va dès lors être négociée avec le groupe, mais après une mise à niveau pour la rendre accessible aux élèves. En effet, la problématique de la consommation apparaît éloignée de la réalité des élèves : si les adultes ne l'avaient pas identifiée, les élèves ne l'auraient probablement jamais perçue. L'enseignante et moi chercherons donc un moyen pour faire réfléchir les élèves à cette question, sans les conduire d'emblée à la réponse normative attendue, soit qu'on ne dépense son argent que lorsqu'on a besoin de quelque chose. Toute la discussion autour des besoins et des désirs consiste précisément à amener les élèves à trouver une solution au problème de la surconsommation; solution qui s'opérationnalisera sur la proposition des élèves par une moralisation ponctuelle des clients lorsqu'ils font la file sans savoir quoi acheter ou qu'ils veulent dépenser leur monnaie suite à leurs achats.

Dans le cas des **problématiques anticipées**, le défi de l'enseignante est différent. Ici, elle doit réussir à amener les élèves à voir les problématiques qu'elle a elle-même anticipées afin qu'ils s'en emparent. Si son but n'était pas d'apprendre aux élèves à s'entreprendre, autrement dit à ce qu'ils se donnent les moyens de mettre en œuvre l'occupation, il lui suffirait de rendre explicite ces problématiques, de proposer des solutions et une manière de les opérationnaliser, voire à faire tout cela sans en parler aux élèves. Or, ce n'est pas ce qu'elle fait. Pour arriver à ses fins, **la stratégie de l'enseignante** consiste la plupart du temps à être attentive aux réflexions spontanées du groupe en conseil d'élèves et à s'emparer d'une discussion donnée pour introduire les sujets qu'elle veut aborder. Dans le cas 3, par exemple, l'enseignante sait dès le départ qu'il faudra faire de la publicité avant l'ouverture du magasin. Elle s'empare alors de l'intervention d'un élève, qui parle de faire des pancartes au cours de la réflexion entourant tout ce qu'il faudra prendre en compte pour créer le magasin, pour introduire le sujet de la publicité. De même, dans le cas 4, l'enseignante projette d'emblée d'associer des gérants à ses élèves pour les superviser. Elle se sert alors d'une crainte évoquée par plusieurs, soit celle de se tromper dans les calculs à effectuer pour les ventes, pour introduire le sujet des gérants<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> On peut même aller plus loin en disant que si l'enseignante raccroche l'idée d'adjoindre des gérants à ses élèves à leur crainte de se tromper dans leurs calculs, pour elle, l'inclusion de gérants répond à un autre impératif : elle a besoin que ses élèves soient supervisés par des élèves plus âgés, notamment pour les déplacements dans les couloirs de l'école et lors des périodes de vente, ne pouvant pas toujours elle-même assurer cette supervision. La problématique de l'enseignante n'est pas la même que celle des élèves.

Dans les deux cas, ces solutions lui viennent de son expérience : l'enseignante faisait déjà de la publicité avec ses autres groupes, dans l'autre école, et elle avait déjà adjoint des gérants à ses élèves, huit années plus tôt, lorsqu'elle avait lancé le magasin pour la première fois avec un groupe de troisième année. Autrement dit, dans les deux cas, **ce ne sont pas les élèves qui proposent la solution** pour pallier les problématiques à la base des enquêtes. Or, comme l'enseignante veut apprendre aux élèves à s'entreprendre, elle va alors organiser des **discussions pour que ce soient eux qui opérationnalisent les idées qu'elle leur apporte** comme solutions et ce, même si elle a déjà un plan en tête pour ce faire. Ainsi, ce sont les élèves qui proposent de faire des affiches, de passer dans les classes et d'utiliser le « télévoix » pour publiciser l'ouverture du magasin dans l'école, ce qu'ils feront effectivement. De même, ce sont les élèves qui proposent d'écrire une offre d'emploi pour les gérants et d'organiser des entrevues pour les sélectionner après que l'enseignante leur ait fait comprendre que les tirer au sort n'était pas une solution viable. Autrement dit, ce sont les élèves qui se donnent un plan d'action pour régler le problème et qui le mettent en œuvre, sous la guidance de l'enseignante.

Qu'est-ce que ces variations nous apprennent sur l'objet de recherche? On pourrait dire que, **dans l'idéal, l'enseignante construirait tout avec le groupe** : elle ne traiterait que des problématiques qui émergent de l'analyse des élèves et elle discuterait avec eux des solutions possibles et de leur opérationnalisation. **Or, l'enseignante a pour objectif d'apprendre aux élèves à s'entreprendre** et, pour ce faire, elle a besoin que l'occupation fonctionne. Aussi est-elle parfois conduite à amener le groupe à percevoir des problématiques susceptibles d'émerger et à proposer les solutions qui lui viennent de son expérience et dont elle connaît dès lors l'efficacité. Pour Dewey (1916/1990), le rôle de l'éducateur, dont l'expérience est plus grande, consiste aussi parfois à diriger les réflexions des élèves pour leur faire voir des situations que leur capacité d'analyse limitée ne leur permet pas nécessairement de voir. Pour continuer à engager le groupe dans la mise en œuvre de l'occupation, ce que l'enseignante négocie, c'est alors la manière d'opérationnaliser les solutions qu'elle propose.

Du point de vue de la gestion de l'occupation, on comprend donc que le rôle de l'enseignante ne se borne pas à guider les élèves, comme les discours entourant l'éducation



entrepreneuriale le laissent parfois penser (Surlémont & Kearney, 2009). La tâche de l'enseignante, dont l'expérience plus vaste lui confère une meilleure capacité d'analyse, consiste aussi à anticiper les problématiques qui sont susceptibles d'émerger et qui doivent être prises en compte pour que l'occupation soit une solution qui fonctionne dans le cadre général du problème qu'elle est supposée pallier. **La tension constante dans laquelle se trouve alors l'enseignante s'exprime lorsqu'elle cherche à encadrer les réflexions des élèves**, sans toutefois toujours imposer sa propre analyse des situations ou les solutions qu'elle entrevoit (puisque'elle veut leur apprendre à s'entreprendre), mais sans ignorer qu'elle sait d'emblée où elle veut amener les élèves (puisque'il faut que l'occupation fonctionne).

### *Projections réflexives et situations expérimentiellement problématiques*

On a vu que le propre des situations indéterminées à la base des enquêtes est de poser question. Pour qu'il y ait enquête, les termes du problème contenu dans la situation doivent alors être posés, pour déterminer les conditions qui définissent la situation et, en conséquence, les constituants problématiques sur lesquels enquêter. Transversalement à toutes les enquêtes, lorsque l'enseignante réussit à engager les élèves dans la résolution des problématiques, qu'elles soient émergentes ou anticipées, problématisées par les adultes ou par les élèves, c'est parce qu'elle parvient à faire en sorte que le groupe s'en empare, comme on vient de le voir, soit en construisant avec eux la solution au problème et/ou en négociant l'opérationnalisation de cette solution, c'est-à-dire aussi en se donnant un plan d'action plus concret à mettre en œuvre pour dépasser un problème particulier. Les processus d'enquête qui témoignent d'un apprentissage à s'entreprendre sont donc ceux où les élèves apparaissent impliqués. Deux types de cas en témoignent particulièrement.

Dewey (1938a) laisse voir que les situations doivent être expérimentiellement problématiques pour que l'enquête fasse sens et conduise à un jugement situé. Or, la plupart des cas d'enquête émergent du plan d'action, soit de l'analyse de l'idée du magasin, ne répondent pas à cette condition. Pourtant, les enquêtes fonctionnent et jouent le rôle qu'elles sont supposées remplir. À quoi tient donc la subtilité qui fait la différence? On pourrait dire que la plupart des situations indéterminées à la base des enquêtes sont des **projections réflexives** qui permettent d'entrevoir des problématiques. Ainsi, dans le cas 1, les élèves

analysent qu'apporter de l'argent sera peut-être un problème dans l'école; dans le cas 2, le groupe anticipe devoir construire le magasin puisqu'il faudra un lieu de vente; dans le cas 3, le groupe prévoit faire de la publicité pour s'assurer une clientèle; dans le cas 4, les élèves appréhendent les calculs à effectuer dans le magasin, d'où l'idée de l'enseignante de leur adjoindre des gérants. **À travers l'analyse de l'idée du magasin et une projection de sa mise en œuvre, les élèves font entrer dans leur expérience immédiate des situations qui sont pourtant encore hypothétiques.** Ce faisant, ils élargissent leur horizon, par la réflexion, et les conditions contextuelles qui entreront en ligne de compte dans la mise en œuvre de l'occupation et qui doivent dès lors être prises en compte.

D'autres enquêtes répondent plus directement à la nécessité deweyenne que les situations soient **expérieniellement problématiques**. Ainsi le problème principal du magasin concorde avec cette vision : on manque de matériel scolaire en classe; problème sur lequel l'enseignante invite les élèves à agir, donnant naissance à la méta-enquête, ou autrement dit à l'occupation. La seule enquête subsidiaire qui réponde à la condition d'être expérieniellement problématique serait alors le cas 7, lorsque les problèmes de consommation apparaissent concrètement lors des ventes dans l'atrium. Pourtant, on a vu que, bien qu'elle soit expérienielle, cette situation nécessitait l'œil aiguisé de l'expérience des adultes pour être problématisée. Les suites de plusieurs cas sont aussi expérieniellement problématiques, par exemple la roue du chariot qui casse ou sa tablette supérieure qui se décolle, le manque de matériel à vendre dans le magasin lorsque la fin de la semaine d'école approche, etc. : on a alors noté leur dimension plus instrumentale et par ailleurs urgente à régler et la difficulté subséquente de s'arrêter dans l'action pour mener une enquête à leur endroit, quoique l'enseignante y parvienne occasionnellement comme dans les suites du cas 2 portant sur le chariot.

Que les problématiques soient des projections réflexives ou expérieniellement problématiques, on notera à chaque fois **le rôle prépondérant du conseil d'élèves, comme espace de mutualisation des réflexions**. Cependant, sa contribution est alors quelque peu différente. Ainsi, dans le cas des projections réflexives, ce sont les réflexions des élèves autour de l'idée du magasin, comme solution au manque de matériel en classe, qui leur permettent d'entrevoir des situations indéterminées à prendre en compte. Au fond, c'est

parce que le groupe cherche à opérationnaliser, par la réflexion, l'idée du magasin en la mettant en relation avec un ensemble d'autres significations qu'il en vient à percevoir de nouvelles situations indéterminées. On se trouve alors dans la phase où le groupe cherche à se donner un plan d'action. D'un point de vue interprétatif, les situations indéterminées qui émergent d'une projection réflexive sont déjà en quelque sorte problématisées par le groupe et dès lors directement à sa portée, ce qui les distingue des situations expérimentiellement problématiques. Dans ces dernières, le conseil d'élèves sert plutôt à prendre une pause dans l'action pour se rendre compte qu'un problème empêche de continuer à progresser. Ces situations émergent quant à elles dans la phase d'action de l'occupation, soit pour « faire exister » ou « faire tourner » le magasin. La réflexion sert alors à prendre conscience de l'existence d'un problème pour le déterminer, afin de pour pouvoir agir dessus. Autrement dit, les situations expérimentiellement problématiques nécessitent un certain recul qui permet de prendre conscience de leur problématique (Fabre, 2010). Ainsi, au plan pédagogique, le défi de ces situations consiste à les transposer en des termes qui, d'une part, dépassent leur caractère d'obstacle strictement instrumental pour, d'autre part, que le groupe s'en saisisse et vive un processus d'enquête pour les dépasser (Laplace, 2006).

#### *Situations éventuellement problématiques et non problématiques*

On l'a dit, les cas d'enquête qui témoignent d'un apprentissage à s'entreprendre sont ceux où le groupe s'empare des problématiques et s'engage dans leur résolution. On a aussi vu que le groupe s'empare des problématiques grâce aux réflexions en conseil d'élèves, par projection réflexive dans la planification pré-action et par une réflexion sur l'action dans le cas des situations expérimentiellement problématiques. Deux cas me semblent à cet égard représentatifs d'un engagement moins réussi des élèves. En effet, dans la mesure où l'enseignante sait où elle veut amener les élèves pour que l'occupation voie le jour et qu'elle fonctionne sur le long terme, elle est parfois conduite à imposer sa vision, si elle n'est pas en mesure de s'emparer de réflexions spontanées du groupe qui lui permettent d'introduire les sujets qu'elle veut aborder.

À cet égard, le cas 6, portant sur les horaires, est une anticipation de l'enseignante vis-à-vis d'un problème possible qu'elle perçoit : elle se rend compte que les élèves éprouvent des difficultés à se repérer dans le temps ce qui, selon ses propres termes, pourrait devenir

**éventuellement problématique.** À cet égard, elle appréhende les sollicitations répétées dont elle risque de faire l'objet, alors qu'elle imagine les élèves lui demander constamment s'il est l'heure de sortir installer le magasin. Le problème en est donc un pour l'enseignante. Là où elle échoue à engager les élèves, c'est qu'elle ne prend pas la peine de rendre son analyse explicite aux élèves, ni à transposer la problématique pour la leur rendre accessible. Dans le cas 4, portant sur les gérants, le problème en était aussi un pour l'enseignante (elle avait besoin que ses élèves soient supervisés par des élèves plus âgés, notamment pour les déplacements seuls dans l'école), mais elle avait alors réussi à s'emparer d'une considération d'élèves pour donner du sens à son idée (les gérants pouvant *aussi* aider ses élèves dans leurs calculs, pour apaiser leur crainte de se tromper)<sup>107</sup>.

Dans le cas 6, l'enseignante ne prenant pas la peine de rendre explicite la problématique aux élèves, elle ne les engage pas non plus dans la recherche de solutions, ni encore dans l'opérationnalisation de la solution choisie. Ainsi, elle leur fait apprendre l'heure de manière traditionnelle et c'est elle qui organise les horaires auxquels les élèves doivent se conformer. Il est dès lors difficile de parler d'apprendre à s'entreprendre. Pourtant, on a aussi vu que cette manière de faire avait finalement aidé les élèves à prendre en charge le magasin de manière autonome. Ainsi, l'enseignante savait d'expérience que pour faciliter cette prise en charge, il était nécessaire que les élèves maîtrisent la gestion des horaires. Au lieu de laisser le problème apparaître dans la conduite de l'occupation, au lieu de laisser la question des horaires devenir expérimentiellement problématique donc, on pourrait dire que, dans le cas 6, l'analyse de l'enseignante lui permet de **réguler de manière proactive l'expérience future de l'occupation** en aplanissant à l'avance des difficultés susceptibles de survenir et qui seraient nuisibles aussi bien pour elle (elle veut éviter d'être trop sollicitée) que pour les élèves (elle veut conduire les élèves à prendre en charge le magasin de manière autonome). On peut également penser que c'est pour cette raison que ce cas émerge plus tard que les autres, les horaires n'étant pas apparus dans les réflexions des élèves, mais l'enseignante ayant néanmoins besoin de s'occuper de cet aspect.

---

<sup>107</sup> De même, dans le cadre de la méta-enquête, le problème de l'enseignante, c'est que ses élèves sachent calculer, là où celui des élèves, façonné par l'enseignante, concerne le manque de matériel en classe.

Le cas 5, portant sur les collations, a pour sa part valeur de contre-exemple par rapport à l'objet de recherche, on l'a dit au chapitre précédent. Dans ce cas, l'expérience de l'enseignante lui nuit et elle impose aux élèves une solution à un problème qu'ils ne discernent pas. L'idée d'ajouter des collations aux produits à vendre dans le magasin lui vient bien de son expérience, alors que ses élèves de sixième année, dans l'autre école, voulaient faire des profits. L'enseignante refusant de faire des profits sur le matériel scolaire, ses élèves de l'époque lui avaient alors proposé d'ajouter des collations. Dans l'occupation étudiée, il n'y a aucune raison *a priori* d'inclure des collations, d'autant que le problème principal qui donne sa pertinence à toute la démarche concerne le manque de matériel en classe. On a alors vu les problèmes de sens que cet ajout avait amené chez les élèves. Là où l'enseignante échoue à engager les élèves, c'est bien parce qu'elle ne rend pas explicite son analyse de la situation aux élèves, la solution qu'elle propose apparaissant dès lors déconnectée de leurs préoccupations. Autrement dit, on se retrouve ici face à une **situation qui n'est pas problématique** pour les élèves, ni expérimentiellement, ni encore par projection réflexive.

En fait, ce cas est typique d'une enquête qui émerge dans la phase de mise en œuvre du plan d'action pour « faire exister » le magasin, là où elle aurait dû apparaître dans la phase qui consiste à « faire tourner » le magasin. Ainsi, l'enseignante aurait pu attendre d'ouvrir le magasin pour que les élèves se rendent compte que les ventes déclinent progressivement, les clients n'ayant pas constamment besoin de s'acheter du matériel scolaire. La situation aurait alors été expérimentiellement problématique pour les élèves et ils auraient pu avancer la solution d'une diversification à travers l'ajout de collations (ce qui est d'ailleurs la voie que choisira finalement l'enseignante pour introduire les collations). C'est bien pour cela qu'on observe, sur la *Figure 3* que le cas est seulement réinvesti dans l'occupation après que le magasin soit ouvert, soit le moment où la situation indéterminée aurait dû voir le jour et être problématisée puis traitée.

Dans ce cas, l'enseignante suggère d'emblée une solution à un problème qui n'en est pas (encore) un. Ce faisant, elle ne permet pas aux élèves d'accéder à son analyse de la situation et au problème qu'elle entrevoit, les élèves étant dès lors incapables d'opérationnaliser la solution qu'elle propose en faisant des suggestions de collations qui

pourraient être introduites. C'est d'ailleurs l'enseignante qui choisira finalement les collations à intégrer au magasin, après avoir même hésité à les inclure au vu des problèmes de sens que cet ajout avait provoqué chez les élèves. Sur le plan de l'enquête, le cas des collations illustre une mise en garde déjà entrevue par Dewey (1938b) qui remarque que **les enquêtes qui ne prennent pas leur source dans une situation existentielle conduisent à une impasse.**

To set up a problem that does not grow out of an actual situation is to start on a course of dead work, nonetheless dead because the work is busy work. Problems that are self-set are mere excuses for seeming to do something intellectual, something that has the semblance but not the substance of scientific activity (p. 108).

Au plan de l'objet de recherche, **ces deux cas se rejoignent dans le fait que l'enseignante n'a pas rendu explicite son cheminement de pensée aux élèves.** De ce fait, ces derniers n'ont suggéré ni de solutions, ni d'opérationnalisation de la solution choisie. Autrement dit, dans les deux cas, les élèves ne se sont pas donné de plan d'action à mettre en œuvre pour dépasser les problèmes que seule l'enseignante avait perçus. On peut penser qu'on est alors passé à côté d'un apprentissage à s'entreprendre. Le cas 6 ne fonctionne tout de même pas si mal et finit par remplir sa fonction. Si l'enseignante avait attendu que ce problème soit expérimentiellement problématique, il serait apparu dans la phase qui consiste à faire tourner le magasin. On a vu qu'elle a alors aplani une difficulté anticipée. On peut penser que les élèves ont finalement réussi à donner du sens au processus vécu alors qu'ils se sont rendu compte qu'ils ne savaient effectivement pas déterminer sur une horloge ce que signifie sortir trois minutes avant la récréation, comme l'enseignante leur enjoignait de le faire à travers les horaires de prise en charge du rôle de caissier. Le cas 5, pour sa part, aurait également dû émerger dans la deuxième phase d'action du magasin, quand la situation serait effectivement devenue expérimentiellement problématique. Si l'enseignante avait voulu que les élèves s'emparent de cette problématique et qu'elle fasse sens pour eux dans la première phase d'action, elle aurait dû trouver un moyen pour que les élèves la perçoivent à travers une projection réflexive, ce qui n'a pas été réalisé.

#### 4.2.2.3 Conclusion ou les conditions pédagogiques d'apprendre à s'entreprendre

Est-il possible de tirer une conclusion plus générale issue des variations qui ont été mises de l'avant dans les processus de résolution de problèmes pour éclairer l'objet de recherche? Les discours pédagogiques entourant l'éducation entrepreneuriale, on l'a dit, laissent parfois entendre que tout devrait toujours émaner des élèves, qu'ils devraient toujours être les acteurs de leur projet (Deuchar, 2007, 2008; Surlemont & Kearney, 2009; Pelletier, 2005). Je pense avoir réussi à montrer que la réalité du déploiement de l'activité entrepreneuriale dans son sens d'occupation est plus complexe. **Laisser tout émerger des élèves, c'est risquer qu'ils ne s'entreprennent tout simplement pas; trop les encadrer conduirait au même résultat. L'accompagnement pédagogique des élèves est donc à trouver dans cet entre-deux.** À ce titre, on a vu que les élèves apprennent à s'entreprendre lorsqu'ils participent aux processus de problématisation, qu'ils élaborent des plans pour dépasser des problèmes et/ou qu'ils sont activement impliqués dans la mise en œuvre des opérations qui découlent des solutions choisies.

Si l'on a parfois tendance à rapprocher l'éducation entrepreneuriale de la seule pédagogie du projet, les résultats de recherche montrent que la problématisation en est un élément central. Aider les élèves à apprendre à s'entreprendre, c'est ainsi sans doute leur apprendre à planifier des projets, mais aussi à résoudre des problèmes pour arriver à leurs fins. On a vu que cette entreprise éducative devait être élaborée conjointement par les élèves et l'enseignante, dans une sorte de **tension constante entre ce que les élèves apportent et ce que l'enseignante apporte, c'est-à-dire ce qu'ils construisent ensemble.** Pour paraphraser Fabre (2011), la problématisation doit se concevoir comme co-problématisation. Pour lui, cela n'est possible que grâce à l'intervention de l'enseignante dans un contexte qu'elle a elle-même aménagé à cette fin : c'est bien là toute l'utilité de l'occupation à laquelle a été accolé un conseil d'élèves comme espace de mutualisation des réflexions des uns et des autres sur ce qu'il faut prendre en considération pour « faire exister » puis « faire tourner » le magasin.

Pour aider les élèves à problématiser, Fabre (2011) a avancé l'idée d'**inducteurs de problématisation** qu'il conçoit comme :

[...] des éléments du milieu pédagogique (manière de questionner, de donner des consignes, de fournir des informations...) destinés à enclencher chez les élèves une recherche de données, de conditions ou de résolution du problème. Il ne s'agit ni de fournir tout faits ces éléments, ni de laisser l'élève les chercher sans aides (sic). Les inducteurs peuvent être des éléments conçus tout exprès dans la préparation de l'enseignant : une manière spécifique de poser les questions, d'attirer l'attention sur des singularités, de structurer les données, de préfigurer les conditions, de mettre sur la voie des solutions. Mais l'enseignant expérimenté peut également saisir au vol des propos d'élèves et les reformuler pour faire avancer la problématisation (p. 124).

Fabre conçoit ces indicateurs de problématisation dans un cadre plus « scientifique », dans le sens où, pour lui, la problématisation scolaire ne peut viser que la redécouverte de ce qui est « déjà su » par les communautés scientifiques, professionnelles ou culturelles. Mais on pourrait fort bien étendre son concept à l'occupation en mettant de l'avant que, lorsque l'enseignante réussit dans sa volonté d'apprendre aux élèves à s'entreprendre, c'est quand elle parvient à intégrer les élèves dans la problématisation à bon escient. Ainsi, les conditions pédagogiques ou, autrement dit, les inducteurs de problématisation qui favorisent l'apprendre à s'entreprendre pourraient être résumés comme suit : 1) il ne s'agit pas de tout amener aux élèves, mais il ne faut pas non plus les laisser tout découvrir; 2) l'enseignante se doit d'être ouverte aux problématiques émergentes, c'est-à-dire celles qu'elle n'a pas anticipées grâce à son expérience ou à sa planification; 3) l'enseignante doit s'assurer que les élèves s'emparent des problématiques, qu'elles soient expérientielles ou entrevues par projection réflexive; 4) l'enseignante peut amener des sujets de discussion en partageant sa plus grande expérience, mais elle doit alors veiller à ce que les élèves comprennent le problème sur lequel ils sont supposés agir et qu'ils participent activement à trouver la solution au problème amené par l'enseignante ou à l'opérationnalisation de la solution qu'elle leur propose; 5) pour que tout ceci puisse se dérouler, il faut mettre en place un espace de mutualisation des réflexions, tel le conseil d'élèves dans le cadre de la recherche.

#### 4.2.3 Apprendre en s'entreprenant ou l'occupation comme contexte éducatif

On a vu plus haut que la richesse et la variabilité des processus d'enquête issus de l'occupation découlent de plusieurs exigences du point de vue de l'enseignante : d'abord et avant tout, elle veut apprendre à ses élèves à s'entreprendre à travers l'occupation, plutôt



que de leur mâcher le travail. Elle entend donc les impliquer dans la mise en œuvre progressive de l'idée du magasin avec ce que cela implique en termes de planification et de résolution de problèmes. Ensuite et pour ce faire, elle doit s'assurer que l'occupation soit une solution qui marche, ce qui la conduit à guider les réflexions des élèves et, à l'occasion, à imposer des sujets de discussion. Enfin, elle doit adapter la solution du magasin au nouveau contexte dans lequel elle évolue, ayant changé d'école et, par ailleurs, de niveau scolaire. Pour apprécier le deuxième volet interprétatif sur lequel je vais maintenant m'attarder, il faut prendre en compte un quatrième impératif, à savoir que l'enseignante, en tant qu'elle est précisément une enseignante, veut faire apprendre ses élèves à travers les enquêtes qu'elle leur propose de vivre. En entrevue, elle dira explicitement à ce propos :

[...] moi, je suis enseignante, j'ai besoin de passer de la matière au travers d'un projet, donc j'ai besoin que tout le monde travaille la même chose en même temps à travers un projet signifiant (T93, entrevue avec l'enseignante du 18/11/12).

La représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre laissait déjà bien voir que des apprentissages seraient nécessaires pour surmonter les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre du plan d'action pour atteindre la fin-en-vue visée. C'est ce qui a été associé à l'idée d'**apprendre en s'entreprenant**. L'occupation prenant place en milieu scolaire, l'enseignante va mettre un point d'honneur à intégrer autant d'apprentissages significatifs que les différents problèmes rencontrés le lui permettent. On peut d'ailleurs remarquer que la richesse éducative de l'occupation tient au fait que l'enseignante ne s'est pas servie du magasin comme un simple **prétexte éducatif**, sans quoi les apprentissages se seraient bornés – sans connotation péjorative – au déploiement des compétences mathématiques des élèves dans le cadre de la vente dans le magasin. Au contraire, l'enseignante a exploité l'occupation pour ce qu'elle est, c'est-à-dire un **contexte éducatif**, qui est dès lors porteur de nombreuses occasions d'éducation qu'on peut choisir d'exploiter ou non, en fonction des problèmes qui surviennent, de ce dont les élèves ont besoin pour avancer, de même que du temps et de l'énergie dont l'enseignante dispose pour ce faire. À ce titre, on a vu à travers l'ensemble des cas que l'occupation s'était avéré une aventure particulièrement riche d'apprentissages de diverses natures. Je dresserai d'abord un inventaire de ces

apprentissages de manière transversale à tous les cas, pour ensuite proposer une interprétation plus poussée de leur nature et de leur statut dans les démarches d'enquête.

#### *4.2.3.1 Inventaire des apprentissages réalisés à travers les processus d'enquête*

Si l'on s'intéresse transversalement au second volet interprétatif on peut faire ressortir sept grandes catégories d'apprentissages qui ont été touchées par la conduite des enquêtes et qui ont été filées à travers les cas :

- 1) Les apprentissages scolaires : de nombreux apprentissages scolaires ont été touchés tout au long du projet, dont l'écriture d'une lettre au directeur (cas 1) ou d'une offre d'emploi aux gérants (cas 4), les mesures conventionnelles et les outils de mesure pour construire le chariot (cas 2), des principes d'arts plastiques pour créer les publicités (cas 3), la communication orale pour publiciser l'ouverture du magasin dans les autres classes de l'école (cas 3), la création de situations-problèmes mathématiques pour les entrevues aux gérants (cas 4), l'apprentissage des ordres alimentaires pour les collations (cas 5) ou encore la lecture de l'heure pour les horaires (cas 6). La mise en œuvre des compétences de calcul des élèves liées aux ventes dans le magasin est évidemment également notable.
- 2) Les apprentissages économiques : le cas 8, relatif au profit, est évidemment emblématique de ce type d'apprentissage alors que les élèves ont appris le fonctionnement d'un magasin, incluant l'idée des profits. L'occupation en général, parce qu'elle a pris la forme d'un magasin, en est aussi une très bonne illustration. En effet, les élèves ont mis en œuvre leurs habiletés mathématiques en lien avec des situations quasi quotidiennes de vente, mettant concrètement en œuvre le principe économique d'un magasin pendant plus de cinq mois.
- 3) Les apprentissages sociaux : les élèves ont appris le fonctionnement de la hiérarchie dans l'école (cas 1), mais ont aussi au-delà pris conscience de l'existence d'une commission scolaire encadrant l'école dans le cas des collations (cas 5). Les élèves ont pris conscience que des professionnels gravitent autour de l'école et comment s'y référer en cas de besoin (cas 2). Ils ont complexifié leur regard sur le rôle et le fonctionnement d'un magasin dans la société (cas 2 et 8), ils ont un peu mieux compris le rôle de la publicité dans la société (cas 3), ils ont fait vivre un processus

complet d'entrevues aux gérants, imitant par là la manière dont on sélectionne les employés sur le marché du travail (cas 4).

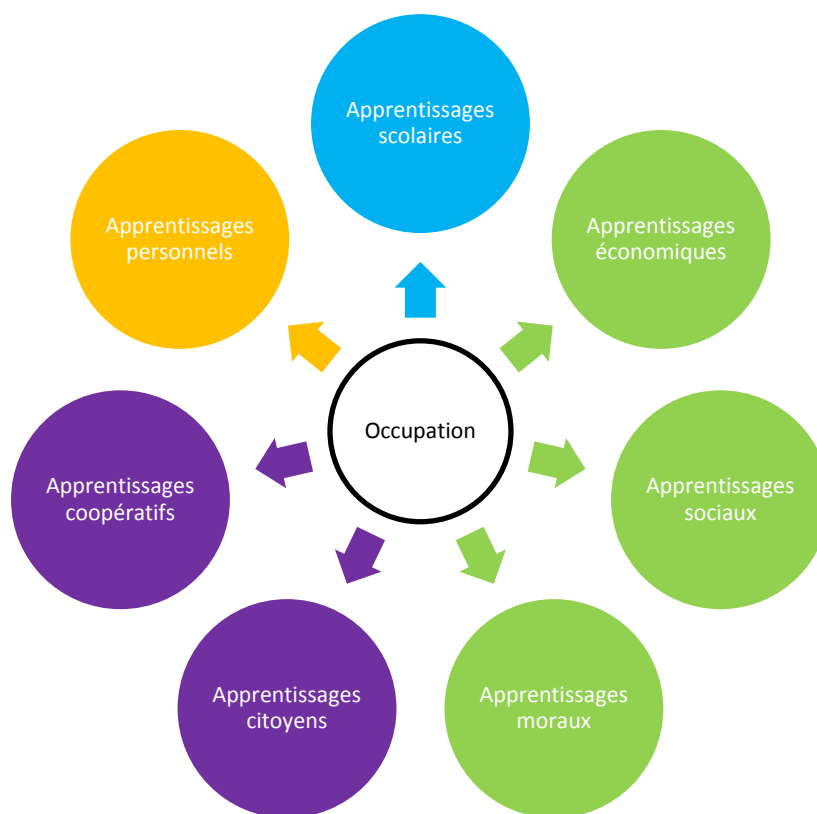
- 4) Les apprentissages moraux : les élèves ont discuté des problèmes possibles relatifs au fait d'apporter de l'argent à l'école (cas 1), ils ont posé une distinction entre besoins et désirs et fait le lien avec la société de consommation (cas 7), ils ont discuté différentes manières possibles de disposer des profits du magasin (cas 8).
- 5) Les apprentissages citoyens : à travers le fonctionnement du conseil d'élèves, le groupe a appris à se défaire du tirage au sort pour opérer des choix et à reconnaître les forces de chacun pour accomplir des tâches particulières (cas 1 et 4), de même qu'à placer le vote au centre des processus décisionnels (notamment dans les cas 1 et 8).
- 6) Les apprentissages coopératifs : le magasin est en soi une illustration du fait que l'ensemble de la classe coopère et travaille ensemble dans l'atteinte d'un but commun, alors que tous les élèves le planifient puis assument le rôle de caissier, en alternance. Les problèmes spécifiques à la base des enquêtes subsidiaires ont également été la plupart du temps résolus en coopération.
- 7) Les apprentissages personnels : les élèves ont appris à se donner des méthodes de travail efficaces et, par là, ont développé leur débrouillardise et leur autonomie face aux problèmes rencontrés. Ceci est vrai généralement dans la planification, la mise en œuvre du plan d'action et la conduite du magasin, mais a été particulièrement souligné dans le cas 2. Les élèves ont développé leur confiance en eux et se sont progressivement affranchis des gérants (cas 4). Les élèves ont également appris à se donner des modes d'organisation et, par là, à développer leur autonomie, en prenant progressivement en charge le magasin (cas 6).

Pour faire écho à la *Figure 2* qui a été présentée dans le premier chapitre et qui concernait les conceptions de l'entrepreneuriat qu'il est possible de convoquer dans la conduite d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire, on peut montrer que le magasin étudié s'inscrit bien dans la conceptualisation qui avait été avancée, alors que la plupart des apprentissages qui avaient été prédits théoriquement se retrouvent dans l'occupation<sup>108</sup>. L'idée était, rappelons-le, qu'on puisse convoquer deux ou trois types d'apprentissages différents pour

---

<sup>108</sup> On peut remarquer l'absence d'apprentissages écologiques (attribuable au fait que le magasin n'ait simplement pas posé ce genre de problèmes) et l'ajout des apprentissages moraux et personnels.

caractériser les apports d'une activité donnée. Ce qui n'avait cependant pas été anticipé, c'est qu'un seul et même projet qui était *a priori* davantage porté vers un apprentissage économique, soit un magasin scolaire, puisse être exploité sur autant de plans différents et présenter dès lors une richesse éducative considérable. La *Figure 4*, ci-dessous, rend compte schématiquement de ces apprentissages liés à l'occupation étudiée. Les couleurs qui ont été utilisées dans cette *Figure* pour regrouper certains types d'apprentissages prendront leur sens alors que je dégagerai, dans la section suivante, l'apport de ces apprentissages aux enquêtes réalisées, d'une part, et au développement des élèves, d'autre part.



*Figure 4 : Types d'apprentissages réalisés à travers le déploiement de l'occupation*

#### 4.2.3.2 Nature et statut des apprentissages dans les enquêtes de sens commun

Au chapitre précédent, j'ai utilisé invariablement le terme « apprentissage » pour catégoriser « ce qui avait été touché » par le déploiement progressif de l'occupation, qu'il s'agisse de la méta-enquête ou des enquêtes subsidiaires qui en ont sont issues. Il apparaît désormais approprié de dégrossir cette catégorisation pour entrer plus finement dans l'interprétation de ce que l'occupation a permis de développer chez les élèves et la

contribution de ces apprentissages à la résolution existentielle des cas d'enquête. En effet, transversalement à tous les cas, on peut remarquer que ce qui a été appelé des apprentissages ne présente pas toujours la même nature et donc le même statut dans les enquêtes. Pour bien apprécier ce qui sera développé, un détour par la théorie me semble néanmoins d'abord nécessaire, en revenant sur la conception épistémologique sous-jacente à la vision deweyenne de l'enquête.

Il importe de bien comprendre que, pour Dewey, toutes les enquêtes dont il est question dans les résultats de la recherche, qu'il s'agisse de la méta-enquête ou des enquêtes subsidiaires, relèvent du sens commun, par opposition à ce qu'il appelle les enquêtes scientifiques. Ce qui distingue ces deux sortes d'enquête ne se situe pas tant au niveau de la méthode, puisqu'on a vu que les étapes de l'enquête sont communes à tous les types d'enquête. La différence se situe plutôt au niveau du jugement final qui est en jeu. Ainsi les **enquêtes de sens commun** concernent-elles des jugements essentiellement pratiques (*judgments upon matters of practice*), là où les enquêtes scientifiques visent à confirmer des « faits » et à construire de lois générales et des théories.

The use of the term *common sense* is somewhat arbitrary from a linguistic point of view. But the existence of the kinds of situations referred to and of the kind of inquiries that deal with the difficulties and predicaments they present cannot be doubted. They are those which continuously arise in the conduct of life and the ordering of day-by-day behavior. They are such as constantly arise in the development of the young as they learn to make their way in the physical and social environments in which they live; they occur and recur in the life-activity of every adult, whether farmer, artisan, professional man, law-maker or administrator; citizen of state, husband, wife, or parent. On their very face they need to be discriminated from inquiries that are distinctively scientific, or that aim at attaining confirmed facts, "laws" and theories (Dewey, 1938b, p. 61)

Inquiries of this type are neither exceptional nor infrequent. For the stock and staple of common sense inquiries and judgments are of this sort. The deliberations of daily life concern in largest measure questions of what to make or what to do. Every art and every profession is faced with constantly recurring problems of this sort. To put their existence in doubt is equivalent to denying that any element of intelligence enters into any form of practice; to affirming that all decisions on practical matters are the arbitrary products of impulse, caprice, blind habit, or convention. Farmer, mechanic, painter, musician, writer, doctor, lawyer, captain of industry, administrator or manager, has constantly to inquire what it is better to do next. Unless the decision reached is arrived at blindly and arbitrarily it is obtained by gathering and surveying evidence

appraised as to its weight and relevancy; and by framing and testing plans of action in their capacity as hypotheses: that is, as ideas (Dewey, 1938b, p. 160-161).

On conviendra que « faire exister » puis « faire tourner » le magasin comme objectif principal de la méta-enquête; obtenir l'autorisation du directeur pour ouvrir un magasin dans l'école, construire le chariot comme lieu de vente, faire de la publicité pour faire connaître le magasin, intégrer des gérants pour superviser les ventes, se diversifier en ajoutant des collations, contrer la surconsommation ou décider comment disposer des profits issus des ventes comme objectifs secondaires des enquêtes subsidiaires, relèvent bien de la pratique ou, comme le dit Dewey, de « ce qu'il convient de faire ensuite » pour continuer à « faire exister » le magasin ou à le « faire tourner » sans problème; autrement dit pour mettre progressivement en œuvre l'occupation. Il apparaît difficile d'échapper à ce constat, quelle que soit la nature de l'activité entrepreneuriale mise en œuvre. En effet, **les occupations comme moyens de conduire l'éducation, parce qu'elles reproduisent les activités ordinaires de la vie sociale, permettent certes de remettre l'expérience concrète au premier plan des apprentissages, mais cantonnent aussi les jugements à poser à des questions essentiellement pratiques.**

On se rappellera pourtant que pour Dewey (1916/1990), comme on l'a vu dans le premier chapitre, faire entrer les occupations dans l'école n'est pas une fin en soi, mais bien un moyen, d'une part, de combler le fossé entre l'école et la société et, d'autre part, d'initier les apprenants, qui ont une expérience moins étendue, aux principes scientifiques sur lesquels les activités sociales introduites dans l'école s'appuient. Ainsi, le jardinage devait-il conduire à s'intéresser à la botanique, le travail du bois à la géométrie, la cuisine à la chimie, etc. (Mayhew & Edwards, 1965). Dans la vision deweyenne, les occupations doivent de ce fait être subordonnées à l'éducation et conduire à des résultats intellectuels, de même qu'à la formation de dispositions sociales, dans la mesure où le rôle de l'éducateur consiste à diriger les dispositions spontanées des élèves vers ce qu'elles sont capables d'accomplir socialement. Pour réussir à répondre à cet impératif deweyen, **le défi de l'enseignante est dès lors de réussir à intégrer des apprentissages signifiants à la conduite d'enquêtes de sens commun**, dont la finalité demeure de dépasser des situations avant tout pratiques. Pour le dire autrement, elle doit parvenir à appuyer les jugements

pratiques qui caractérisent les enquêtes de sens commun issues de l'occupation sur des savoirs scolaires qui caractérisent quant à eux le programme de formation des élèves. Voyons comment elle s'y prend.

### *L'étayage des adultes pour assurer l'apprentissage des élèves*

On peut faire remarquer que ce sur quoi portent les enquêtes, en ce qu'elles sont des enquêtes de sens commun, ne sont pas des objets de connaissance prédéterminés, comme on a l'habitude de le voir en milieu scolaire, mais bien plutôt, on l'a dit, des questionnements pratiques sur ce qu'il convient de faire pour mettre en œuvre l'occupation. Les sujets d'étude ou thèmes (*subject-matter*) des enquêtes considérées sont de ce fait « adisciplinaires », parce qu'existentiels, et n'appellent donc pas *a priori* d'intégration des matières qui rythment la vie scolaire. Autrement dit, **les thèmes des enquêtes sont ouverts** et il revient à l'enseignante d'analyser les situations indéterminées qui surviennent pour déterminer les apprentissages qu'elle pourra ou non inclure pour les dépasser. Ainsi, par exemple, demander son autorisation au directeur n'appelle pas directement l'intégration du français, ni la construction du magasin les mathématiques, ni encore la publicité des notions d'arts plastiques. C'est plutôt la manière dont les situations indéterminées vont être problématisées qui conduit à intégrer certaines matières scolaires.

À cet égard, on peut montrer que **le rôle de l'éducateur qui encadre l'occupation revient à problématiser les situations indéterminées de telle sorte que des apprentissages y soient intégrés de manière signifiante**. Ce constat se répète à de nombreuses reprises dans la conduite de l'occupation, l'étayage des processus d'enquête se décidant la plupart du temps en entrevue, suite aux négociations des adultes, quoique l'enseignante choisisse parfois seule ce qu'elle intégrera comme matières scolaires aux enquêtes. En dépit de toutes les différences qui ont pu être relevées précédemment au regard de l'émergence et du traitement des problématiques de l'occupation, l'enseignante garde toujours en tête d'exploiter pédagogiquement les processus d'enquête. Par expérience, comme elle connaît déjà un certain nombre de problématiques qui sont susceptibles d'émerger dans la mise en œuvre de l'occupation, l'enseignante peut aussi anticiper certains des apprentissages qui seront nécessaires à la conduite du projet du magasin. Mais comme elle a, dans le même temps, changé de niveau scolaire, elle se voit obligée de reconsidérer presque entièrement la

portée éducative du magasin, les apprentissages qu'elle intégrait par le passé avec sa classe de sixième année étant inaccessibles pour ses nouveaux élèves de deuxième. Ainsi, elle ne fera par exemple pas calculer le prix de vente à l'unité du matériel scolaire, ce qu'elle faisait avec son groupe de sixième, estimant la tâche hors de portée de son nouveau groupe.

De ce fait, **les adultes sont régulièrement amenés à enquêter eux-mêmes pour déterminer comment exploiter pédagogiquement les situations indéterminées qui surviennent.** À cet égard, le Programme de formation des élèves apparaît transversalement comme un outil de référence auquel s'ancrent les enquêtes des adultes. Par exemple, dans le cas 2, l'enseignante vérifie dans le programme de mathématiques ce que les élèves doivent maîtriser par rapport aux mesures conventionnelles avant d'opérationnaliser l'idée de construire le chariot en faisant tracer aux élèves le patron de ce qui deviendra sa tablette supérieure. Dans le cas 3, l'enseignante adapte une situation proposée dans le programme d'arts plastiques pour la faire correspondre aux besoins du magasin et ainsi créer des affiches publicitaires. Dans le cas 6, elle vérifie dans le programme de mathématiques ce que les élèves doivent maîtriser par rapport à la lecture de l'heure avant de faire ses horaires. Dans le cas 7, c'est moi qui raccrocherai la problématique de la surconsommation au thème des besoins et des désirs issu d'un domaine général de formation du programme et c'est l'enseignante qui adaptera une situation portant sur ce thème, trouvée dans un manuel d'éthique et culture religieuse, pour faire réfléchir les élèves à ce sujet. Dans le cas 5, nous raccrocherons les collations au thème de la santé issu d'un domaine général de formation du programme et je chercherai, à l'appui du *Guide alimentaire canadien* et des règles de la commission scolaire, ce qu'il est possible de proposer comme activité au groupe.

Ce qui est tout-à-fait notable, c'est que le programme ou les référents de manière plus générale sont utilisés de manière exactement opposée à ce que l'on a l'habitude de voir en milieu scolaire. En effet, habituellement, une enseignante consulte son programme et détermine ce qu'elle doit apprendre à ses élèves selon la progression prévue des apprentissages. Elle met alors en œuvre une série d'activités pour atteindre cette fin. Ici, c'est l'inverse qui est l'œuvre. **C'est l'occupation qui est à l'avant-plan et le programme est employé de manière seulement contributoire**, parce que l'enseignante a le souci



constant de « passer de la matière », selon sa propre expression, à travers son projet de magasin scolaire. Les références sont donc interverties : c'est l'action ou autrement dit l'occupation qui dicte ses exigences et c'est le programme qui est mis à contribution pour problématiser les situations indéterminées de telle sorte que des matières scolaires puissent y être intégrées. On peut penser, à cet égard, que **les matières scolaires convoquées sont alors plus signifiantes pour les élèves** parce qu'elles sont expérimentiellement ancrées, les connaissances étant sollicitées pour dépasser des situations existentielles.

On notera au passage que les matières scolaires dont il est question recouvrent deux sens distincts. Dans leur sens plus traditionnel, elles renvoient aux sujets d'études classiques, comme les mathématiques, le français ou même les arts plastiques, soit les matières qui font autorité dans la formation scolaire. Dans un sens plus contemporain, les savoirs scolaires renvoient également aux domaines généraux de formation (DGF)<sup>109</sup> dont il a déjà été question au premier chapitre, soit ces enjeux de société, de nature transdisciplinaire, auxquels on estime nécessaire de former les élèves. Ainsi, le domaine de la santé et du bien-être a été convoqué dans le cas 5 portant sur les collations, tandis que celui portant sur l'environnement et la consommation est apparu dans le cas 7 pour traiter de la surconsommation dans le magasin. Ainsi, les sujets des enquêtes étant *a priori* « adisciplinaires », l'enseignante peut se permettre de problématiser les situations indéterminées pour qu'elles touchent différents aspects du programme. Si le magasin scolaire étudié s'inscrit évidemment prioritairement dans le domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat » qui au cœur de cette réflexion doctorale, on voit que d'autres éléments du programme de formation des élèves sont largement mis à contribution.

Ceci étant dit, parce que l'action est à l'avant-plan, plutôt que le programme, on peut également relever que **l'occupation dicte ses propres besoins d'apprentissage, de même que son propre agenda**, lesquels ne correspondent pas nécessairement à ce qui est prévu dans le programme. Le cas 6 est particulièrement représentatif à cet égard. Ainsi, la lecture de l'heure est prévue vers la fin mars dans le programme et les élèves, à ce niveau scolaire,

---

<sup>109</sup> Rappelons que les domaines généraux de formation forment, avec les compétences transversales, le contenu transversal du Programme de formation de l'école québécoise, l'autre partie représentant les disciplines scolaires classiques. Les domaines généraux de formation sont au nombre de cinq, soit « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » et « Vivre-ensemble et citoyenneté ».

ne doivent maîtriser que la lecture de l'heure pile et des quarts d'heure (15, 30, 45). Or, l'enseignante a besoin, dans le cadre de l'occupation, que les élèves maîtrisent la lecture de l'heure dès le début de février, soit pour l'ouverture du magasin, et il est par ailleurs nécessaire que les élèves sachent repérer les minutes sur une horloge à aiguilles, puisqu'ils doivent sortir trois minutes avant les récréations du matin et de l'après-midi pour aller installer le magasin dans l'atrium de l'école. En règle générale, l'enseignante parvient à problématiser l'occupation de sorte que les apprentissages convoqués correspondent à ce qui est prévu au programme<sup>110</sup>, mais on voit que les besoins de l'occupation peuvent également aller au-delà.

### *Savoirs scolaires et compétence<sup>111</sup>*

On a vu précédemment que les enquêtes de sens commun qui sont ici considérées s'appuient sur des thèmes *a priori* « adisciplinaires », par exemple créer le magasin dans le cas de la méta-enquête ou demander son autorisation au directeur dans le cas d'une des enquêtes subsidiaires. Avant d'aller plus loin, rappelons que pour l'expérimentalisme de Dewey (1916/1990, 1938a), les objets de connaissance ne préexistent pas à l'acte de connaître. Au contraire, les objets de connaissance sont la fin de nos enquêtes, lesquelles visent à rétablir la continuité expérientielle dans les situations indéterminées rencontrées. Les connaissances construites au terme des enquêtes deviennent alors des outils disponibles pour les enquêtes subséquentes. Il est dès lors bon de se rappeler que les objets de la vie quotidienne ne sont rien d'autre que les solutions construites par nos prédécesseurs à la suite des enquêtes menées par rapport aux problèmes qu'ils ont rencontrés par le passé, de même que les savoirs contenus dans le programme de formation des élèves sont les résultats des enquêtes de nos aînés à l'égard des problèmes de leur époque, là où l'on considère trop souvent les choses et les savoirs comme des allant-de-soi déagés de toute problématicité, neutres et immuables, des savoirs refroidis (Legardez, 2006). Comme le fait remarquer Fabre (2011) :

---

<sup>110</sup> L'enseignante doit aussi problématiser les situations indéterminées pour qu'elles correspondent aux potentialités des élèves. Ainsi, on a vu dans le cas 2, que l'enseignante envisageait de faire calculer les mesures de toutes les faces du chariot pris comme un parallépipède rectangle, ce qui lui aurait permis d'aborder les solides. Finalement, cette intégration matière sera avortée, car jugée hors d'atteinte des élèves.

<sup>111</sup> Les savoirs scolaires sont des savoirs scientifiques qui ont été traduits et disséqués par le jeu de ce que Chevallard (1985) a appelé la transposition didactique.

L'enseignement scolaire ne peut capter le savoir que lorsqu'il se situe entre deux contextes problématiques. Dans cet état, le savoir n'est déjà plus considéré comme un résultat puisqu'il a refoulé le problème dont il est la solution. Et il n'est pas encore compris comme un élément d'un nouveau problème. L'école, parce qu'elle est déconnectée de la production du savoir et de son réinvestissement dans les problèmes effectifs de la recherche ou du travail, est toujours tentée de valoriser cet état « neutre » du savoir (p. 121-122).

Ainsi reconsidérés dans leur problématicité, les choses et les savoirs sont susceptibles d'être convoqués comme outils dans la résolution des problèmes rencontrés dans l'expérience. À cet égard, à travers l'ensemble des cas, on peut constater que **les savoirs scolaires servent invariablement de moyens pour opérationnaliser les idées qui sont privilégiées** par rapport aux problèmes rencontrés. Ainsi, on apprend à calculer pour pouvoir assumer le rôle de caissier dans le magasin; on revoit les constituants de la lettre pour inviter le directeur dans le conseil d'élèves et lui demander son autorisation d'ouvrir un magasin dans l'école (cas 1); on apprend à mesurer pour tracer le patron de la tablette supérieure du chariot en vue de le construire (cas 2); on dégage les constituants graphiques d'une publicité en vue de créer des affiches pour annoncer l'ouverture du magasin (cas 3); on apprend les groupes alimentaires pour sélectionner des collations « santé » (cas 5), etc.

Ce que j'ai appelé des apprentissages scolaires renvoie en fait davantage à la **mise en œuvre de compétences**. En effet, dans le cadre de l'occupation, il ne suffit pas de savoir écrire une lettre, mesurer ou réciter les groupes alimentaires, il faut réussir à utiliser ces connaissances à bon escient dans le cadre des problèmes posés par l'opérationnalisation de l'idée du magasin, c'est-à-dire aussi faire preuve de compétence (Legendre, 2001). On peut remarquer au passage que l'occupation n'appelle pas de méthode pédagogique particulière. Ainsi, selon ce qu'elle veut faire apprendre aux élèves, l'enseignante organise des leçons traditionnelles, des travaux de groupe ou encore des ateliers d'apprentissage, variant par là ses approches pédagogiques comme elle le ferait dans le cadre de la classe. Ce qu'il est plus intéressant de constater, c'est que **l'occupation fournit non seulement l'occasion d'aborder certaines matières scolaires**, en fonction de la manière selon laquelle les situations indéterminées sont problématisées d'un point de vue pédagogique, **mais également un contexte de réinvestissement concret et signifiant pour les élèves**.

Pour le dire autrement, l'occupation est un contexte pédagogique qui se suffit à lui-même : le magasin pose des problèmes qui nécessitent des apprentissages et il est dans le même temps la situation dans laquelle les apprentissages seront réinvestis. **Cette situation de réinvestissement présente par ailleurs des contraintes concrètes** qui sont dictées par les impératifs de l'occupation et qui s'écartent par là des situations fictives auxquelles les élèves sont accoutumés. Ainsi, par exemple, pour bien tracer le patron de la tablette supérieure du chariot, il fallait penser qu'il devrait passer dans le cadre de la porte (cas 1), et pour faire des choix de collations « santé », il fallait proposer des aliments qui étaient bien des collations (cas 5). On a vu à cet égard que dans le cas des collations, parce que les élèves travaillaient sur une situation non problématique pour eux à laquelle ils n'attachaient dès lors que peu de sens, ils avaient fait des choix d'aliments entrant dans les groupes alimentaires (du pain, du couscous, etc.), mais qui n'étaient pas des collations, démontrant qu'ils étaient « savants », mais pas compétents dans le cadre des contraintes spécifiques du magasin.

**Lorsque l'enseignante intègre des savoirs scolaires à l'occupation, ces savoirs ne constituent donc pas des fins en soi, mais bien des moyens dans l'atteinte des objectifs des enquêtes.** Ainsi l'occupation contribue-t-elle à resituer les savoirs scolaires dans leur problématique, non pas tant que les élèves comprennent mieux les problèmes qui sont à la base des savoirs qu'ils apprennent, mais bien plutôt que ces savoirs peuvent servir de ressources dans le cadre de la résolution des nouveaux problèmes que pose l'occupation. On n'apprend pas de manière désintéressée, on apprend pour mettre en œuvre les savoirs appris de manière compétente afin de dépasser les situations indéterminées induites par l'occupation.

#### *Nature de l'occupation et des jugements posés*

Dewey (1938b) laisse voir que les sujets des enquêtes ont un statut différent, en termes logiques, dans le courant ou à la fin de l'enquête. En effet, les propositions qui sont faites pour opérationnaliser une idée comme solution à un problème sont prévisionnelles et se distinguent par là du tout unifié que représente la situation au terme de l'enquête. Tant que les opérations déployées pour mettre en œuvre les propositions n'ont pas abouti à la fin visée, c'est-à-dire aux conséquences projetées de leur application, elles ont valeur de

jugements intermédiaires, par contraste avec le jugement final qui caractérise la fin de l'enquête – et qu'il ne faut pas confondre avec sa fin-en-vue dans son sens d'objectif à atteindre et de plan d'action à planifier. On vient de voir que les savoirs scolaires ne constituent que des moyens dans l'atteinte des objectifs spécifiques de chaque enquête. En cela, ils ne sauraient être considérés comme les jugements qui caractérisent la fin des enquêtes.

Ceci conduit inévitablement à se poser la question suivante : au-delà des compétences scolaires déployées, qu'est-ce que les élèves ont appris d'autre au terme de chaque enquête? Autrement dit, en quoi inviter le directeur pour obtenir son autorisation d'ouvrir un magasin dans l'école, construire le chariot ou encore faire de la publicité, pour ne citer que ces exemples, leur a-t-il apporté quelque chose? Pour répondre à ces questions, on peut faire voir que le terme des enquêtes subsidiaires constitue des jugements intermédiaires, là où la fin de la méta-enquête représente le jugement final atteint. Ce sur quoi portent ces jugements est alors dicté par la nature de l'occupation. Dans les enquêtes de sens commun qui caractérisent la conduite de l'occupation, **les jugements qui sont à poser ne sauraient être fondamentalement éloignés non seulement de la nature de l'occupation elle-même, mais également des thèmes d'enquête qu'elle conduit à considérer.**

Les jugements successifs, atteints au terme des enquêtes subsidiaires, représentent un élargissement progressif des représentations des élèves à l'égard de l'occupation, qui a ici pris la forme d'un magasin. Cet aspect de l'apprentissage est plus diffus dans les données de recherche et, contrairement aux compétences disciplinaires qui sont intégrées à dessein, il est aussi moins intentionnel de la part de l'enseignante. Au fur et à mesure de la mise en œuvre progressive du magasin, aussi bien pour le « faire exister » que pour le « faire tourner », **les élèves sont ainsi conduits à complexifier le regard qu'ils posent sur ce qu'est un magasin.** Dans le cas 1, les élèves saisissent que l'argent est au centre du principe d'un magasin; dans le cas 2, ils élargissent leurs représentations de ce qu'est un magasin alors qu'ils prennent conscience qu'il en existe différents types (fixes ou ambulants, continus ou temporaires); dans le cas 3, ils comprennent mieux le rôle de la publicité dans la société et s'en servent pour attirer des clients dans leur magasin; dans le cas 4, ils sont initiés à la manière d'embaucher des employés dans un magasin à travers les

entrevues; dans le cas 5, ils sont introduits à l'idée de diversification des produits à vendre pour s'assurer une clientèle; dans le cas 6, ils comprennent le principe du travail en rotation à travers les horaires; dans le cas 7, ils touchent à l'idée de société de consommation; dans le cas 8, ils assimilent le principe économique d'un magasin, dont la possibilité de faire des profits.

Tous ces apprentissages sont les jugements intermédiaires, atteints au terme des enquêtes subsidiaires, qui conduisent à un jugement final au terme de la méta-enquête, soit à la clôture du magasin : l'idée du magasin pour répondre au problème du manque de matériel scolaire fonctionne dans les circonstances dans laquelle elle a été mise en œuvre. Au final et du point de vue de l'expérimentalisme, **l'idée du magasin est une assertion qui a été garantie par l'expérience des élèves**, dans le cadre du problème spécifique qui a été considéré et dans le contexte dans lequel elle a été implantée. À cet égard, parce que l'occupation a pris la forme spécifique d'un magasin, nombre des apprentissages qui ont été catégorisés en différents types renvoient en fait tous à **un élargissement des représentations des élèves à l'égard de la nature de l'occupation**, soit une complexification croissante de leur jugement à l'égard de ce qu'est un magasin. Ainsi, les apprentissages économiques, sociaux et moraux qui ont été dégagés sont-ils liés à cet aspect de l'apprentissage.

Allons plus loin. Introduire des occupations dans l'école, on l'a dit, vise à explorer les principes « scientifiques » qui sont sous-jacents à l'activité qu'on reproduit. Dans le cas d'un magasin scolaire, ces principes ne sauraient dès lors fondamentalement s'écarter de ceux qui guident la conduite d'un magasin hors de l'école. Cependant, pour Dewey (1916/1990), comme on l'a vu dans le premier chapitre, le rôle de l'école consiste également à fournir un environnement purifié aux élèves, c'est-à-dire dégagé des enjeux nuisibles qui encombrant la société. Ainsi, le fonctionnement du magasin scolaire n'imité-t-il pas trait pour trait le fonctionnement d'un magasin hors de l'école : si l'idée du magasin appelle bien des questions d'argent, on s'assurera que sa circulation dans l'école ne pose pas de problème (cas 1), si on veut se diversifier pour continuer à assurer les ventes, on proposera des produits qui sont bons pour la santé (cas 5), si on peut s'organiser à travers une prise en charge des horaires en rotation, tous les élèves devront assumer également le

rôle de caissier (cas 6), si des problèmes de surconsommation apparaissent, on tâchera d'y remédier (cas 7), si on peut effectivement dégager des profits à travers les ventes, on ne fera qu'un profit raisonnable sur les collations et on s'assurera de le dépenser d'une manière pédagogiquement acceptable qui profite par ailleurs à tout le groupe (cas 8).

Si les élèves sont certes introduits aux principes qui guident un magasin, **l'occupation fournit dans le même temps le moyen de poser un regard critique sur la société** et de mettre en œuvre des solutions qui coïncident davantage avec les valeurs éducatives idéales de l'école (l'égalité, la démocratie, la coopération, la conscientisation, l'importance de l'environnement et de la santé notamment) qu'avec celles qui sous-tendent une certaine conception moderne de la société (l'individualisme, la consommation, la compétition, l'efficacité, le profit notamment). Comme le fait remarquer Dewey (1916/1990) :

Toute société est encombrée de choses inutiles, de vestiges caducs hérités du passé et d'éléments nettement indésirables. L'école a le devoir de les éliminer de l'environnement qu'elle fournit et, par là, de faire ce qu'elle peut pour contrecarrer leur influence dans l'environnement social ordinaire. En choisissant le meilleur pour son usage exclusif, elle lutte pour renforcer le pouvoir du meilleur. Au fur et à mesure qu'une société devient plus éclairée, elle se rend compte qu'elle a la responsabilité non de transmettre et de conserver toutes ses réalisations, mais seulement celles qui peuvent contribuer à l'amélioration de la société future. L'école est l'agent essentiel de la réalisation de cet objectif (p. 58-59).

Parce qu'elle prend place en milieu scolaire et qu'elle est encadrée par une enseignante qui véhicule des valeurs éducatives, **l'occupation est porteuse d'une valeur émancipatrice essentielle qu'il est impératif d'exploiter**. Dans le cadre d'une école, cette valeur émancipatrice se déploie par ailleurs à double sens. D'une part, on l'a vu, l'occupation permet de poser un regard critique sur la société, lequel dépend de la nature de l'occupation mise en place et donc des thèmes d'enquête qu'elle soulève. D'autre part, l'école elle-même, en tant que contexte dans lequel se déploie l'occupation, est aussi explorée. Ainsi, lorsque les élèves s'allient le directeur, prennent conscience de la hiérarchie dans l'école ou des assemblées générales d'enseignants où leur projet devra être accepté (cas 1), qu'ils comprennent que des professionnels gravitent autour de l'école et qu'ils peuvent s'y référer (cas 2) ou qu'ils découvrent l'existence d'une commission scolaire qui encadre l'école et dont il faut respecter les règles pour faire des choix de collations à intégrer (cas 5), ils

complexifient aussi progressivement leurs représentations de la société, mais cette fois de l'environnement plus direct dans lequel ils sont amenés à évoluer.

### *Les apprentissages liés à l'organisation de l'occupation*

Jusqu'ici, nous avons vu que les savoirs scolaires, qu'ils touchent les disciplines traditionnelles ou les domaines généraux de formation, renvoyaient à des ressources ou des moyens à mettre en œuvre de manière compétente pour résoudre les problèmes de l'occupation. Nous avons également vu que les apprentissages économiques, sociaux et moraux pouvaient être compris comme les jugements, intermédiaires ou finaux, qui caractérisent le terme des enquêtes et qui correspondent à un élargissement des représentations des élèves relatif, d'une part, à la nature même de l'occupation qui a pris la forme d'un magasin et, d'autre part, au contexte scolaire dans lequel l'occupation s'est déployée. Il reste donc les apprentissages citoyens, coopératifs et personnels auxquels s'intéresser. À ce titre, on verra qu'ils ont un statut quelque peu différent, lequel est liée à la manière d'organiser l'occupation.

### **Les apprentissages citoyens et coopératifs renvoient à la conception négociée entre l'enseignante et le chercheur relativement à la manière de conduire l'occupation.**

Ainsi, les apprentissages citoyens prennent essentiellement place dans le conseil d'élèves, à l'appui de sa vision démocratique. C'est bien grâce à ce conseil, comme espace de mutualisation des réflexions, que la discussion, l'argumentation et le vote sont placés au centre des processus décisionnels. Les apprentissages coopératifs renvoient pour leur part aux valeurs de l'enseignante et à sa manière de concevoir la conduite d'une activité entrepreneuriale. Ainsi, elle veut que tous ses élèves, indépendamment de leurs difficultés académiques ou comportementales, soient intégrés dans toutes les étapes du projet et assument tous les rôles qui sont à jouer. C'est pour cette raison, d'ailleurs, qu'elle ne souhaite pas organiser le magasin de manière hiérarchique, avec des comités responsables chapeautés par un conseil d'administration, comme on le voit souvent dans les micro-entreprises scolaires (Rees, 1986; Lewis & Massey, 2003; Pepin, 2009, 2011d; Williamson, 1989). Ce genre d'organisation a l'inconvénient de fragmenter l'expérience entrepreneuriale, un peu comme si chacune des enquêtes subsidiaires avait été prise en charge par un petit groupe d'élèves particuliers. Or, comme on l'a vu au début de cette



section, l'enseignante veut que tous ses élèves passent par tous les processus pour faire tous les mêmes apprentissages. Sa vision en est donc une inclusive, laquelle se répercute par une gestion groupale et coopérative de l'occupation.

Finalement, **les apprentissages personnels** renvoient à un aspect qui a été préalablement critiqué dans le cadre théorique. J'avais ainsi fait remarquer le caractère limitatif des définitions actuelles de l'idée de s'entreprendre qui se bornent à l'énoncé de **caractéristiques « entrepreneuriales »** à développer chez les élèves, comme le sens des responsabilités, l'autonomie, le goût de l'effort ou la confiance en soi (Davies, 2002; Pelletier, 2005; Pilsh & Shimshon, 2007; Surlemont & Kearney, 2009). Le problème ne consiste pas à chercher à développer ces caractéristiques, mais bien à en faire la finalité ultime de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*), soit la vision de l'éducation entrepreneuriale qui est au cœur de cette réflexion doctorale. Comme on le voit assez clairement, le développement de ces caractéristiques personnelles n'est qu'un apprentissage parmi d'autres dans le cadre du déroulement de l'occupation.

Plus avant, dans le cadre de l'occupation, bien que ces apprentissages n'aient pas fait l'objet d'une attention particulière, surtout parce que leur développement est difficile à qualifier avec exactitude, on constate qu'**ils sont liés à la mise en œuvre de compétences transversales**<sup>112</sup>. C'est parce que les élèves apprennent à se donner des méthodes de travail efficaces en analysant et en planifiant l'action qu'ils deviennent progressivement plus débrouillards et autonomes dans la gestion des problèmes rencontrés; c'est parce que l'enseignante s'est assurée qu'ils étaient compétents pour faire des calculs dans le contexte du magasin ou qu'ils allaient le devenir sous la supervision des gérants qu'ils ont développé leur confiance en eux et leur fierté de « faire tourner » le magasin où ils vendaient la plupart du temps à des élèves plus âgés qu'eux; c'est parce que l'enseignante a donné une méthode aux élèves pour organiser la prise en charge quotidienne du magasin qu'ils en sont progressivement venus à développer leur autonomie; et c'est encore parce que

---

<sup>112</sup> Les compétences transversales font partie du contenu transversal du Programme de formation de l'école québécoise (2001, p. 11 et suivantes). On y retrouve des compétences transversales d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice), d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de la communication et de l'information), d'ordre personnel et social (structurer son identité, coopérer) et de l'ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).

l'enseignante a bien su faire en sorte que les élèves s'approprient l'idée du magasin qu'ils y ont mis les efforts nécessaires durant huit mois.

Ainsi, l'occupation ou l'activité entrepreneuriale ne garantit-elle nullement le développement de telles caractéristiques personnelles. Si l'enseignante avait laissé les élèves à eux-mêmes pour se donner des méthodes de travail et d'organisation, on peut penser que ce sont aux conflits, au découragement et à l'échec qu'aurait conduit l'occupation. L'encadrement de l'enseignante, ce qu'elle met en place pour aider ses élèves dans la conduite de l'occupation, apparaît une fois encore primordial. Si l'on peut relier le développement de caractéristiques personnelles chez les élèves à des compétences transversales, dans un environnement aménagé par l'enseignante à cette fin, on peut aussi remarquer que le déploiement de ces compétences transversales dépend du fait que l'occupation ait pris la forme d'un projet d'action, qui a par ailleurs atteint sa cible. C'est parce que les élèves s'organisent, avec l'aide de l'enseignante, pour mettre en œuvre un projet d'envergure et à long terme, caractérisé par un contexte signifiant, qu'ils en viennent à développer effort, autonomie, confiance en eux et fierté. Caractéristiques personnelles, compétences transversales et projet d'action semblent ainsi fortement corrélés.

#### *4.2.3.3 Conclusion ou les conditions pédagogiques d'apprendre en s'entreprenant*

À l'issue de cette réflexion, on comprend mieux que les situations indéterminées à la base des enquêtes ne sont pas seulement problématisées pour répondre aux conditions pédagogiques d'apprendre à s'entreprendre, comme cela a été montré plus haut dans le texte. Lorsqu'elle fait voir des problématiques aux élèves, suggère des solutions ou des opérations à mettre en œuvre, l'enseignante obéit aussi à d'autres impératifs éducatifs qui sont le propre de son métier d'enseignante : elle a des contenus à faire apprendre à ses élèves et elle entend bien se servir du magasin scolaire pour ce faire. À ce titre, on a vu que les enquêtes qui découlent de l'occupation sont, au sens deweyen, des enquêtes de sens commun, c'est-à-dire tournées vers la résolution de questions pratiques. Le défi de l'enseignante consiste donc à réussir à intégrer des savoirs scolaires aux processus de résolution de problèmes. Fabre (2011) laisse voir que les situations problématiques qui conduisent à des apprentissages signifiants répondent à trois caractéristiques, se basant sur

l'étude de la pédagogie des situations de Rousseau, dans l'*Émile*, dont il loue la *métis* (Detienne & Vernant, 1974), c'est-à-dire la ruse, au sens ingénieux du terme :

1) une condition de clôture qui vise l'élimination du risque : Émile est toujours protégé par le maître, l'éducation n'est pas la vie; 2) une condition problématologique : la situation se donne comme une véritable situation-problème à résoudre; 3) une condition pathématique : la situation est également une épreuve où Émile fait une expérience émotionnelle forte (p. 128).

L'occupation, qu'elle prenne la forme d'un magasin scolaire ou autre, répond à ces conditions. Ainsi, comme on l'a vu, l'occupation se présente comme une situation-problème à résoudre, ce que j'ai appelé l'impulsion initiale dans l'acte de s'entreprendre ou le problème principal de la méta-enquête, soit le manque de matériel en classe (condition problématologique). Si l'occupation imite une activité sociale et permet par là une exploration de la vie sociale, dans le même temps, l'école n'est pas la vie. Ainsi, pour répondre aux problèmes posés par l'occupation, les élèves ne sont pas laissés à eux-mêmes, quoique l'enseignante ne fait pas tout à leur place non plus : elle les guide, aplanit parfois les difficultés, aménage le contexte pour qu'il présente un juste degré de problématicité (condition de clôture). L'occupation, enfin, présente une charge émotionnelle forte, dans la mesure où l'enseignante est parvenue, à ce que les élèves s'approprient le projet qu'elle leur a proposé : ils ont hâte d'ouvrir le magasin et y mettront les efforts nécessaires, quitte parfois à se mettre provisoirement en danger, notamment en devant faire des calculs sous pression dans le cadre de la vente dans le magasin (condition pathématique).

Pour paraphraser Fabre (2011), **l'occupation représente un formidable catalyseur d'apprentissage**, au sens où elle est porteuse d'une charge émotionnelle forte, qui permet aux élèves de se souvenir de la leçon, sans pour autant en subir trop de dommages : « apprendre c'est tomber dans le piège et s'en sortir, avec l'aide du maître certes, mais en prenant en charge le problème » (p. 128). À ce titre, on peut dégager les conditions pédagogiques qui permettent à l'enseignante de se servir de l'occupation comme d'un contexte signifiant d'apprentissage, c'est-à-dire aussi de favoriser l'apprendre en s'entreprenant : 1) l'enseignante est elle-même amenée à enquêter afin de problématiser les situations indéterminées à la base des enquêtes de sorte d'y intégrer des savoirs scolaires; 2) l'occupation dicte ses propres besoins d'apprentissage et son propre agenda qu'il faut

réussir à connecter au programme de formation des élèves, lequel est utilisé de manière contributoire; 3) les savoirs scolaires ne sont pas des fins en soi, mais servent plutôt de moyens dans l'atteinte des objectifs des enquêtes; 4) l'occupation est à la fois la source des besoins d'apprentissage et la situation où ils seront réinvestis de manière compétente; 5) les jugements posés au terme des enquêtes sont indissociables de la nature de l'activité sociale qui est prise comme modèle pour introduire une occupation dans l'école; 6) l'occupation a une valeur émancipatrice qui conduit à explorer de manière critique le monde social.

#### 4.2.4 Apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire et le rôle du contexte

Jusqu'à présent, je me suis intéressé dans ce chapitre, d'une part, aux situations indéterminées à la base des enquêtes et à leur traitement afin de montrer comment les élèves apprennent à s'entreprendre dans le cadre de l'occupation et sous la supervision de l'enseignante et, d'autre part, aux apprentissages multiples que le déploiement de l'occupation a permis afin de documenter l'idée d'apprendre en s'entreprenant. Dans cette section, nous verrons qu'apprendre à s'entreprendre et apprendre en s'entreprenant ne peuvent être dissociés du contexte plus englobant dans lequel ils prennent place, à savoir l'école, ce qui a été rapproché au chapitre précédent du concept de forme scolaire. Je reviendrai d'abord brièvement sur ce concept de manière théorique avant de le mettre plus explicitement en lien avec une analyse transversale de ce que les cas ont à nous apprendre sur l'intégration à la forme scolaire d'une occupation comme support expérientiel au déploiement d'enquêtes de sens commun.

##### 4.2.4.1 Le déploiement de l'occupation dans la forme scolaire

La forme scolaire est un concept utilisé pour rendre compte du **mode de socialisation hégémonique** de nos sociétés « lettrées ». Elle est une configuration sociohistorique, apparue au XIV<sup>e</sup> siècle, comme une **forme inédite de relation sociale** qui met en présence un « maître » et un « écolier », ce que Vincent, Lahire & Thin (1994) nomment la relation pédagogique – il ne lui manque que le savoir enseigné pour devenir un système didactique, tel que proposé par Chevallard (1985). Pour ce dernier, la transposition didactique renvoie au passage d'un savoir savant (développé dans le monde universitaire au sein d'une discipline scientifique), au savoir à enseigner (inscrit dans le programme d'enseignement au

sein d'une discipline scolaire), puis au savoir enseigné (tel que chaque enseignant se l'approprié pour en faire un objet d'enseignement). Le système didactique est donc composé de l'enseignant, de l'élève et du savoir enseigné, ce que d'autres ont aussi appelé le triangle pédagogique (Houssaye, 1988). Cette forme de relation sociale, qui est nouvelle à une époque où apprendre n'est pas différent de faire, va progressivement se distinguer d'autres relations sociales (par exemple de l'artisan transmettant un savoir-faire à l'apprenti) et, dans le même temps, déposséder les groupes sociaux (les corporations de métier, la famille, l'église) de leurs compétences et de leurs prérogatives en matière d'éducation (Vincent & al., 1994).

Le succès de cette nouvelle forme de relation sociale va conduire à sa prise en charge explicite par un pouvoir sociétal qui l'intronise dès lors en **une institution** et qui définit le lieu par excellence du déploiement de cette relation particulière de maître à élève : l'école (Maulini & Perrenoud, 2005). Sa stabilité au cours des siècles lui vaudra de constituer progressivement un **modèle culturel**, qui formate en quelque sorte notre vision contemporaine de l'éducation (Illitch, 1970). Ce modèle est propre à nos sociétés lettrées qui ont pris l'habitude de séparer les savoirs des situations où ils trouvent leur sens et des problèmes dont ils sont la solution (Fabre, 2011), pour les rendre scolarisables à travers un processus de transposition didactique. Dans les sociétés de tradition orale, où l'on apprend « par corps », pas d'école à l'horizon. Les savoirs et savoir-faire sont incorporés à l'action et les acteurs sont plus agis par eux qu'ils n'en usent consciemment (Vincent & al., 1994).

La forme scolaire, en tant que forme de socialisation hégémonique, est caractérisée par un certain nombre d'attributs qui la différencie des autres formes de relations sociales. Pour Vincent & al. (1994), ce qui fait minimalement l'unité de la forme scolaire, à travers la variété de ses expressions, est le rapport à des règles impersonnelles, l'obéissance à ces règles. Maulini & Perrenoud (2005) vont plus loin et définissent, pour leur part, **huit traits distinctifs de la forme scolaire**, dont plusieurs renvoient à la transposition didactique, à ses contraintes et à ses modes d'actualisation, plaçant dès lors le savoir et sa transmission au cœur du projet de l'école. Pour qu'il y ait une forme scolaire, il faut : 1) qu'il y ait un contrat didactique entre un formateur et un apprenant; 2) qu'il y ait une organisation centrée sur l'intention d'instruire; 3) que les interactions constituent une pratique sociale spécifique et distincte des autres pratiques (politiques, religieuses, de travail); 4) que les apprentissages

fassent l'objet d'une représentation préalable; 5) que les savoirs enseignés et appris aient fait l'objet d'une transposition didactique; 6) que le travail de formation et d'apprentissage s'étende sur une certaine durée; 7) qu'il y ait instauration d'une discipline intellectuelle et corporelle et 8) qu'il y ait une référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation (p. 151-152).

L'école québécoise n'échappe évidemment pas à cette catégorisation. Même si la forme scolaire peut se faire tantôt plus souple ou rigide, traditionnelle ou moderne; en d'autres termes, si elle peut présenter des variations sociales et culturelles en fonction des lieux où elle s'incarne ou proposer des innovations contemporaines locales visant à contrecarrer son emprise sur la formation des élèves, par exemple à travers l'introduction des domaines généraux de formation dans le curriculum (Audigier, 2005) ou l'enseignement de questions socialement vives (Legardez, 2006; Maitles & Deuchar, 2004), la forme scolaire reste le mode d'organisation dominant de l'École. Pour preuve, même si l'école québécoise décline aujourd'hui sa mission en un triple devoir d'instruction, de socialisation et de qualification des élèves (PFEQ, 2001), seuls les savoirs scolaires feront l'objet d'évaluations certificatives qui détermineront ceux qui sont aptes à poursuivre leur parcours académique et dans quelle voie; la mission d'instruction et les savoirs scolaires restant dès lors le principal trait distinctif et sélectif de l'École.

À cet égard, on ressent déjà fortement, à partir de ce qui a été développé plus tôt dans ce chapitre, que **l'occupation, par sa nature même, est susceptible de se heurter à la forme scolaire**. En effet, les référents ne sont pas les mêmes : dans l'occupation, c'est l'action qui prévaut, les savoirs étant utilisés pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des moyens pour atteindre des objectifs existentiels, plutôt que des fins en soi comme on a tendance à les considérer au sein de la forme scolaire. Par ailleurs, l'action étant au centre des préoccupations de l'occupation, ce qui importe, comme on l'a vu avec l'expérimentalisme, c'est que les idées qui sont opérationnalisées fonctionnent pour répondre aux problèmes qu'elles sont supposées pallier, plutôt que la maîtrise de savoirs comme critère exclusif d'excellence. Autrement dit, dans l'occupation, c'est l'action et son déploiement non problématique qui priment, là où le savoir et sa maîtrise constituent l'assise de la forme scolaire. Ci-dessous, je chercherai à illustrer que **l'imbrication entre forme scolaire et occupation peut se lire**

**à double sens** : tantôt la forme scolaire contraint le déploiement de l'occupation, là où l'occupation permet aussi de s'affranchir du caractère contraignant de la forme scolaire.

Ce dernier point a déjà été partiellement traité. En effet, dans les deux précédentes sections, j'ai déjà analysé deux manifestations essentielles de cette imbrication. Je ne les développerai pas à nouveau pour éviter les redondances, mais les rappellerai néanmoins pour les aborder dans la perspective de la présente discussion. D'une part, on a ainsi vu comment l'enseignante réussissait à réconcilier les différents référents de la forme scolaire et de l'occupation en intégrant des savoirs scolaires à la résolution des enquêtes de sens commun qui caractérisent l'occupation, tout en impliquant les élèves dans ces processus d'enquête. De la sorte, on peut déjà dire que **l'occupation habilite les élèves en leur permettant de se saisir des problématiques qui sont à traiter et d'utiliser les savoirs dans un contexte signifiant**, comme moyens pour résoudre des problèmes. D'autre part, on a également vu que les sujets des enquêtes étant ouverts et *a priori* « adisciplinaires », leur traitement permettait d'aller régulièrement au-delà des thèmes traditionnels prônés par la forme scolaire, en posant un regard critique sur la société qui entoure l'école, dans un effort vigilant qui consiste à éviter de reproduire trait pour trait les imperfections des pratiques sociales desquelles l'occupation s'inspire. À cet égard, on peut aussi dire que **l'occupation permet aux élèves de s'émanciper de la forme scolaire en explorant de manière critique leur environnement**. Voyons comment on peut examiner plus avant l'imbrication entre la forme scolaire et l'occupation.

*L'incidence de la forme scolaire sur les problématisations et les solutions dans les enquêtes*

On a vu au début de ce chapitre que les enquêtes sont toujours encadrées par un contexte qui constitue ce qui a été appelé les « constituants établis » de l'enquête. Dans le cas qui nous occupe, le contexte plus général dans lequel se déploie l'occupation est bien constitué par l'école. Ceci ne peut être négligé dans la mesure où le contexte fournit des données à prendre en compte, d'une part, pour problématiser les situations indéterminées qui apparaissent expérimentalement ou par projection réflexive et, d'autre part, pour imaginer des solutions aux problèmes à dépasser. Ainsi, **on n'apprend pas à s'entreprendre n'importe où, mais bien dans le cadre d'une école qui balise donc ce qui pourra être réalisé ou non**.

Si l'on s'intéresse aux éléments de l'enquête dans leur ordre logique d'apparition, on prend d'abord conscience que **c'est bien parce qu'elle se déroule en milieu scolaire que l'occupation est parfois problématisée** et transformée en processus d'enquête. Les cas liés à l'argent dans le magasin sont particulièrement représentatifs à cet égard. En effet, on a vu à plusieurs reprises dans le chapitre précédent que l'argent ne constitue pas un attribut particulièrement mis de l'avant dans l'École, bien qu'il n'y soit pas non plus banni, notamment pour répondre à sa prétention égalitaire en n'accentuant pas les différences socioéconomiques entre les élèves, mais aussi pour assurer sa fonction sécuritaire en évitant des situations malheureuses comme la perte ou le vol. Ainsi, dans le cas 1, c'est parce qu'on est à l'école que les élèves se demandent si les clients pourront apporter de l'argent, question qui ne se poserait quasiment nulle part ailleurs. Dans le cas 7, c'est parce qu'on est à l'école que les problèmes de surconsommation ne peuvent être ignorés, là où l'on chercherait plutôt à les accentuer dans un magasin hors de l'école pour maximiser les ventes et les profits. Dans le cas 8, c'est encore parce qu'on est à l'école que la question du profit et de la manière de le dépenser se pose avec acuité et doit être traitée. Autrement dit, **le contexte dans lequel se déploie l'occupation, ici l'école, donne naissance à des problématiques particulières en fonction des valeurs qui y sont promues et avec lesquelles il faut composer**. Pour mettre en œuvre l'occupation, il ne suffit donc pas d'analyser l'idée du magasin pour se donner un plan d'action à appliquer, il est également nécessaire de prendre en compte que l'occupation prendra place dans un contexte particulier.

Ce contexte joue par ailleurs un rôle important sur les idées qui pourront être avancées comme solutions aux problèmes rencontrés. On peut d'abord montrer que contrairement à la forme scolaire où la recherche de la bonne solution est la norme – soit la solution qui est connue d'avance –, l'occupation n'appelle *a priori* aucune solution particulière. **Dans l'occupation, les solutions sont celles, inédites, que le groupe invente en fonction des termes du problème qui ont été posés et des conséquences qu'il souhaite atteindre en fonction de la fin-en-vue visée**. Comme le fait judicieusement remarquer Dewey (1938b) : « Whenever there is genuine deliberation, there are alternatives at almost every step of the way » (p. 163). Ceci étant dit, on peut noter, dans le même temps, que **la forme scolaire est aussi susceptible de contraindre les solutions inédites à imaginer** aux problèmes



rencontrés. Par exemple, dans le cas 2, construire un magasin en briques dans la cour de récréation ne fait pas beaucoup de sens dans une école, pas plus que publiciser l'ouverture du magasin à la radio ou à la télévision, dans le cas 3, ne sont des solutions viables dans un cadre scolaire.

Dans le même ordre d'idées, les solutions qui pourront être proposées pour pallier les problèmes rencontrés dans le cadre de l'occupation remettent en question un autre trait de la forme scolaire, à savoir son goût développé pour la fiction. En effet, à l'école, **le faux-semblant et la simulation constituent bien souvent le propre des pratiques scolaires.** Ceci n'est pas tant une critique qu'une observation relative à la situation dans laquelle les enseignants sont placés : parce que l'école est pensée hors de la vie, les savoirs qui y sont appris sont désincarnés des situations sociales où ils prennent leur sens. Pour réintroduire du sens dans les apprentissages, on simule alors la vie dans la classe, à travers des fausses situations et des faux problèmes, la plupart du temps en stimulant l'imaginaire des élèves pour qu'ils s'approprient les fictions qu'on leur invente<sup>113</sup>. **Parce que l'occupation n'est précisément pas une simulation, les solutions à imaginer ne peuvent être factices.** Par exemple, dans le cas 1, une élève proposera de « faire tourner » le magasin avec de la fausse monnaie pour contourner l'obstacle anticipé relatif à l'autorisation d'apporter de l'argent à l'école. Si on peut se permettre de « faire semblant » à l'école, de singer la « vraie vie », du point de vue de l'occupation, cette solution n'est pas viable dans la mesure où il faudra se procurer les produits à vendre dans un vrai magasin, sous-entendu avec du « vrai argent ». Ainsi, **l'occupation est porteuse de considérations beaucoup plus triviales et appelle dès lors des solutions authentiques.**

---

<sup>113</sup> On peut tout de même faire remarquer que les élèves se sont demandé à plusieurs reprises au cours de l'année s'ils allaient réellement ouvrir un magasin dans l'école. On a vu particulièrement dans le cas 2 portant sur le chariot que sa construction commençait à se faire pressante. En effet, la phase qui consiste à « faire exister » le magasin commençait à s'étirer dans le temps et il devenait nécessaire que les élèves soient mis face à un élément concret qui leur confirme que le magasin n'était pas une de ces situations fictives qu'ils ont l'habitude de vivre à l'école. Les élèves de la classe étant relativement jeunes, il leur était parfois difficile de se projeter dans le temps et d'imaginer que tout ce qui était vécu pour « faire exister » le magasin allait finalement conduire à le « faire tourner » quasi quotidiennement dans l'atrium de l'école.

### *Dimension publique de l'occupation et règles de l'institution scolaire*

On peut noter de manière intéressante **la dimension publique de l'occupation**, là où la forme scolaire s'exprime principalement dans la sphère privée de la classe, souvent porte close. Comme le note Guignet (2005), avec des connotations historiques :

Cette porte fermée symbolise l'espace sécurisé d'une classe soustraite à l'irruption du prêtre, à l'incidence des travaux extérieurs et aux fureurs du monde. Même les soucis personnels ne peuvent la franchir. Les quatre murs de la classe circonscrivent un univers soustrait aux règles habituelles de l'existence et aux contraintes de la hiérarchie sociale (p. 327).

Plus avant, la porte close de la classe est aussi une protection pour l'enseignante, qui « fait la classe » comme elle l'entend, sans avoir trop de comptes à rendre, sur sa manière d'enseigner et de gérer le groupe du moins. Or, parce que le magasin ouvrira dans l'atrium de l'école, soit dans sa sphère publique fréquentée par tous ses acteurs – élèves, enseignants, directeur et autres –, certaines données contextuelles doivent être considérées avec attention, dont particulièrement la dimension normative de l'institution scolaire. En effet, l'une des caractéristiques fondamentales de la forme scolaire, soulignée aussi bien par Vincent & al. (1994) que par Maulini & Perrenoud (2005), est d'être encadrée par des règles auxquelles les élèves doivent se plier. Ceci est vrai dans le cadre de la classe, avec ses règles de vie, mais aussi dans le cadre de l'établissement scolaire en lui-même, avec ses règles d'école que l'on retrouve d'ailleurs dans le journal de classe (l'agenda) des élèves, voire même au-delà avec les règles de la commission scolaire qui encadrent la vie scolaire.

À cet égard, parce que l'occupation présente un caractère public, **les règles de l'institution scolaire conduisent également à problématiser l'occupation de façon particulière**. Ainsi, dans le cas 4 qui porte sur les gérants, même si l'enseignante rattache leur intégration à la crainte de ses élèves de se tromper dans leurs calculs pour les ventes dans le magasin, de son point de vue, c'est surtout parce qu'elle a besoin que ses élèves soient constamment supervisés dans leurs déplacements dans l'école qu'elle propose cet ajout. Dans le cas 5, si les collations à introduire dans le magasin devront être bonnes pour la santé, c'est bien pour respecter les règles de la commission scolaire à l'égard de ce qui peut être servi comme aliments dans une école. En continuité, dans les suites du cas 1, alors que le directeur fait voir au groupe qu'il devra obtenir le consentement des autres enseignants de l'école avant

d'autoriser définitivement l'ouverture du magasin dans l'atrium, on voit encore que le contexte englobant de l'école doit être pris en compte dans la conduite des enquêtes.

La dimension publique de l'occupation est dès lors plus importante qu'il n'y paraît *de prime abord*. Parce que l'occupation prend place dans la sphère publique de l'école, et non uniquement dans la sphère privée de la classe, elle vient en bouleverser le fonctionnement usuel. Ainsi, durant les périodes de vente, des élèves (caissiers, gérants et clients) circuleront dans l'école à un moment où tous devraient être à l'extérieur, dans la cour de récréation. De même, le magasin ne pourra pas être situé n'importe où dans l'école pour ne pas entraver indûment la circulation des élèves qui sortent en récréation. Par ailleurs, aucun élève n'est supposé être seul dans l'établissement scolaire, pour des raisons de sécurité. Or, les gérants et les vendeurs, lorsqu'ils terminent une période de vente, rentrent seuls en classe pour ranger le magasin. Ainsi, **les règles de l'institution scolaire doivent être assouplies pour permettre cette animation inhabituelle dans l'école provoquée par l'occupation**. À cet égard, on peut penser que les élèves en viennent à mieux comprendre les règles aussi bien dans le cadre de la classe que de l'école : elles ne sont plus vécues de manière arbitraire, mais apparaissent pertinentes pour encadrer le « vivre ensemble ». Par ailleurs, les règles peuvent être modifiées ou assouplies, en fonction des nouveaux besoins qui émergent : elles ne sont plus des prescriptions immuables auxquelles se plier aveuglément, mais des règles utiles dont on peut négocier la flexibilité. On a d'ailleurs noté à ce propos l'importance de la collaboration du directeur de l'école qui facilite le déploiement du magasin scolaire parce qu'il adhère au projet de l'enseignante et du groupe.

Plus avant, **le déploiement de l'occupation dans la sphère publique de l'école et les perturbations qu'il induit appelle des considérations particulières de la part de l'enseignante**, principalement à l'égard de ses collègues enseignants, mais aussi vis-à-vis des parents. Dans le cas 1, on a ainsi vu que l'enseignante accorde un soin tout particulier à la présentation du projet du magasin scolaire à ses collègues en assemblée générale afin d'obtenir leur approbation. Elle ne veut pas, en effet, qu'ils ne voient du magasin que sa dimension directement perceptible et pécuniaire, mais qu'ils prennent plutôt conscience de tout le processus par lequel les élèves sont passés de même que les apprentissages que la mise en œuvre progressive du magasin a permis pour le « faire exister » et ce qu'il

continuera de permettre lorsque les élèves mettront en application leurs habiletés de calcul pour le « faire tourner ». Dans le cas 8, portant sur le profit, cette même attention est portée par l'enseignante alors qu'elle veille à ce que le profit réalisé sur les collations soit non seulement raisonnable, mais surtout qu'il soit utilisé dans un but pédagogiquement acceptable, ce qui lui permettra éventuellement de se justifier auprès de ses collègues, mais aussi des parents, qui pourraient avoir des questions légitimes à ce propos.

### *L'ouverture de l'école sur la communauté et le rôle des experts dans les enquêtes*

Pour terminer, un dernier point d'analyse transversale me semble mériter qu'on s'y attarde. En effet, une des prétentions principales de l'approche entrepreneuriale en éducation, qui constitue le cœur de cette réflexion doctorale, consiste à **rapprocher l'école de sa communauté** et ce, à double sens, en faisant rentrer la société dans l'école et en replaçant l'école au cœur de la société (Deuchar, 2004a, 2007; Leffler & Svedberg, 2005; Levesque, 2011). La manière la plus aisée d'y parvenir consiste à faire en sorte que le besoin ou le problème à la base d'une activité entrepreneuriale – ce que j'ai appelé l'impulsion initiale de l'occupation – émane de l'environnement, qu'il s'agisse de la classe, de l'école, de la communauté locale et même au-delà (Pelletier, 2005). Par ailleurs, la production finale de l'activité – ce que j'ai appelé la fin-en-vue de l'occupation – doit être orientée vers un public-cible autre que l'enseignante, assurant par là un impact qui dépasse le strict cadre de la classe (Surlémond & Kearney, 2009).

Si l'on s'en tient à cette vision, le magasin scolaire étudié répond à ces conditions : on manque de matériel scolaire en classe, problème qu'on élargit à l'école, et on ouvre un magasin scolaire pour tous les acteurs de l'établissement. Pourtant, on reste alors dans le strict cadre scolaire – le problème initial et la solution du magasin ne dépassant pas les murs de l'école – alors que l'occupation a bien permis une ouverture sur la société. Si l'on ne considère que l'impulsion initiale et la fin-en-vue visée pour caractériser l'ouverture de l'école sur sa communauté, l'activité entrepreneuriale est susceptible de fonctionner en vase clos, dans son strict environnement scolaire. Il me semble dès lors plus judicieux de montrer que **c'est la nature même de l'occupation introduite qui permet de faire entrer dans le cadre scolaire des préoccupations sociales**. C'est en effet parce qu'on s'inspire de pratiques sociales que la société est introduite dans l'école. On a alors vu que cette

introduction permet de poser un regard critique et émancipatoire sur ce qui entoure le milieu scolaire, dans la mesure où, comme le précise Dewey (1916/1990), l'école a le devoir d'offrir un environnement purifié aux élèves, débarrassé des éléments nuisibles de la société.

Ceci étant dit, introduire des préoccupations sociales dans le cadre scolaire ne va pas de soi. En effet, comme on l'a analysé plus haut, les référents de la société dont l'occupation est porteuse sont susceptibles de se heurter à ceux de la forme scolaire. Par ailleurs, la forme scolaire a plutôt tendance à être pensée repliée sur elle-même qu'ouverte sur ce qui l'entoure. Plus avant, les priorités des uns et des autres diffèrent. Les suites avortées du cas 7 représentent une excellente opportunité d'illustrer ce constat. Rappelons que l'enseignante avait alors essayé d'organiser la visite d'une institution bancaire afin notamment d'aborder de manière située la question de l'épargne, suite au processus vécu autour des problèmes de surconsommation observés dans le magasin. Cette visite n'a finalement pas eu lieu principalement parce que les agendas des institutions bancaire et scolaire ne coïncidaient pas, la banque voulant que la visite ait lieu fin mai-début juin, ce qui ne faisait pas de sens pour l'enseignante. Ainsi, on pourrait dire que **faire entrer la société dans l'école, comme faire sortir cette dernière dans la société n'est pas aussi aisé qu'il n'y paraît de prime abord** dans les discours entourant l'approche entrepreneuriale en éducation.

Une autre manière de faire entrer la société dans l'école est de faire intervenir des personnes extérieures dans les activités entrepreneuriales, pour faire valoir une compétence particulière ou une ressource qui manque et ainsi aider le groupe à atteindre son objectif. C'est ce que l'on retrouve dans les écrits anglophones sous l'appellation *AOT* pour *Anyone/Adults Other than Teacher*. Dans les termes de l'enquête, on pourrait dire qu'il est possible de **faire appel à des experts** pour aider le groupe à dépasser des problématiques particulières que l'enseignante maîtrise peut-être moins bien, cette dernière étant pour sa part experte des processus d'apprentissage et de la gestion de groupe. À nouveau, cette intégration d'experts dans les enquêtes ne va pas de soi, d'une part, parce que l'enseignante

a le souci de contrôler les messages qui sont véhiculés dans le cadre de sa classe<sup>114</sup> – elle ne souhaite donc pas que n’importe qui y intervienne pour dire n’importe quoi – et, d’autre part, parce que les agendas des uns et des autres ne coïncident pas nécessairement. Ainsi, dans le cas 5, l’enseignante avait prévu de faire intervenir le professeur d’éducation physique ou l’infirmière de l’école pour valider les choix de collations des élèves et ainsi aborder de manière plus approfondie le thème de l’alimentation et des saines habitudes de vie. Cette intégration avorterait finalement, dans la mesure où aucun des deux ne pouvait intervenir au moment où cela aurait été pertinent du point de vue du déroulement de l’occupation.

On peut tout de même noter plusieurs intégrations réussies d’experts dans les processus d’enquête liés à l’occupation. Leur contribution apparaît alors à chaque fois différente. Dans le cas 1, le directeur est sollicité en sa qualité d’expert du fonctionnement de l’école et de gardien des règles de l’institution scolaire. **Son intervention permet d’élargir l’analyse du groupe à l’égard de la problématique du cas**, soit le fait d’apporter de l’argent à l’école. Il leur montre ainsi que rien ne l’interdit, mais qu’il faudra néanmoins s’assurer que sa circulation se fasse sans encombre. Il élargit par ailleurs la problématique en montrant que l’ouverture d’un magasin dans l’atrium pourrait poser des problèmes au niveau de l’école et qu’il faudra donc s’assurer de la collaboration de tous les enseignants, afin que chacun soit d’accord et intervienne de manière cohérente, en cas de problème. En définitive, le directeur facilite le déploiement de l’occupation en soutenant l’enseignante et le groupe dans leur démarche et en assouplissant les règles de l’école pour permettre la circulation dans l’établissement pendant les récréations, ce qui est normalement interdit.

Dans le cas 2, le menuisier est sollicité en sa qualité d’expert de la construction. **Son intervention conduit à la résolution existentielle du cas**. Sans son aide et son expertise,

---

<sup>114</sup> Pour l’anecdote, dans la classe étudiée, des parents étaient invités à venir parler de leur métier aux élèves. L’enseignante a alors reçu une demande d’un parent d’une autre classe qui venait d’ouvrir un magasin et qui voulait en parler à ses élèves. Ne sachant pas quel genre de message le parent en question voulait livrer, et craignant qu’il insiste sur la dimension pécuniaire de l’activité, elle a alors décliné l’offre et privilégié les parents de sa propre classe. On retrouve exactement ce même genre de considérations à la base de la création du guide pédagogique *Un entrepreneur dans ma classe* (Boivin, 2007). En effet, il n’était pas rare que des entrepreneurs interviennent en contexte scolaire et laissent voir aux élèves qu’ils avaient réussi en affaires alors qu’ils n’étaient pas performants à l’école; message indésirable en milieu scolaire s’il en est et qui a nécessité la rédaction d’un guide pour encadrer l’accueil d’entrepreneurs dans les écoles.

le groupe ne disposerait en effet que d'un patron de la tablette supérieure du chariot, sans utilité directe pour permettre l'ouverture du magasin. Le directeur est également à nouveau sollicité dans ce cas, en sa qualité de gestionnaire des fonds de l'école. **Son intervention permet alors de disposer des ressources financières nécessaires** pour construire le chariot, puis le réparer à deux reprises. À nouveau, il facilite le déploiement de l'occupation en aplanissant, dans la mesure de ses moyens, les obstacles susceptibles de freiner le groupe dans sa progression. Finalement, si le professeur d'éducation physique ou l'infirmière étaient intervenus dans le cas 5 portant sur les collations, **ils auraient apporté leur expertise** en matière de santé pour valider les choix de collations des élèves.

#### *4.2.4.2 Conclusion ou les éléments de contrainte et d'habilitation du milieu scolaire*

Maulini (2012) laisse voir que la forme scolaire constitue une rupture entre ce que les élèves vivent hors de l'école et à l'école, entre ce qu'il appelle le temps de vivre et le temps d'apprendre à vivre ou d'apprendre pour vivre. Il attribue plus avant à la forme scolaire une triple fonction de simulation, de décomposition et de « secondarisation ». La **fonction de simulation** renvoie à l'idée que l'école atténue l'ignorance des novices-apprenants, d'une part, en les écartant des situations de travail réel où les erreurs sont dommageables et, d'autre part, en leur permettant donc de se tromper et de douter dans le cadre de la classe. On sépare l'apprentissage de la vie et on simule ainsi plutôt la vie dans le cadre sécuritaire de la classe pour apprendre. La **fonction de décomposition** met pour sa part l'école à l'abri des aléas de la vie, tout en permettant de planifier les choses didactiquement : « dans la vie, les problèmes et les solutions s'enchaînent dans le désordre, au gré des besoins et des urgences du moment. Pour apprendre, il est plutôt recommandé d'aller du plus simple au plus complexe, de l'élémentaire à l'architecturé [...] » (Maulini, 2012, p. 150). Ainsi, la forme scolaire découpe et range le savoir dans un programme non naturel, mais qui est censé faciliter son appropriation. La **fonction de « secondarisation »**, pour sa part, fait passer l'analyse et la réflexion avant l'action. À l'école, on décortique les pratiques sociales pour objectiver les savoirs à maîtriser et les opérations à mettre en œuvre. Dans la vie, on utilise les savoirs de manière compétente dans ses activités.

Pour Dewey (1916/1990), tout au contraire, **l'école ne doit pas constituer une préparation à la vie, mais bien être la vie elle-même**<sup>115</sup>. Pour réintroduire la vie dans l'école, que plusieurs siècles de pratiques éducatives ont contribué à déloger, il a dès lors proposé de se baser sur les occupations comme moyens de conduire l'éducation (DeFalco, 2010; Dewey, 1916/1990). L'occupation s'écarte assez nettement, par sa nature même, de la forme scolaire telle qu'elle s'est constituée au fil des siècles. D'abord, parce que les occupations s'inspirent de pratiques sociales ayant cours dans la société, elles se distancient de la fonction de simulation de la forme scolaire en réintroduisant dans l'école des situations qui prennent place dans la vie. Cependant, on a vu dans le même temps que l'occupation n'est pas la vie et que l'enseignante continue d'aménager l'environnement pour qu'il présente un degré de problématicité approprié aux capacités de ses élèves. Ensuite, parce que l'action est au centre des occupations, les problèmes qui apparaissent sont existentiels, ouverts, complexes et tournés vers des questionnements pratiques. Ils s'écartent en cela de la fonction de décomposition de la forme scolaire. À cet égard, on a vu qu'un travail de traduction des problématiques pour les rendre pédagogiquement exploitables était nécessaire de la part de l'enseignante. Enfin, puisque l'action est au cœur des occupations, la réflexion et l'analyse sont au service de l'expérience vécue, et non l'inverse comme on l'a vu avec la fonction de « secondarisation » de la forme scolaire.

Comme on le voit assez clairement, la mise en œuvre de l'occupation dans la **forme scolaire** ne va pas entièrement de soi, ce qui rejoint un de mes constats de maîtrise alors que j'avais déjà avancé l'idée, en m'inspirant des concepts de l'ethnographie (Piette, 2005), de l'existence d'un **cadre entrepreneurial** (Pepin, 2009) avec ses exigences propres et qui doit composer avec celles de la forme scolaire dans laquelle il se déploie. À cet égard, l'analyse laisse voir que l'imbrication de la forme scolaire et de l'occupation – ou cadre entrepreneurial – prend un double sens antithétique. D'une part, **la forme scolaire contraint la mise en œuvre de l'occupation** : 1) elle fait naître des problématiques particulières lorsque le déploiement de l'occupation se heurte à ses valeurs ou à ses normes; 2) elle invalide certaines solutions aux problèmes rencontrés dans la mesure où elles ne

---

<sup>115</sup> Maulini (2012) pose ainsi cette question, sous forme de paradoxe : jusqu'où se former au « métier de vivre » (Rousseau) ou aux « compétences pour la vie » (PISA) en se tenant méthodiquement à l'écart des pratiques sociales, donc de l'usage des savoirs formels dans la vie des gens?



pourront être mises en œuvre dans le cadre d'une école. D'autre part, **l'occupation habilite les élèves à l'intérieur de la forme scolaire** : 1) les élèves s'emparent des problématiques et les savoirs sont utilisés comme des moyens pour les résoudre; 2) les solutions à inventer pour dépasser les problèmes sont inédites et doivent être authentiques; 3) les règles sont vécues de manière moins subjective; 4) des experts peuvent être intégrés à la conduite des enquêtes pour apporter une expertise ou une ressource particulière. On perçoit par ailleurs un nouvel élément qui entre dans les considérations de l'enseignante pour encadrer l'occupation, à cause de sa dimension publique, soit la nécessité d'obtenir la collaboration de ses collègues, tout en anticipant d'éventuelles interventions des parents.

#### 4.2.5 L'occupation sous la responsabilité pédagogique de l'enseignante

On a vu au tout début de cette partie que le quatrième volet interprétatif ne ferait pas l'objet d'un développement séparé dans la mesure où la responsabilité pédagogique de l'enseignante (et dans une moindre mesure du chercheur) à l'égard des enquêtes a été abordée à travers l'interprétation des trois autres volets. Difficile, en effet, d'imaginer planifier et conduire l'ensemble de l'occupation sans le travail de pilotage et d'étayage (Bucheton & Soulé, 2010) de l'enseignante (**apprendre à s'entreprendre**), d'intégrer des matières scolaires aux processus d'enquête sans son travail de traduction pédagogique des situations indéterminées rencontrées (**apprendre en s'entreprenant**) ou encore d'harmoniser l'introduction de l'occupation à la forme scolaire sans son travail vigilant de conciliation des référents de l'un et de l'autre (**en milieu scolaire**). En guise de conclusion de ce chapitre, j'aimerais synthétiser les défis et les contraintes qui habitent l'enseignante, et qui ont été mis de l'avant dans les trois sections précédentes, pour soutenir le déploiement progressif de l'occupation.

Premièrement, on a vu que **l'enseignante veut apprendre aux élèves à s'entreprendre**. Comme elle le dira elle-même, elle connaît déjà les problématiques qui sont susceptibles d'émerger, mais ne veut pas mâcher le travail aux élèves. Pour aider les élèves à s'entreprendre, elle sait dès lors qu'il faut qu'ils s'emparent de l'idée du magasin et qu'ils s'approprient les problématiques qui sont à traiter, en les analysant, en proposant des idées et en mettant des solutions en œuvre pour dépasser les problèmes qui surviennent. Cependant, **il faut aussi qu'elle s'assure que le magasin scolaire soit une solution qui**

**marche** pour le problème qu'il est supposé pallier. Aussi, dans la manière d'étayer les processus d'enquête, est-elle parfois conduite à imposer des sujets de discussion ou des solutions à appliquer (par exemple dans le cas des gérants), ainsi qu'à aplanir certaines difficultés d'avance pour que les situations présentent un degré de problématicité adapté à son groupe d'élèves (par exemple avec les horaires).

Par ailleurs, **l'enseignante veut également que les élèves apprennent en s'entreprenant**. Autrement dit, elle veut intégrer des matières scolaires à la résolution des problèmes qui surviennent, ce qui représente un défi dans la mesure où les questionnements que pose la mise en œuvre de l'occupation sont essentiellement d'ordre pratique. **Elle doit donc opérer un travail de traduction des situations indéterminées** qui se présentent, expérientiellement ou par projection réflexive, non seulement pour les mettre au niveau des élèves, mais également pour les rendre pédagogiquement exploitables (par exemple le besoin de construire le magasin qui est opérationnalisé en faisant tracer par les élèves un patron de ce qui deviendra la tablette supérieure du chariot). À cet égard, **ses valeurs entrent également en ligne de compte** dans sa manière de problématiser les situations indéterminées et d'opérationnaliser les idées qui sont proposées par le groupe ou qu'elle avance pour pallier les problèmes rencontrés (par exemple, dans le cas de la surconsommation). Plus avant, si elle sait d'emblée que la solution du magasin est opérante pour répondre au manque de matériel scolaire, elle doit tout de même s'assurer **de l'adapter à son nouveau contexte de classe**, laissant voir que chaque groupe présente des spécificités qui doivent être prises en compte, le magasin ne représentant pas une solution « clé en main » à appliquer tel quel dans n'importe quel contexte.

L'enseignante doit également **adapter l'idée du magasin à son nouveau contexte d'école**. On a alors vu que la dimension publique de l'occupation oblige l'enseignante à manœuvrer dans l'espace commun de l'établissement scolaire. À ce titre, **elle doit s'assurer le soutien de la direction de l'école, mais également de ses collègues**, tout en anticipant de possibles interventions de parents (par exemple lorsqu'elle présente le projet en assemblée générale des enseignants ou qu'elle veille à ce que le profit généré soit dépensé d'une manière pédagogiquement acceptable). Elle doit par ailleurs veiller à ce que l'imbrication entre les référents de l'occupation et ceux de la forme scolaire se fasse de façon harmonieuse, pour

ne pas mettre le magasin en danger (par exemple en s'assurant que la circulation dans l'école pendant les récréations se déroule sans problème).

Finalement, trois derniers points qui n'ont été que brièvement touchés précédemment méritent d'être relevés en ce qu'ils expliquent pourquoi les processus d'enquête tirent parfois en longueur. Premièrement, l'enseignante **ne peut pas, à travers l'occupation uniquement, aborder toute la matière qu'elle est supposée voir avec son groupe** et qui lui est dictée par le Programme de formation, pour son année scolaire. Elle doit donc se réserver du temps pour enseigner tout ce qu'elle doit apprendre d'autre aux élèves. Deuxièmement, **le calendrier scolaire est parfois chargé**, notamment à cause des évaluations, des bulletins, des sorties scolaires et des fêtes qui rythment la vie scolaire. Troisièmement, **la conduite de l'occupation demande beaucoup de temps et d'énergie à l'enseignante**, dans la mesure où elle ne peut pas tout planifier d'avance, mais qu'elle doit plutôt constamment réagir à ce qui se passe dans le déploiement progressif du magasin, comme en témoignent d'ailleurs les entrevues réalisées tout au long de l'année avec elle.

Tous ces éléments interviennent d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre, dans le soutien que l'enseignante apporte aux processus d'enquête qui sont à vivre avec le groupe ou, autrement dit, dans sa réflexion pédagogique autour de « ce qu'il convient de faire ensuite » (Dewey, 1938b) pour continuer à permettre d'engager le groupe dans le déploiement progressif de l'occupation. À cet égard, on constate assez clairement que les défis et contraintes avec lesquels doit jongler l'enseignante sont assez variés. Ceci permet de se détacher d'une vision naïve de l'approche entrepreneuriale en éducation où tout devrait être construit par les élèves eux-mêmes, en replaçant dans le même mouvement l'enseignante et son expertise au centre des réflexions. On voit ainsi explicitement que **pour rendre les élèves acteurs de leur projet, tout en leur permettant d'apprendre simultanément, l'enseignante a un rôle primordial à jouer**, de nombreux défis à relever et de multiples contraintes à considérer pour piloter et étayer le déploiement progressif de l'occupation.



## Conclusion

Conclure une réflexion est toujours un exercice périlleux, d'autant plus lorsqu'elle est aussi conséquente que celle qui a été proposée dans ces pages. Dans le cadre d'un parcours doctoral, il convient de dégager les apports de la thèse au domaine de recherche dans lequel elle s'inscrit, à savoir ici l'éducation entrepreneuriale ou l'entrepreneuriat scolaire. C'est sur cet objectif singulier que la conclusion va dès lors principalement se concentrer. Au préalable, j'aimerais cependant d'abord revenir sur la cohérence épistémologique qui a guidé l'ensemble des développements des quatre cents pages qui précèdent. En effet, ce qui me semble être l'un des plus grands défis d'une thèse est de parvenir à garder un fil rouge cohérent et stable tout au long du processus de recherche, tout en avançant toujours plus avant dans la compréhension du sujet qui guide la réflexion. Pour ce faire, j'aimerais montrer, à l'appui de la théorie de l'enquête de Dewey (1938b), que cette thèse peut aussi, à l'instar de l'activité entrepreneuriale et de son déploiement, être considérée comme une enquête<sup>116</sup>, ce qui me permettra de faire ressortir la ligne directrice qui a guidé sa rédaction.

### *Dégager la cohérence épistémologique de la réflexion d'ensemble*

Rappelons brièvement qu'une enquête, au sens deweyen du terme (Dewey, 1938b), vise à transformer une situation indéterminée en un tout cohérent et comporte invariablement cinq étapes. La première étape correspond à la situation indéterminée initiale dont le propre est de poser question, c'est-à-dire aussi d'être incertaine, d'empêcher de continuer à avancer de manière non problématique dans l'expérience. La seconde étape implique de dégager la problématique de la situation indéterminée (Fabre, 2011), soit de préciser les constituants plus spécifiques du problème qui doit être traité. La troisième étape entraîne la formulation d'une idée comme solution au problème, c'est-à-dire aussi comme prévision des

---

<sup>116</sup> Sans trop entrer dans des nuances qui nous éloigneraient du propos, notons que, pour Dewey (1938b), cette thèse serait une enquête de nature scientifique, contrairement aux enquêtes de sens commun qui caractérisent la mise en œuvre progressive de l'activité entrepreneuriale étudiée. Ce qui distingue l'une et l'autre se situe notamment au niveau du sujet des enquêtes : « The subject-matter of science is stated in symbol-constellations that are radically unlike those familiar to common sense; in what, in effect, is a different language » (p. 76). Dit plus simplement, les enquêtes de sens commun concernent des questionnements pratiques et contextualisés (par exemple, comment « faire exister » puis « faire tourner » le magasin dans l'école?), là où les enquêtes scientifiques traitent des questions plus théoriques et à portée générale (par exemple, qu'est-ce qu'apprendre à s'entreprendre en milieu scolaire?) (pour plus de détails, voir Dewey, 1938b, chapitre IV).

conséquences anticipées pour surmonter le problème posé. La quatrième étape, indissociable de la précédente, renvoie au raisonnement, c'est-à-dire à l'opérationnalisation de l'idée avancée comme solution au problème ou, pour le dire autrement, à la planification d'un ensemble d'opérations concrètes à mettre en œuvre pour dépasser expérimentalement le problème rencontré. La cinquième et dernière étape laisse finalement voir le caractère opérationnel de l'ensemble du processus d'enquête. En effet, la mise en œuvre des opérations établies doit conduire à la résolution existentielle de la situation indéterminée à la base de l'enquête, en la transformant en un tout cohérent.

Prêtons-nous au jeu de soumettre ces étapes à mon parcours doctoral. La situation indéterminée à la base de l'enquête, d'abord, signifie qu'on ne peut continuer à avancer de manière expérimentalement non problématique dans l'expérience. Dans le cadre de cette recherche, c'est un peu l'inverse qui est à l'œuvre, à l'origine de l'enquête. En effet, l'entrepreneuriat scolaire, on l'a dit, est un mouvement de terrain. À cet égard, un nombre considérable d'activités de tous ordres sont organisées dans les milieux scolaires. On pourrait dire que, sous l'impulsion d'un discours promotionnel et incitatif fort, issu d'institutions gouvernementales comme privées, l'entrepreneuriat scolaire s'épanouit de manière essentiellement non problématique dans les écoles. On implante, on avance, on développe, sans trop avoir ou prendre le temps de se questionner. À mon sens, l'entrepreneuriat scolaire était dès lors un domaine non problématisé sur lequel il convenait de poser un regard critique. Ainsi, paradoxalement, c'est le développement non problématique de l'entrepreneuriat scolaire, le manque de distance critique dans son implantation, qui est venu m'interpeller comme chercheur, notamment suite à mes observations de maîtrise dont la plus importante comme point de départ de ma réflexion doctorale est probablement celle selon laquelle on *faisait* beaucoup de choses dans les activités entrepreneuriales, sans que la dimension éducative de ce *faire* soit suffisamment mise de l'avant, alors que ces activités prennent place en milieu scolaire.

La problématique de cette situation indéterminée, soit la deuxième étape de l'enquête, je l'ai dégagée en explorant le champ de l'éducation entrepreneuriale qui m'a permis de faire ressortir trois grandes finalités éducatives associées à la volonté d'introduire l'entrepreneuriat en éducation, à savoir : 1) mieux comprendre l'entrepreneuriat comme

phénomène socioéconomique; 2) former de futurs entrepreneurs et 3) former des individus plus entreprenants. J'ai alors montré que la manière de concevoir l'entrepreneuriat dans le Programme de formation de l'école québécoise pouvait être rapprochée de la volonté de former des individus plus entreprenants dans la vie en général. Le problème qui a été dégagé, c'est alors bien qu'on ne sait pas ce que veut dire être entreprenant ou s'entreprendre, dans une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat; le terme étant utilisé comme un mot-valise où chacun met ce qu'il veut bien y mettre (Caird, 1990b; Cummins & Dallat, 2004; Leffler, 2009), voire comme un terme stratégique pour obtenir l'adhésion des écoles (Surlémond, 2007).

Pour pallier ce problème, j'ai alors avancé une solution théorique en puisant à la philosophie de l'expérience de John Dewey (1916/1990; 1938a), laquelle m'a permis de me donner une représentation de l'action sur laquelle on s'appuie dans les pratiques entrepreneuriales en milieu scolaire. Ainsi, je suis parti de ce qui me semblait constituer la spécificité distinctive de l'entrepreneuriat scolaire, soit son insistance invariable sur le *faire*, pour tenter de la propulser vers une conception éducative. À cet égard, pour Dewey (1916/1990), l'action pour l'action – *faire pour faire* – ne constitue pas une expérience – intelligente du moins. Pour lui, l'expérience, celle qui est éducative, qui permet d'apprendre, c'est l'action réfléchie. Ainsi sa conception de l'expérience m'a-t-elle permis d'avancer une représentation théorique de ce que signifie apprendre à s'entreprendre qui met en relation l'action et la réflexion dans l'expérience entrepreneuriale vécue en salle de classe (voir *Figure 1*). On pourrait dire qu'au terme de cet exercice intellectuel, une solution avait été apportée au problème posé, à l'appui de la représentation théorique développée, ce qui correspond à la troisième étape de l'enquête.

Si je savais désormais ce que voulait dire s'entreprendre, théoriquement du moins, il importait désormais d'explorer empiriquement comment on apprend concrètement à s'entreprendre en salle de classe. Néanmoins, la représentation théorique développée n'était pas transposable tel quel dans le concret d'une classe. Pour l'opérationnaliser, j'ai dès lors avancé l'idée, pédagogique cette fois, d'accoler un conseil d'élèves à un magasin scolaire, considéré comme un contexte privilégié pour s'entreprendre en milieu scolaire, ce qui renvoie à la quatrième étape de l'enquête. L'idée était alors bien de systématiser la

réflexion sur l'action comme ressort de l'apprentissage, dans la mesure où c'est l'action réfléchie – que Dewey appelle aussi l'action intelligente ou l'expérience – qui conduit à des apprentissages. C'est sur cette base que l'activité entrepreneuriale, dans ses dimensions active et réflexive supportées respectivement par un magasin scolaire et un conseil d'élèves, a été suivie de près et a permis de collecter des données pour documenter son déploiement, en vue de chercher à mieux comprendre comment on apprend à s'entreprendre, en milieu scolaire en l'occurrence.

La dernière étape de l'enquête met finalement de l'avant son caractère opérationnel, lequel renvoie au produit de l'investigation. Dans le cadre de cette recherche doctorale, son plus grand apport est probablement d'avoir mis de l'avant qu'apprendre à s'entreprendre, c'est d'abord et avant tout apprendre à problématiser l'expérience, dans le cadre d'une activité concrète visant un but, tel un projet d'action. C'est bien, au fond, ce que laisse voir la *Figure 3*, soit la métaphore de l'arbre – avec son tronc et ses ramifications –, comme symbolisation de la mise en œuvre progressive de l'activité entrepreneuriale. À cet égard, tout, dans l'activité entrepreneuriale, est problématique et tout ce qui est problématique génère des apprentissages, précisément pour se dégager de la problématicité des situations rencontrées. Le magasin en lui-même est une sorte de processus de résolution de problèmes englobant duquel émerge des problématiques plus circonscrites qu'il faut dépasser et qui sont par ailleurs exploitées pédagogiquement par l'enseignante pour y intégrer des apprentissages scolaires. En définitive, en me dotant d'une vision de ce que signifie s'entreprendre, basée sur la philosophie de l'expérience de Dewey, j'ai pu avancer l'idée d'un conseil d'élèves qui m'a conduit à documenter et à mieux comprendre comment on apprend à s'entreprendre en milieu scolaire. Sans verser dans l'applicationnisme, on voit donc que les différents chapitres de la thèse sont logiquement et fonctionnellement connectés, dans leur sens d'étapes dans l'enquête doctorale. Voyons maintenant plus en détails tous les apports plus spécifiques de la thèse au domaine de l'entrepreneuriat scolaire.

#### *Dégager les apports de la thèse au domaine de l'entrepreneuriat scolaire*

Si les apports de cette recherche doctorale au domaine de l'entrepreneuriat scolaire sont sans doute nombreux, ils sont dans le même temps disséminés dans toutes les parties de la thèse et par ailleurs parfois tacites ou, à tout le moins, non formulés intentionnellement. Il



convient donc d'en proposer ici une synthèse explicite. Je procéderai pour ce faire par points d'attention qui permettent d'embrasser dans leur ensemble les développements de la thèse en insistant à dessein sur leur portée pédagogique. Disons cependant d'emblée qu'il ne s'agit pas de « faire la part belle » à l'entrepreneuriat scolaire, ni de lui accorder une importance démesurée, en soutenant que tout ce qui suit s'applique à toutes les activités entrepreneuriales indépendamment de leurs buts et de la façon dont elles sont gérées, mais bien plutôt de faire voir des « possibles », de montrer que, bien exploitée pédagogiquement, l'activité entrepreneuriale recèle un pouvoir éducatif et émancipatoire considérable.

Circonscrire l'idée d'entrepreneuriat scolaire. Un des apports de cette thèse est d'avoir entrepris une revue des écrits scientifiques relatifs à l'introduction de l'entrepreneuriat en milieu scolaire et d'en avoir proposé une synthèse en langue française. À ma connaissance, ce travail n'avait jamais été effectué auparavant. Cette revue des écrits présente deux bénéfices importants. D'une part, elle m'a permis de montrer que l'idée d'introduire l'entrepreneuriat en éducation n'est pas nouvelle, mais émane d'un contexte socioéconomique propre à un ensemble de mutations sociétales contemporaines et se retrouve dès lors dans de nombreux pays dits postindustriels, le Québec n'étant qu'un cas parmi d'autres. À ce titre, on peut souligner qu'on retrouve des micro-entreprises scolaires à travers le monde, au minimum depuis les années 1980<sup>117</sup> (Francomano, Lavitt & Lavitt, 1988; Greene, 2002; Jamieson, 1984). D'autre part, elle m'a autorisé à distinguer différentes finalités éducatives reliées à l'éducation entrepreneuriale (Breen, 2004), à savoir 1) développer des connaissances en lien avec l'entrepreneuriat pour mieux comprendre ce phénomène socioéconomique; 2) développer des habiletés de création et de gestion d'entreprise dans le but de former de futurs entrepreneurs et 3) développer des caractéristiques personnelles et transférables (dites « entrepreneuriales ») dans le but de former des individus plus entreprenants dans la vie en général. Ces finalités permettent d'apprécier les orientations des programmes et pratiques pédagogiques qui ont cours en contexte scolaire (Beulac, 2011; Hitty, 2002, 2008; Hitty & O'Gorman, 2004). À cet égard, j'ai montré que l'introduction de l'entrepreneuriat dans le Programme de formation

---

<sup>117</sup> En fait, on en retrouve bien avant, notamment avec la notion française de coopérative scolaire mise de l'avant par Barthélémy Profit puis développée par Célestin Freinet (Savoye et Guey, 2011), de même qu'à travers le programme américain *Junior Achievement*. La différence tient au fait qu'à compter des années 1980, les micro-entreprises ont trouvé leur essor en milieu scolaire sous l'impulsion du monde politique.

de l'école québécoise, à titre de domaine général de formation, pouvait être rapprochée de la volonté de former des individus plus entreprenants (Pepin, 2011c).

Replacer le processus entrepreneurial au premier plan. La plupart des recherches et réflexions entourant l'éducation entrepreneuriale s'accordent pour dire que la troisième finalité éducative dégagée, soit former des individus entreprenants dans la vie en général, devrait être privilégiée à des stades précoces de la scolarisation des élèves (Champy-Remoussenard, 2012; Filion & Dolabela, 2007; Jones & Iredale, 2010; Leffler, 2009; Pepin, 2014a; Surlemont, 2007). Cependant, il n'existe aucune représentation univoque de ce que veut dire être entreprenant ou s'entreprendre; un problème relevé de longue date par Caird (1990b), qui n'a cependant jamais trouvé de réponse satisfaisante. Mon recours à la philosophie de l'expérience de John Dewey a, à cet égard, été fructueux et m'a permis d'avancer une nouvelle définition de s'entreprendre dans une vision large et processuelle de l'entrepreneuriat qui s'écarte des définitions psychologiques dans lesquelles la recherche est enfermée depuis deux décennies, alors qu'on insiste presque exclusivement sur le développement de caractéristiques « entrepreneuriales » comme finalité ultime de l'approche. À ce titre, la définition avancée, comme l'idée de se fixer des objectifs d'action à mettre à l'épreuve de l'expérience dans un contexte donné, remet de l'avant l'importance du processus lié à l'idée de s'entreprendre. Les résultats de la recherche montrent clairement que les caractéristiques entrepreneuriales ne sont d'ailleurs qu'un apprentissage parmi d'autres dans la conduite d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire, par ailleurs relié au développement de compétences transversales. À cet égard, ce sont les processus vécus autour de l'activité entrepreneuriale qui permettent ce développement, et non l'entrepreneuriat scolaire en lui-même<sup>118</sup>. Cette insistance délibérée sur le processus, on le verra plus loin, comporte d'autres avantages éducatifs évidents.

Se donner une représentation des activités entrepreneuriales. L'un des points de départ de ma réflexion doctorale s'appuie sur un constat effectué à la maîtrise (Pepin, 2009, 2010), à savoir que toutes les activités entrepreneuriales en milieu scolaire, qu'il s'agisse de micro-

---

<sup>118</sup> Par ailleurs, c'est aussi parce qu'on a choisi, au Québec du moins, de développer l'entrepreneuriat dans sa dimension expérientielle que ces caractéristiques peuvent se développer. Si l'entrepreneuriat s'organisait sous la forme de cours traditionnels pour faire apprendre des notions aux élèves, ces caractéristiques ne s'épanouiraient probablement pas (voir Pepin, 2013).

entreprises ou de projets entrepreneuriaux, placent invariablement l'action au cœur des pratiques mises en œuvre. À cet égard, il m'apparaissait nécessaire, dans le cadre de mon doctorat et dès lors que je souhaitais m'intéresser à ce qui se vit dans les écoles en continuité avec mon approche de maîtrise (Pepin, 2011b; 2012a, 2014b), de me doter d'une représentation de l'expérience concrète sur laquelle on met l'accent dans les pratiques entrepreneuriales en milieu scolaire. Le recours à la philosophie de l'expérience de John Dewey a, de nouveau, été profitable alors que j'ai pu mettre l'idée d'activité entrepreneuriale en lien direct avec son concept d'occupation. Activité entrepreneuriale et occupation présentent en effet la même double caractéristique, d'une part, d'être axées sur quelque chose à faire et, d'autre part, de s'inspirer de pratiques sociales qui ont cours dans la société, comme le magasin scolaire étudié – mais ceci est vrai également des micropulperies, cantines, fabriques, jardins, spectacles et autres activités scolaires que l'on retrouve dans les écoles et qui sont explicitement mises en lien avec l'entrepreneuriat. Là où l'entrepreneuriat scolaire insistait déjà sur le *faire* dans des situations concrètes, le concept d'occupation m'a permis d'aller plus loin en montrant que l'action est importante certes, mais bien dans le but d'apprendre. En effet, pour Dewey (1916/1990), introduire une occupation – c'est-à-dire une pratique sociale – dans la classe vise à faire de l'expérience concrète le ressort de l'apprentissage, en apprenant à partir de ce que l'on fait, comme support à sa fameuse maxime « learning by doing ».

Replacer la réflexion au cœur des activités entrepreneuriales. Cette proximité conceptuelle entre activité entrepreneuriale et occupation m'a conduit à construire une vision à la fois plus claire et plus complexe de ce que signifie apprendre à s'entreprendre, à travers la représentation théorique développée (*Figure 1*), qui symbolise en quelque sorte l'expérience entrepreneuriale (voir aussi Pepin, 2012b, 2013). À cet égard, Dewey (1916/1990; 1938a) laisse bien voir que l'action pour l'action n'est pas l'expérience. On l'a dit, pour lui, c'est l'action réfléchie, intentionnelle et consciente qui constitue l'expérience, éducative de surcroît. À ce titre, un autre apport de cette thèse est d'avoir replacé la réflexion au cœur de l'action qui caractérise les activités entrepreneuriales. Surlemont & Kearney (2009) avaient déjà évoqué l'importance de la réflexion sur l'action dans le cadre des activités entrepreneuriales; préoccupation dont je m'étais fait le porte-parole ailleurs (Pepin, 2011a), tout en remarquant qu'elle était dans le même temps la grande oubliée des

pratiques scolaires. La représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée montre explicitement l'apport de la réflexion dans le cadre d'un processus entrepreneurial, afin de permettre aux élèves de se mettre en projet et de le mener de front, c'est-à-dire aussi de s'entreprendre ou encore, dans les termes de Levesque (2011), d'être initiateurs, réalisateurs et gestionnaires de leurs projets (voir aussi Levesque, Boudreau & Langlais, 2007; Pepin, Levesque, Lang & Deveau, 2013).

Ainsi la réflexion joue-t-elle un triple rôle qui correspond aussi à des moments différents du processus entrepreneurial : 1) au départ, la réflexion pré-action permet de réfléchir à l'impulsion initiale (le besoin, le problème, etc.) sur lequel le groupe d'élèves souhaite agir. Ceci permet de se fixer un objectif d'action à viser, de même qu'un plan d'action pour y parvenir; 2) en cours de route, la réflexion en action permet de s'arrêter sur les problèmes qui surviennent pour se donner les moyens de les dépasser et, dans le même temps, d'apprendre à leur endroit. C'est ici que se déploient les processus d'enquête qui conduisent par ailleurs à des apprentissages; 3) à la fin, la réflexion permet de jeter un regard rétrospectif sur le chemin parcouru, en appréciant l'adéquation des moyens pris en fonction des fins visées et des apprentissages réalisés en fonction des problèmes surmontés. Rappelons que les deux objectifs spécifiques de cette recherche doctorale consistaient précisément à documenter les phases de réflexion pré-action et en action d'une activité entrepreneuriale en milieu scolaire. Pour atteindre cette double ambition, un conseil d'élèves, comme espace de mutualisation des réflexions, a été accolé à un magasin scolaire de sorte que l'enseignante comme les élèves participent à l'analyse de ce qu'il faudrait considérer pour mettre en œuvre l'activité entrepreneuriale, puis pour dépasser les problèmes qui émergeraient dans sa mise en œuvre progressive.

Les phases de déploiement de l'activité entrepreneuriale. Les résultats de la recherche montrent trois phases essentielles dans la mise en œuvre progressive d'une activité entrepreneuriale, qui sont aussi en quelque sorte une opérationnalisation de la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée, à savoir : 1) une courte phase de planification où l'objectif à atteindre est déterminé et le plan d'action établi; 2) une première phase d'action qui consiste à mettre en œuvre le plan d'action pour « faire exister » l'activité entrepreneuriale (soit créer le magasin en partant de rien, dans le cas

étudié) et 3) une seconde phase d'action visant à « faire tourner » l'activité entrepreneuriale (soit vendre concrètement les fournitures scolaires aux clients dans le cas du magasin étudié)<sup>119</sup>. Sur le plan des objectifs spécifiques de la recherche, les résultats de recherche montrent ainsi que les phases de réflexions pré-action et en action sont fonctionnellement connectées. Là où ces deux phases de réflexion avaient été clairement séparées à l'appui de la représentation théorique de l'objet de recherche, au point d'en faire deux objectifs d'investigation distincts, les résultats de la recherche tendent à montrer qu'elles participent au même titre à l'émergence puis à la conduite des processus d'enquête menés pour dépasser les problèmes qui surviennent dans le déploiement progressif de l'activité entrepreneuriale. Un apport essentiel de cette thèse consiste d'ailleurs à montrer qu'il ne faut pas négliger les deux premières phases dégagées; là où c'est plutôt la troisième qui a tendance à être privilégiée en milieu scolaire. Les résultats de recherche montrent clairement que c'est lors de la planification de l'action et dans la mise en œuvre du plan d'action pour « faire exister » l'activité entrepreneuriale que sa portée éducative se déploie principalement. La phase qui consiste à « faire tourner » l'activité entrepreneuriale est plus routinière par nature et dès lors moins profitable d'un point de vue éducatif. Ceci invite, particulièrement dans le cas des activités entrepreneuriales qui se perpétuent d'année en année, à faire revivre à chaque nouveau groupe d'élèves toutes les phases de mise en œuvre de l'activité, et non d'insister uniquement sur la seule phase plus productive et routinière.

Approche par projet d'action et pédagogie de la problématisation. Un autre apport important de cette thèse se situe au niveau pédagogique. Ainsi, on relie volontiers l'entrepreneuriat scolaire à l'approche par projet d'action (Duchaine, 2006; Morin, 2008; Pelletier, 2005) et ce, même dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001). Si la représentation théorique d'apprendre à s'entreprendre développée s'inscrit bien dans cette lignée – au fond, cette représentation est une vision de ce qu'implique se mettre en projet; la philosophie de l'expérience de Dewey ayant d'ailleurs

---

<sup>119</sup> Par rapport à la représentation théorique développée, c'est donc dire que la « réflexion en action » se divise en fait en deux grandes phases assez différentes sur le plan de l'action, soit « faire exister », puis « faire tourner » l'activité entrepreneuriale. La réflexion post-action ne prend par ailleurs pas uniquement place à la clôture de l'activité entrepreneuriale, mais bien à la fin de chacune de ces deux phases d'action. La réflexion post-action présente une nature davantage métacognitive qui permet de tirer leçon du chemin parcouru et a été moins documentée en ce qu'elle s'avérait moins utile pour la conduite de l'activité entrepreneuriale. Cette dernière ne faisait pas, au demeurant, partie des objectifs spécifiques de la recherche.

donné naissance à la méthode du projet (Kilpatrick, 1918) – les résultats de la recherche montrent surtout que l’approche par projet d’action n’est que le véhicule pour s’entreprendre, là où apprendre à s’entreprendre appelle pour sa part une pédagogie de la problématisation. Ainsi, c’est parce que les élèves planifient l’action en fonction d’un objectif à atteindre qu’ils analysent l’environnement et en viennent à percevoir des problématiques susceptibles de survenir sur lesquelles ils doivent dès lors agir. Et c’est encore parce qu’ils mettent en œuvre leur plan d’action pour atteindre l’objectif visé qu’ils se heurtent, dans l’expérience, à des problèmes non anticipés qu’ils doivent réussir à dépasser. On a alors vu que les élèves s’entreprennent lorsqu’ils s’emparent des problématiques qui sont à traiter pour continuer à avancer dans la mise en œuvre progressive de l’activité entrepreneuriale, soit en construisant la solution au problème rencontré et/ou en négociant avec l’enseignante l’opérationnalisation de cette solution, c’est-à-dire aussi le plan d’action qui appelle des opérations concrètes à mettre en œuvre. Ainsi, s’entreprendre ne consiste pas seulement à imaginer et à mettre en œuvre des projets, mais implique également d’être capable de problématiser l’action et de résoudre des problèmes, la plupart du temps inédits – pour les élèves au moins –, en vue de garder le cap sur l’objectif à atteindre.

Replacer l’apprentissage au cœur des activités entrepreneuriales. Un autre apport de la thèse découle directement de l’idée deweyenne selon laquelle l’action pour l’action n’est pas l’expérience. Ainsi, dans le cadre des activités entrepreneuriales en milieu scolaire, on l’a dit, on est parfois tenté d’insister quasi exclusivement sur la phase qui consiste à « faire tourner » l’activité, en passant dès lors à côté de la majorité des apprentissages que sa mise en œuvre progressive pourrait permettre; un constat qui fait suite à ma recherche de maîtrise (Pepin, 2011d). La représentation théorique d’apprendre à s’entreprendre développée vise ainsi explicitement à replacer l’apprentissage au cœur des activités entrepreneuriales qui sont vécues en milieu scolaire, pour en faire des expériences éducatives complètes. Ainsi, mettre en œuvre l’activité entrepreneuriale conduit nécessairement à rencontrer des problèmes. Pour les dépasser, des apprentissages, contingents aux problèmes rencontrés et au contexte dans lequel se déploie l’activité, seront nécessaires. C’est ce qui a été conceptualisé comme l’idée d’apprendre en s’entreprenant. À cet égard, les résultats de recherche montrent que de nombreuses matières scolaires peuvent

être intégrées de manière signifiante dans la conduite d'une même activité. Au plan pédagogique, le défi de l'enseignante reste de réussir à transformer les problèmes essentiellement pratiques rencontrés dans la mise en œuvre de l'activité entrepreneuriale pour les rendre pédagogiquement exploitables ou, pour le dire dans les termes de Laplace (2006), de passer de la résolution de problèmes instrumentaux à une problématisation à but pédagogique. Pour ce faire, une bonne maîtrise des contenus à faire apprendre, dictés par le Programme de formation des élèves, est nécessaire afin d'intégrer des matières scolaires à bon escient et de manière signifiante. En définitive, vendre des produits dans le magasin scolaire étudié n'est qu'un prétexte pour amener les élèves à apprendre à partir des problèmes qu'ils rencontrent dans son déploiement progressif. L'activité entrepreneuriale doit donc être exploitée dans sa dimension constructive, c'est-à-dire comme un environnement signifiant d'apprentissages variés et contextualisés, et non seulement dans sa dimension productive, comme un prétexte pour se mettre en action.

La portée émancipatoire de l'activité entrepreneuriale. Les apprentissages liés à la conduite de l'activité entrepreneuriale ne sont pas seulement associés aux matières scolaires. À cet égard, Levesque (2011) a apporté l'idée d'un entrepreneuriat qui se veut « conscient ». Il utilise cette notion pour insister, avec raison, sur la responsabilité éducative de l'école vis-à-vis de l'impact du mode d'entrepreneuriat de chacun sur lui-même, mais aussi et peut-être surtout sur les autres et l'environnement en général. Deux points précédemment développés permettent d'aller plus loin. En effet, on l'a dit, les activités entrepreneuriales, comprises comme des occupations au sens deweyen, s'inspirent de pratiques sociales qui ont cours dans la société. Par ailleurs, s'entreprendre implique certes de se mettre en action, mais aussi de réfléchir avant d'agir et de réfléchir en agissant. La synthèse de ces deux points permet d'insister sur les résultats de recherche qui montrent que la conduite de l'activité entrepreneuriale recèle une portée émancipatrice qu'il convient d'exploiter. En effet, l'activité entrepreneuriale ne reproduit pas trait pour trait la pratique sociale de laquelle elle s'inspire et sa mise en œuvre représente dès lors l'occasion de poser un regard critique sur la société qui entoure l'école. Par exemple, la nécessité de faire de la publicité pour faire connaître le magasin, dans le cas étudié, représente une opportunité pour organiser une discussion critique de groupe sur la place et la fonction de la publicité dans la société.

Culture entrepreneuriale et culture scolaire. Introduire des pratiques sociales dans l'école, à travers les activités entrepreneuriales, ne va cependant pas de soi. Si elles permettent certes de replacer l'expérience concrète au cœur des processus d'apprentissage, en habilitant par ailleurs les élèves en leur permettant de se saisir des problématiques qui émergent et qui doivent être traitées pour « faire exister », puis « faire tourner » l'activité, les résultats de recherche montrent dans le même temps que les valeurs et les règles usuelles de l'institution scolaire sont susceptibles de se heurter à celles de l'activité. En effet, c'est l'action et son déploiement réussi qui guident l'activité entrepreneuriale, là où le savoir et sa maîtrise, de même que la soumission à des règles impersonnelles caractérisent ce que d'aucuns appellent la forme scolaire (Vincent & al., 1994). Dit autrement, intégrer les valeurs de la culture entrepreneuriale à celles de la culture scolaire n'est pas nécessairement évident. On a alors vu que cela implique une attention particulière de la part de l'enseignante qui doit s'assurer que l'évolution du groupe et de l'activité dans la sphère publique de l'école, et non dans la seule sphère privée de sa classe, se déroule bien, d'une part, en obtenant *a minima* l'approbation de ses collègues et, d'autre part, en s'assurant de la collaboration de la direction de l'école qui joue un rôle important de facilitateur du déploiement et de l'acceptation de l'activité entrepreneuriale dans l'enceinte de l'école.

Une insistance sur les processus groupaux. Il n'est pas rare, en milieu scolaire, de retrouver une organisation hiérarchique des activités entrepreneuriales, où les différentes tâches à assumer pour « faire exister », puis « faire tourner » l'activité entrepreneuriale sont par ailleurs prises en charge par des comités précis, singeant par là le fonctionnement des entreprises hors de l'école. On retrouve alors ordinairement un comité de direction, un comité « marketing », ainsi que divers comités liés aux spécificités de l'activité qui est mise en place (Rees, 1986; St-Pierre, 2007). Du point de vue des données de recherche, c'est un peu comme si des petits groupes d'élèves donnés résolvaient des problèmes particuliers. Or, ce sont les processus de résolution de problèmes qui permettent non seulement d'apprendre à s'entreprendre, mais également d'apprendre en s'entretenant. Dans la mesure où des matières scolaires sont intégrées à la résolution des problèmes qui émergent dans la mise en œuvre de l'activité entrepreneuriale, tout le groupe-classe devrait être amené à régler tous les problèmes rencontrés. *A contrario*, on peut noter que cette façon de



procéder conduit parfois à faire traîner la création de l'activité entrepreneuriale, les processus groupaux prenant davantage de temps.

Impulsion initiale et motivation des élèves. Dans les discours pédagogiques entourant l'entrepreneuriat scolaire, on soutient que les élèves devraient toujours être les initiateurs des activités entrepreneuriales vécues en salle de classe (par exemple, Pelletier, 2005). Dans le cas du magasin étudié, c'est au contraire l'enseignante qui met en scène le problème initial sur lequel elle invite les élèves à agir, tout en connaissant déjà la réponse à lui apporter. Pourtant, on a vu que cela n'empêchait nullement les élèves de s'entreprendre. Du point de vue de la philosophie de l'expérience, le déclencheur de l'activité entrepreneuriale peut être considéré comme l'impulsion initiale (un besoin inassouvi, un problème à résoudre, un rêve à réaliser, etc.) qui donne naissance au désir de s'entreprendre. Si l'on fait grand cas, au Québec du moins, du lien entre entrepreneuriat scolaire, d'un côté, et motivation scolaire de l'autre (Jean, 2011; Lapointe, Labrie & Laberge, 2010), il faut bien saisir que c'est le désir de s'entreprendre qui procure les conditions des efforts qui devront être fournis pour atteindre l'objectif visé par l'activité entrepreneuriale. Aussi, ce qui compte n'est pas tant que ce soit l'enseignante ou les élèves qui initient l'activité entrepreneuriale, mais plutôt que les élèves s'approprient, se sentent concernés par l'impulsion initiale – que ce soit l'enseignante, un élève, un groupe d'élèves, voire un intervenant extérieur qui la propose – qui est garante de la motivation dont les élèves feront preuve.

Replacer l'expertise de l'enseignante au cœur des activités entrepreneuriales. Les discours pédagogiques entourant l'entrepreneuriat scolaire ont tendance de manière généralisée à placer toute l'attention sur les élèves, en négligeant dans le même mouvement l'essentiel encadrement de l'enseignante. C'est un peu comme si on assumait que s'entreprendre ne nécessitait pas d'intervention d'une enseignante ou que ses interventions seraient susceptibles de nuire ou de brimer l'« entreprendre » des élèves. *A priori*, on pourrait donner raison à ces discours, s'entreprendre renvoyant précisément à une prise en main autonome, responsable et consciente de soi-même et de ses projets. Pourtant, s'entreprendre

doit s'apprendre ou peut-être se réapprendre<sup>120</sup>. Aussi l'enseignante a-t-elle un rôle primordial à jouer pour mettre en place les conditions qui permettront aux élèves d'effectivement s'entreprendre. Si son but principal reste que ce soit les élèves qui prennent un maximum en charge la conduite de l'activité entrepreneuriale, il reste qu'elle est aussi parfois amenée, en vertu de sa plus grande expérience et de ses capacités d'analyse plus développées, à anticiper des problèmes que les élèves ne perçoivent pas et de ce fait à imposer des sujets de discussion, à prendre des décisions lorsque cela s'avère nécessaire, à aplanir des difficultés, à replacer les problèmes à traiter au niveau de ses élèves ou encore à traduire les problèmes rencontrés pour les rendre pédagogiquement exploitables. Autrement dit, cette recherche permet de replacer l'enseignante et son expertise pédagogique au cœur des activités entrepreneuriales en montrant qu'elle a un rôle essentiel à jouer pour apprendre aux élèves à s'entreprendre, tout en veillant à ce qu'ils apprennent en s'entreprenant.



Finalement, la question qui se pose au terme de cette thèse pourrait être la suivante : apprend-t-on plus à travers la mise en œuvre progressive d'une activité entrepreneuriale tel le magasin scolaire étudié? À mon sens, les résultats de cette recherche montrent surtout qu'on y apprend autrement. Ainsi, en replaçant l'expérience concrète et l'action au centre des processus d'apprentissage, en faisant des problèmes rencontrés le ressort de l'apprentissage, l'activité entrepreneuriale contribue non seulement à redonner du pouvoir aux élèves, sans négliger celui de l'enseignante, mais également à reconsidérer les savoirs pour ce qu'ils sont, soit des moyens dans la résolution existentielle des enquêtes menées pour réussir à « faire exister », puis à « faire tourner » l'activité entrepreneuriale. Les apprentissages que l'occupation permet restent néanmoins cantonnés, d'une part, à la nature de la pratique sociale de laquelle on s'inspire – ici un magasin – et, d'autre part, à la manière de problématiser les situations indéterminées qui émergent de sa mise en œuvre progressive. Ainsi l'occupation ne permet-elle pas d'inclure de manière significative tout ce

---

<sup>120</sup> Selon certaines thèses de sens commun, s'inspirant probablement de la même thèse qui circule sur l'artiste qui sommeillerait en chacun de nous, l'individu naîtrait entreprenant et serait brimé par les règles et les normes contraignantes auxquelles il doit se plier dès le plus jeune âge, particulièrement en milieu scolaire.

que les élèves doivent apprendre *d'autre* dans leur formation générale. En d'autres termes, la conduite d'une activité entrepreneuriale ne représente en aucun cas la panacée et, comme le faisait d'ailleurs l'enseignante du groupe étudié, il reste nécessaire de multiplier les projets et autres pratiques pédagogiques pour que tous les élèves y trouvent leur compte et que tous les aspects du Programme de formation des élèves soient couverts.

On vu dès les premières pages de cette thèse que l'introduction de l'entrepreneuriat en milieu scolaire est avant tout un mouvement de terrain, dans les écoles, qui s'est certes développé sous l'impulsion d'incitatifs ministériels (Conseil supérieur de l'éducation, 1989; Secrétariat à la jeunesse, 2004, 2006, 2009), mais sans formation adéquate des enseignantes et enseignants, ni des directions d'école, à qui on demandait de le mettre en œuvre. Il en résulte un développement fort inégal de l'entrepreneuriat scolaire – d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, d'un milieu à l'autre, d'une région à l'autre –, par ailleurs porté à bout de bras par quelques enseignants ou directions d'école qui croient en sa portée éducative. Cette recherche propose une manière possible de mettre en œuvre l'entrepreneuriat scolaire qui replace l'apprentissage au cœur des pratiques. À l'appui d'un conseil d'élèves, comme espace de mutualisation des réflexions, elle systématise la réflexion sur l'action pour faire en sorte que les expériences entrepreneuriales vécues par les élèves soient éducatives.

Un problème qui se pose avec acuité au terme de cette thèse, et qui se retrouve dans d'autres pays où le développement de l'entrepreneuriat scolaire a pris la même tangente (Hitty, 2002), concerne alors la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants qui fait encore peu, sinon pas de place à une compréhension en profondeur des enjeux inhérents à la mise en œuvre de l'entrepreneuriat scolaire (Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Pepin, 2011c; Seikkula-Leino & al., 2010; Shacklock, Hattam & Smyth, 2000). Si l'on souhaite que l'entrepreneuriat scolaire se développe de manière cohérente et soit exploité dans ses dimensions pédagogiques, éducatives, émancipatoires et motivationnelles, et non dans ses seules dimensions économiques et productives, cette thèse est aussi un appel à y former adéquatement les enseignantes et enseignants, à la suite des recommandations de plusieurs auteurs (Commission européenne, 2011; Davies, 2002; Pilsh & Shimshon, 2007; Young, 2014).



## Bibliographie

- Abbott, I., Huddleston, P., & Foley, M. (1993). Working with industry in initial teacher education. *Education + Training*, 35(5), 30-32.
- Acs, Z. J., & Audretsch, D. B. (eds.) (2003). *Handbook of entrepreneurship research. An interdisciplinary survey and introduction*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Adler, P., & Adler, P. (1987). Active membership. In *Membership roles in field research* (p. 50-67). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : de Boeck.
- Allwright, D. (2005). From teaching points to learning opportunities and beyond. *TESOL Quarterly*, 39(1), 9-31.
- Astolfi, J.-P. (1992). L'important, c'est l'obstacle. *L'école pour apprendre* (p. 132-143). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Aouni, Z., & Surlemont, B. (2009). Towards a model of the learning needs of the effective entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 8(3), 431-446.
- Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 103-122). Bruxelles : de Boeck.
- Bahri, S., & Haftendorn, K. (eds.) (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century. Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*. Switzerland: International Labour Organization (ILO)/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Bailey, C. (1992). Enterprise and liberal education: some reservations. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 99-106.
- Ball, C. (1989). *Towards an « enterprising culture ». A challenge for education and training*. Educational monograph n° 4. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Beaulac, L.-A. (2011). *Les finalités éducatives du Programme Sensibilisation à l'entrepreneuriat : une analyse de contenu*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université McGill.
- Béchar, J.-P., & Toulouse, J.-M. (1998). Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 13(4), 317-332.

- Becker, H. S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (p. 205-215). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bédard-Hô, F., & Royer, D. (2003). *Les domaines généraux de formation objets d'examen en adaptation continue*. Gouvernement du Québec : Commission des programmes d'études.
- Bednardz, N. (2013) (dir.). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Birdthistle, N., Hynes, B., & Fleming, P. (2007). Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland. A multi-stakeholder perspective. *Education + Training*, 49(4), 265-276.
- Boivin, M. (2007). *Un entrepreneur dans ma classe. Guide à l'intention des enseignants du primaire* (publication n° 17-3785-PEN). Québec : Gouvernement du Québec.
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2010). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Brand, M., Wakkee, I., & van der Veen, M. (2007). Teaching entrepreneurship to non-business students: Insights from two Dutch universities. In A. Fayolle (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 2, p. 52-83). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Brant, J., & Wales, J. (2009). New skills for a new century? Challenging the orthodoxy: the role of citizenship and enterprise education in promoting effective learning. *Citizenship, Social and Economics Education*, 8(1), 32-41.
- Brazeal, D. V., & Herbert, T. T. (1999). The genesis of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(3), 29-45.
- Breen, J. P. (2004). Enterprise, entrepreneurship and small business: where are the boundaries? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 1(1-2), 21-34.
- Bridges, D. (1992). Enterprise and liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 26(1), 91-98.
- Brown, P. A. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Bruno, I., Clément, P., & Laval, C. (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Paris : Éditions Syllepse.

- Bruyat, C., & Julien, P.-A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165-180.
- Bullock, K. M., Scott, W. A. H., & Waite, P. E. (1993). Economic and industrial understanding in the primary school: an overview. *Early Child Development and Care*, 94(1), 11-20.
- Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13-22.
- Cachot, L., Servais, I., & Copin, G. (2003). *Étude définissant les valeurs et aptitudes qui caractérisent l'esprit d'entreprendre*. Lyon : Interprofessionnelle Rhône-Alpes.
- Caird, S. (1990a). Enterprise education: the need for differentiation. *Journal of Education and Work*, 4(1), 47-57.
- Caird, S. (1990b). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1, 137-145.
- Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M. Van, & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod, p. 13-47.
- Cantillon, R. (1755/1952). *Essai sur la nature du commerce en général*. Paris : Institut national d'études démographiques, p. 1-63.
- Cantlay, D. (1993). Mini entreprise in schools project evaluation of primary pilot 1990-91. *Early Child Development and Care*, 94(1), 97-116.
- Caouette, M. (2012). Introduction. Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants. *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 13, 1-13.
- Carr, P., & Beaver, G. (2002). The enterprise culture: understanding a misunderstood concept. *Strategic Change*, 11, 105-113.
- Carrier, C. (2007). Strategies for teaching entrepreneurship: what else beyond lectures, case studies and business plans? In A. Fayolle (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 1, p. 143-159), Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Cellier, H. (2000). *La démocratie à l'école. Apprendre, mais ensemble*. Paris : L'Harmattan, p. 80-87.
- Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*. Paris : Gallimard, p. 118-135.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : enjeux, statut, perspectives. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 50, 39-51.
- Cheung, C.-K. (2008). Entrepreneurship education in Hong Kong's secondary curriculum. Possibilities and limitations. *Education + Training*, 50(6), 500-515.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Éditions La Pensée Sauvage.
- Clavier, L. (2008). La réception du pragmatisme par Durkheim ou le refus de la sécularisation du vrai. *Recherches en Éducation*, 5, 71-78.

- Coffield, F. (1990). From the decade of the enterprise culture to the decade of the TECs. *Journal of Education and Work*, 4(1), 59-78.
- Cohen, D. (2006). *Trois leçons sur la société postindustrielle*. Paris : Seuil.
- Commission des programmes d'études. (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du Programme de formation*. Avis au ministre. Gouvernement du Québec : Comité-conseil sur les programmes d'études.
- Commission européenne. (2004). *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation. Guide de bonnes pratiques*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Commission européenne. (2005). *Mini-Companies in Secondary Education* [on line]. URL: [http://ec.europa.eu/entreprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/mini\\_companies\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/entreprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/mini_companies_en.pdf)
- Commission européenne. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning* [en ligne], page consultée le 18 janvier 2010. URL : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>.
- Commission européenne. (2011). *Mapping of teachers' preparation for entrepreneurship education*. Bruxelles: DG Education and Culture.
- Commission européenne. (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes*. Bruxelles: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1989). *Le développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*. Avis au ministre de l'Éducation et au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1992). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1995). *Pour la réforme du système éducatif. Dix années de consultation et de réflexion*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec, publication n° 50-0166.
- Conseil supérieur de l'Éducation. (2007). *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cotton, J. C. (1991). Enterprise education experience: a manual for school-based in-service training. *Education + Training*, 33(4), 6-12.
- Cotton, J. C. (1993). Developing enterprising teaching and learning in Hungary. *Education + Training*, 35(7), 8-11.



- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crompton, K. (1987). A curriculum for enterprise: pedagogy or propaganda? *School Leadership & Management*, 7(1), 5-11.
- Cummins, B. J., & Dallat, J. P. (2004). Helping teachers to make sense of how enterprise and entrepreneurship may be defined. *Citizenship, Social and Economics Education*, 6(2), 88-100.
- Curran, J., & Blackburn, R. A. (1990). Youth and the enterprise culture. *Journal of Education and Work*, 4(1), 31-45.
- Davies, G. (1993). Meeting the needs of the society it serves: an industrialist's perception of education. *Education + Training*, 35(7), 17-24.
- Davies, H. (2002). *A review of enterprise and the economy in education*. Norwich, UK: Her Majesty's Stationery Office.
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M., Ross, A., & Berkics, M. (2004). Citizenship and enterprise: issues from an investigation of teachers' perceptions in England and Hungary. *Comparative Education*, 40(3), 363-384.
- Davies, I., Fülöp, M., Hutchings, M., Ross, A., & Vari-Szilagyi, I. (2001). Enterprising citizens? Perceptions of citizenship education and enterprise education in England and Hungary. *Educational Review*, 53(3), 261-269.
- DeFalco, A. (2010). An analysis of John Dewey's notion of occupations: still pedagogically valuable? *Education & Culture*, 26(1), 82-99.
- Deledalle, G. (1954). *Histoire de la philosophie américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deledalle, G. (1965). *La pédagogie de John Dewey. Philosophie de la continuité*. Paris : Les Éditions du Scarabée.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deledalle, G. (1971). *Le pragmatisme*. Paris : Bordas.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine* (3<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 371-393.
- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives. L'attitude du chercheur en recherche qualitative*, 18, 77-105.

- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon & M. L'Hostie (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L., & Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 33-64.
- Desgagné, S., Larouche, H., Pepin, M., Dumoulin, M.-J., & Audet, G. (2013). Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 29(2), 1-18.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Deuchar, R. (2004a). 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*, 30(2), 223-239.
- Deuchar, R. (2004b). Reconciling self-interest and ethics: the role of primary school pupil councils. *Scottish Educational Review*, 36(2), 159-168.
- Deuchar, R. (2005). Fantasy or reality? The use of enterprise in education as an alternative to simulated and imaginary contexts for raising pupil attainment in functional writing. *Educational Review*, 57(1), 91-104.
- Deuchar, R. (2006). "Not only this, but also that!" Translating the social and political motivations underpinning enterprise and citizenship education into Scottish schools. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 533-547.
- Deuchar, R. (2007). *Citizenship, enterprise and learning. Harmonising competing educational agendas*. Trent: Trentham Books.
- Deuchar, R. (2008). "All you need is an idea!": The impact of values-based participation on pupils' attitudes. *Improving Schools*, 11(1), 19-32.
- Dewey, J. (1906/2005). La réalité comme expérience (P. Saint-Germain & G. Truc trad.). *Tracés*, 9, 83-92.
- Dewey, J. (1910/2004). *Comment nous pensons* (O. Decroly trad.). Paris : Seuil.
- Dewey, J. (1916/1990). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle trad.). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.
- Dewey, J. (1938b). *Logic. The theory of inquiry*. New-York, NY: Henry Holt and Company.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Boston, MA: Beacon Press.

- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Drucker, P. (1985). *Les entrepreneurs* (P. Hoffmann trad.). Paris : L'expansion/Hachette, 21-55.
- Duchaine, P. (coord.) (2006). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (publication n° 17-3790-1). Québec : Gouvernement du Québec.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dumoulin, M.-J. (2009). La reconstruction de l'expérience chez trios enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat. Thèse de doctorat inédite. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-549.
- Louis, R. (2009). Un conseil de classe unique... En France. *Carrefours de l'Éducation*, 28, 9-22.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre & E. Vellas (dir). *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles : de Boeck Université.
- Fabre, M. (2008). L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation? *Recherches en Éducation*, 5, 33-44.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fagan, C. (2007). Enterprising education in Scotland: is education for work enough? *Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 1-15.
- Fayolle, A. (2004). *Entrepreneuriat. Apprendre à entreprendre*. Paris : Dunod.
- Fayolle, A. (2005). Evaluation of entrepreneurship education: behaviour performing or intention increasing? *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 2(1), 89-98.
- Fayolle, A., & Verzat, C. (2009). Pédagogies actives et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements? *Revue de l'entrepreneuriat*, 8(2), 1-15.
- Fiet, J. O. (2001a). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 1-24.
- Fiet, J. O. (2001b). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 101-117.
- Figueiredo-Nery, M. A. N., & Figueiredo, P. N. (2008). Forming entrepreneurial mindsets? Preliminary evidence of teaching practices from primary schools in a developing

- area in South America. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(1), 1-17.
- Filion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *Revue internationale PME*, 10(2), 130-172.
- Filion, L. J. (2000). *Carrières entrepreneuriales de l'avenir, espace de soi et essaimage*. Cahier de recherche n° 2000-04, Montréal : 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 (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 2, p. 13-37). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Fortin, P.-A. (1986). *Devenez entrepreneur : pour un Québec plus entrepreneurial*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Hemel Hempstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(3), 401-412.
- Francomano, J., Lavitt, W., & Lavitt, D. (1988). *Junior achievement: a history*. Colorado Springs, CO: Junior Achievement Inc.
- FREE Fondation (2009a). *Passer à la vitesse supérieure*. Namur : FREE Fondation.
- FREE Fondation (2009b). *FREE 2003-2009. Tout ça pour quoi? Tout ça vers quoi?* Namur : FREE Fondation.
- Fredriksson, A. (2009). On the consequences of the marketisation of public education in Sweden: for-profit charter schools and the emergence of the 'market-oriented teacher'. *European Educational Research Journal*, 8(2), 299-310.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : François Maspero, p. 64-87.
- Freinet, C. (1973). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin, p. 65-69.
- Froment, M. (2009). Multi appartenance et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'Éducation*, 28, 23-36.
- Fujimura, J. H., Star, S. L., & Gerson, E. M. (1987). Méthodes de recherche en sociologie des sciences : travail, pragmatisme et interactionnisme symbolique. *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 63-83.
- Garravan, T. N., & O'Conneide, B. (1994a). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part 1, *Journal of European Industrial Training*, 18(8), 3-12.

- Garravan, T. N., & O'Kinneide, B. (1994b). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation - Part 2, *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 13-21.
- Garrison, J. (1995). Deweyan pragmatism and the epistemology of contemporary social constructivism. *American Educational Research Journal*, 32(4), 716-740.
- Garrison, J. (1998). Toward a pragmatic social constructivism. In M. Larochelle, N. Bednarz & J. Garrison (Eds.). *Constructivism and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, J. (2001). An introduction to Dewey's theory of functional "trans-action": an alternative paradigm for activity theory. *Mind, Culture, And Activity*, 8(4), 275-296.
- Gartner, W. B. (1989). "Who is an entrepreneur?" is the wrong question. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(4), 47-68.
- Gartner, W. B. (1990). What are we talking about when talking about entrepreneurship? *Journal of Business Venturing*, 5(1), 15-28.
- Gasse, Y. (2008). *The entrepreneurial approach model at Université Laval*. Université Laval : Centre d'entrepreneuriat et de PME.
- Gasse, Y., & Guénin-Paracini, T. (2007). *Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat : analyse des activités réalisées à la commission scolaire de La Capitale*. Université Laval : Centre d'entrepreneuriat et de PME.
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur* (D. Lemoine trad.). Paris : Métailié.
- Gianfaldoni, P. (2004). Utilité sociale versus utilité économique. L'entrepreneuriat en économie solidaire. *Écologie et Politique*, 28, 93-103.
- Gibb, A. A. (1987). Enterprise culture. Its meaning and implications for education and training. *Journal of European Industrial Training*, 11(2), 2-38.
- 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*, 11(3), 11-34.
- Gibb, A. A. (1999). Creating an entrepreneurial culture in support of SMEs. *Small Enterprise Development*, 10(4), 27-38.
- Giddens, A., & Blair, T. (2002). *La troisième voie. Le renouveau de la social-démocratie* (L. Bouvet, É. Colombani & F. Michel trad.). Paris : Éditions du Seuil, p. 7-222.
- Glaser, G. G., & Straus, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, 1, 183-195.
- Glaserfeld, E. von (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 21-27.
- Glaserfeld, E. von (1999). How do we mean? A constructivist sketch of semantics. *Cybernetics & Human Knowing*, 6(1), 9-16.

- Glaserfeld, E. von (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical. Dans P. Jonnaert & D. Masciotra (dir). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld* (p. 293-317). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Gorman, G., Hanlon, D., & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: a ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56-77.
- Grant, B. (1986). Capability, enterprise and entrepreneurship. *Journal of Vocational Education & Training*, 38(100), 55-66.
- Greene, F. J. (2002). An investigation into enterprise support for younger people, 1975-2000. *International Small Business Journal*, 20(3), 315-336.
- Grégoire, D. A., Noël, M. X., Déry, R., & Béchar, J.-P. (2006). Is there conceptual convergence in entrepreneurship research? A co-citation analysis of *Frontiers of entrepreneurship research*, 1981–2004. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(3), 333-373.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. (1994). *Préparer les jeunes au 21<sup>e</sup> siècle* (publication n° 9495-0121). Québec : Gouvernement du Québec.
- Guégan, Y. (2008). *Les ruses éducatives. 100 stratégies pour mobiliser les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Guignet, P. (2005). De la clôture et de ses usages. *Histoire, Économie & Société*, 24(3), 323-328.
- Haeberli, P. (2005). Le conseil de classe : de la régulation du désordre scolaire aux apprentissages citoyens. *Thématique*, 13, 41-69.
- Harris, A. (1989). Teachers' evaluation of enterprise education in the secondary school. *Journal of Education and Work*, 3(1), 83 -92.
- Harris, A. (1995). Teaching approaches in enterprise education: a classroom observation study. *Journal of Education and Work*, 8(1), 49-58.
- Henry, C., Hill, F. M., & Leitch, C. M. (2005a). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47(2), 98-111.
- Henry, C., Hill, F. M., & Leitch, C. M. (2005b). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part II. *Education + Training*, 47(3), 158-169.
- Henry, C., Hill, F. M., & Leitch, C. M. (2004). The effectiveness of training for new business creation: a longitudinal study. *International Small Business Journal*, 22(3), 249-271.
- Herrero, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Paris : Érès.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos, p. 29-82.

- Hetier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherches en Éducation*, 5, 21-32.
- Hitty, U. (Ed.) (2002). *State-of-art of enterprise education in Europe - Results from the Entredu project*. Turku: Small Business Institute and Business Research and Development Centre, Turku School of Economics and Business.
- Hitty, U. (2008). Enterprise education in different cultural settings and at different school levels. In A. Fayolle & P. Kyrö (Eds.). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (p. 131-148). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Hitty, U., & O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11-23.
- Hjorth, D., & Johannisson, B. (2007). Learning as an entrepreneurial process. In A. Fayolle (Ed). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 1, p. 46-66). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Holden, C., & Smith, L. (1992). Economic and industrial understanding in primary education. Problems and possibilities. *Education + Training*, 34(3), 11-14.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Humes, W. (2002). Exploring citizenship and enterprise in a global context. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5(1), 17-28.
- Illich, I. (1970). *Une société sans école*. Paris : Seuil
- Iredale, N. (1993). Enterprise education in primary schools: a survey in two Northern LEAs. *Education + Training*, 35(4), 22-29.
- Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. In A. G. Watts & P. Moran (Eds.). *Education for enterprise* (p. 19-27). Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Jamieson, I., Miller, A., & Watts, A. G. (1988). *Mirrors of work: work simulations in schools*. Philadelphia, PA: The Falmer Press, p. 71-100.
- Janner-Raimondi, M. (2010). *Surgissements démocratiques à l'école primaire. Analyse de conseils d'élèves*. Paris : L'Harmattan, p. 11-46.
- Jean, N. (dir.) (2011). *Résultat de l'analyse des retombées et des facteurs de succès des projets entrepreneuriaux réalisés en milieu défavorisé (étude Valoris)*. Québec : Concours québécois en entrepreneuriat.
- Jeunes entreprises du Québec. (2010). *Apprendre, comprendre, entreprendre*. Rapport annuel 2010. Montréal : Jeunes entreprises du Québec inc.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir* (P. Rusch trad.). Paris : Les éditions du cerf.

- Johnson, C. (1988). Enterprise education and training. *Journal of Education and Work*, 2(1), 61-65.
- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7-19.
- Julien, P.-A. (2000). *L'entrepreneuriat au Québec. Pour une révolution tranquille entrepreneuriale 1980-2005*. Montréal : Éditions Transcontinentales inc. et de la Fondation de l'entrepreneurship.
- Karsenti, B., & Quéré, L. (2004). Présentation. Dans B. Karsenti & L. Quéré (dir.). *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme* (p. 9-17). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876–1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283-300.
- Kayes, C. D. (2002). Experiential learning and its critics: preserving the role of experience in management learning and education. *Academy of Management Learning and Education*, 1(2), 137-149.
- Kearney, P. (2009). *Enterprising ways to teach and learn. Principles and practice*. Tasmania: Enterprise Design Associates Pty Ltd.
- Kendrick, J. (1999). On the role of entrepreneurship in society. *Journal of Enterprising Culture*, 7(1), 89-101.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: the use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334.
- Kizaba, G. (2006). Revues scientifiques et 10 ans de recherche francophone en entrepreneuriat. *Innovations*, 24(2), 231-258.
- Kobia, M., & Sikalieh, D. (2010). Towards a search for the meaning of entrepreneurship. *Journal of European Industrial Training*, 34(2), 110-127.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- Laberge, J. (2009). *Élaboration d'une typologie des projets entrepreneuriaux présents dans les écoles secondaires du Québec et impact sur la réussite scolaire et personnelle des élèves*. Essai de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Lambelet, A. (2003). Un ethnologue en entreprise : entre séduction et révélation. *Ethnographiques.org* [en ligne], 3, page consultée le 04 novembre 2009, URL : <http://ethnographiques.org/2003/Lambelet.html>.
- Lambert, A.-F., Donnay, J., Aouni, Z., Pirnay, F., De Coster, E., & De Poorter, X. (2005). *Réalisation d'une boîte à outils pédagogiques qui contribuent au développement de l'esprit d'entreprendre à l'attention des enseignants et étudiants de l'enseignement secondaire*. Namur : FREE Fondation.



- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1(1), 9-26.
- Laplace, C. (2006). Problématisation, conseils d'élèves et formation des enseignants. Dans M. Fabre & E. Vellas (dir). *Situations de formation et problématisation* (p. 159-174). Bruxelles : de Boeck Université.
- Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classes*. Lyon : Chronique Sociale.
- Lapointe, C., Labrie, D., & Laberge, J. (2010). *Les effets des projets entrepreneuriaux à l'école sur la réussite scolaire et personnelle des jeunes : l'expérience québécoise*. Université Laval : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Lassiter, L. E. (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'école publique*. Paris : La Découverte.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe. *Sociologie et Sociétés*, 23(1), 145-162.
- Lave, J., & Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2001). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. Dans *Construire les compétences individuelles et collectives* (p. 13-27). Paris : Éditions de l'Organisation.
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: a discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116.
- Leffler, E., & Svedberg, G. (2005). Enterprise learning: a challenge to education? *European Educational Research Journal*, 4(3), 219-227.
- Leffler, E., Svedberg, G., & Botha, M. (2010). A global entrepreneurship wind is supporting or obstructing democracy in schools: a comparative study in the North and the South. *Education Enquiry*, 1(4), 309-328.
- Le Gal, J. (2002). *Les droits de l'enfant à l'école*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Legardez, A. (2006). Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères. Dans A. Legardez & L. Simonneaux (coord.). *L'école à l'épreuve de l'actualité* (p. 19-31). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Legendre, M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQFLS*, 23(1), 12-31.

- Legendre, M.-F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.). *Les réformes des programmes scolaires au Québec* (p. 24-58). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Legendre, M.-F. (2004a). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires : regards croisés* (p. 15-47). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2004b). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : d'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.). *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glaserfeld* (p. 1- 22). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2005a). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier & M. Tardif (dir.). *La pédagogie : théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> édition, p. 333-349). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, M.-F. (2005b). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier & M. Tardif (dir.) : *La pédagogie : théorie et pratique de l'Antiquité à nos jours* (2<sup>e</sup> édition, p. 351-373). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, M.-F. (2007a). L'approche par compétences : que faut-il en penser? *Vivre le primaire : Revue de l'Association des enseignants et enseignantes du primaire (AQEP)*, 20(2), 30-34.
- Legendre, M.-F., Desgagné, S., Gervais, F., & Hohl, J. (2000). La méthode des cas comme approche pédagogique en formation initiale : vers le fondement de nos pratiques. Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.). *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée.* (p. 17-44). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Léger-Jarniou, C. (2001). *À propos de promotion auprès des jeunes : esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre?* Communication présentée au forum « L'entrepreneuriat dans la grande région ». Luxembourg : Luxembourg.
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Théorie(s) et pratique(s). *Revue française de gestion*, 185(5), 161-174.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levesque, R. (2005). L'entrepreneurship conscient à l'école ou l'art de cultiver la créativité et la passion chez nos enfants. *Canadian Education Association*, 45(1), 9-12.
- Levesque, R. (2011). *École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable*. Cahier de recherche 2011-03. Montréal : École des Hautes Études Commerciales.

- Levesque, R., & Boudreau, R. (2005). *L'école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable*. Mémoire soumis dans le cadre de la consultation Stratégie d'action 2005-2008.
- Levesque, R., Boudreau, R., & Langlais, L. (2007). Aimer l'école à Coeur-Vaillant. Dans J.-M. Quiesse, D. Ferré & A. Rufino (dir.). *L'approche orientante : une nécessité, tome 2 : Oser l'approche orientante, comment?* (p. 9-12). Paris : Éditions Qui plus est.
- Lewis, K., & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education + Training, 45*(4), 197-206.
- Llewellyn, D. J., & Wilson, K. M. (2003) The controversial role of personality traits in entrepreneurial psychology. *Education + Training, 45*(6), 341-345.
- Lourau, R. (1988). *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris : Méridiens Klincksieck, p. 111-132.
- Low, M. B. (2001). The adolescence of entrepreneurship research: specification of purpose. *Entrepreneurship Theory and Practice, 25*(4), 17-25.
- MacDonald, R. (1991). Risky business? Youth in the enterprise culture. *Journal of Education Policy, 6*(3), 255-269.
- Macpherson, I., Brooker, R., & Ainsworth, P. (2000). Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International Journal of Social Research Methodology, 3*(1), 49-61.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2004). Why are they bombing innocent Iraqis? Encouraging the expression of political literacy among primary pupils as a vehicle for promoting education for active citizenship. *Improving Schools, 7*(1), 97-105.
- Maulini, O. (2001). *La communication scolaire: techniques, ruses et institution du questionnement*. Texte d'une communication dans le module « Socialisation et éducation » du Congrès de la Société suisse de sociologie : « Théories et interventions ». Genève, 19-22 septembre 2001.
- Maulini, O. (2012). L'école ou la vie? Fausse alternative, vraies questions. In E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger & S. Marti (dir.). *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und ausserschulischen Lernund Lebenswelten* (p. 149-164). D-Münster: Waxmann.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.). *Les formes de l'éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles : de Boeck.
- Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1965). *The Dewey School*. New-York, NY: Atheling.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. New-York, NY: D. Van Nostrand Company, p. 205-300.

- McCreath, D., & Naylor, A. (1992). Enterprise awareness in teacher education: an evaluation of the relations between institutional policy making and implementation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 17(2), 127-138.
- Mendel G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : Éditions La Découverte, p. 297-399.
- Meirieu, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (revised and expanded from *Qualitative research and case study applications in education*). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field Methods*, 13(4), 329-352.
- Ménard, L. (2001). *L'émergence d'une communauté d'apprentissage dans une classe branchée en réseau. Un regard ethnographique sur une classe de jeunes décrocheurs à l'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (publication n° 97-0533). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation & Concours québécois en entrepreneurship. (1999). *Entrepreneuri-e à tout âge. Groupe Initiatives entrepreneuriales. Enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation & Concours québécois en entrepreneurship. (1998). *Entrepreneuri-e à tout âge. Guide à l'intention des responsables locaux et régionaux des commissions scolaires, des collèges et des universités*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (publication n° 13-0003-07). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (publication n° 2007-06-00282). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (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 : Gouvernement du Québec.
- Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). (2010). *Vers une stratégie de l'entrepreneuriat. Guide de discussion*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère du Développement Économique, de l'Innovation et de l'Exportation (MDEIE). (2011). *Vers une stratégie de l'entrepreneuriat. Rapport de consultation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministry of Education and Research & Ministry of Enterprise, Energy and Communication. (2009). *Strategy for Entrepreneurship in the Field of Education*. Sweden: Government Offices of Sweden.
- Morin, D. (coord.) (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (publication n° 2008-07-00971). Québec : Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2009). *Manière de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat inédite. Québec, Canada : Université Laval.
- Mucchielli, R. (1969). *La méthode des cas*. Paris : ESF Éditeur.
- Office for Standards in Education (Ofsted). (2004). *Learning to be enterprising. An evaluation of enterprise learning at key stage 4*. Report HMI 2148. Manchester: Government of United Kingdom.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête, 1*, 71-109.
- Oosterbeek, H., van Praag, M. C., & Ijsselstein, A. (2008). *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship competencies and intention: an evaluation of the junior achievement student mini-company program*. Discussion paper. University of Amsterdam: Faculty of Economics and Business & Tinbergen Institute.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1993). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.
- Pagoni, M. (2010). La gestion des conseils de classe à l'école primaire : quelle professionnalité de l'enseignant? *Travail et Formation en Éducation, 5*, 2-15.
- Pagoni, M. (2005). La pratique de conseil de classe et son genre scolaire : la règle scolaire. *Les Cahiers Théodile, 6*, 91-113.
- Pagoni, M., & Haeberli, P. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'Éducation, 28*, 3-8.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir des singularités. Dans J.-C. Passeron & J. Revel (dir.). *Penser par cas* (p. 9-44). Paris : Éditions de l'École de Hautes Études en Sciences Sociales.
- 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. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant*. Mémoire de maîtrise inédit. Québec : Université Laval.

- Pepin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheur(e)s en Éducation*, 3(1), 1-9.
- Pepin, M. (2011a). L'approche entrepreneuriale en milieu scolaire : sur quoi basons-nous nos pratiques? *Vie pédagogique*, 157, 44-46.
- Pepin, M. (2011b). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches Qualitatives, Hors Série*, 10, 30-46.
- Pepin, M. (2011c). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 46(2), 303-326.
- Pepin, M. (2011d). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 34(3), 280-300.
- Pepin, M. (2012a). Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire. *Initio*, 2, 29-50.
- Pepin, M. (2012b). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education + Training*, 54(8/9), 801-812.
- Pepin, M. (2013). Les fondements éducatifs de l'entrepreneuriat scolaire au primaire et au secondaire. Dans G. Samson (dir.). *Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif. Du primaire à l'université* (p. 169-189). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pepin, M. (2014a). Vers un entrepreneuriat citoyen en milieu scolaire. Dans A. Pilote (dir.). *Francophones et citoyens du monde : identités, éducation, engagement* (p. 1-23). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pepin, M. (2014b). Intégrer les points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire : promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 37(1), 163-184.
- Pepin, M., Levesque, R., Lang, M., & Deveau, K. (2013). Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. *Revue du Nouvel-Ontario*, 38, 109-150.
- Perkins, D. (1995). L'individu-plus : une version distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 11, 57-71.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 24(3), 487-515.
- Perrenoud, P. (2000). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Conférence présentée le 10 octobre 2000, Québec. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_28.html#copyright](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html#copyright).
- Peters, M. (1992). Starship education: enterprise culture in New Zealand. *ACCESS Critical Perspectives on Education Policy*, 11(1), 1-12.
- Peters, M. (2001). Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: a Foucauldian perspective. *Journal of Educational Enquiry*, 2(2), 58-71.
- Piette, A. (2005). Fête, spectacle, cérémonie : des jeux de cadres, *Hermès*, 43, 39-46.

- Pilsh, T., & Shimshon, B. (2007). *Enterprise for all*. London, UK: The Smith Institute.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography. Images, media and representation in research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: a systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Quéré, L. (1994). Présentation. Dans B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (dir.). *L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks* (p. 7-40). Paris : Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans Barbier (dir.) *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147-169). Paris : Presses Universitaires de France.
- Rae, D. (2003). Opportunity centred learning: an innovation in enterprise education? *Education + Training*, 45(8/9), 542-549.
- Ragin, C. C. (1992). Introduction: cases of "What is a case?". In C. C. Ragin & H. S. Becker (Eds.). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (p. 1-17). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rees, T. (1986). Education for enterprise: the state and alternative employment for young people. *Journal of Education Policy*, 3(1), 9-22.
- Reynolds, P. D. (1991). Sociology and entrepreneurship: concepts and contributions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 47-70.
- Ritchie, J. (1991). Chasing shadows: enterprise culture as an educational phenomenon. *Journal of Education Policy*, 6(3), 315-325.
- Riverin, N., & Proulx, M.-È. (2009). *Entrepreneuriat jeunesse au Québec*. Québec : Fondation de l'entrepreneurship.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation... *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Rosanvallon, P. (1981). *La crise de l'État-providence*. Paris : Éditions du Seuil.
- Royer, D. (2003). *Essai de définition des domaines généraux de formation. Concepts et réseau conceptuel*. *Revue de la littérature*. Gouvernement du Québec : Commission des programmes d'études.
- Ruel, P. (2007). *La culture entrepreneuriale : conditions favorisant sa mise en œuvre, son émergence et sa pérennité en milieu scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.
- Samson, G. (2013) (dir.). *Les retombées de l'entrepreneuriat éducatif. Du primaire à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Saporta, B. (2003). Préférences théoriques, choix méthodologiques et recherche française en entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans. *Revue de l'entrepreneuriat*, 2(1), 5-17.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie, A., & Guey, E. (2011). La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle? *Recherches & Éducatives*, 4, 41-51.
- Say, J.-B. (1841). *Traité d'économie politique. Ou simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses*. Paris : Guillaumin, pp. 55-90 et 361-404.
- Schmitt, A. (2010). Le pragmatisme : une idée américaine. *Revue française d'études américaines*, 124(2), 3-10.
- Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand & D. Gagnon trad.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schumpeter, J. (1935). *Théorie de l'évolution économique. Recherches sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture* (J.-J. Anstett trad.). Paris : Dalloz, p. 305-361.
- Schumpeter, J. (1961). *Capitalisme, socialisme et démocratie* (G. Fain trad.). Paris : Payot, p. 137-357.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1992). *Learning a living: a blueprint for high performance*. A SCANS Report for America 2000. Washington DC: U.S. Department of Labour.
- Secrétariat à la jeunesse (SAJ). (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Plan d'action triennal 2004-2005-2006*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Secrétariat à la jeunesse (SAJ). (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite. Stratégie d'action jeunesse 2006-2009*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Secrétariat à la jeunesse (SAJ). (2009). *Enrichir le Québec de sa relève. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Seely Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Seikkula-Leino, J. (2008). Advancing entrepreneurship education in Finnish basic education: the prospects for developing local curricula. In A. Fayolle & P. Kyrö (Eds.). *The dynamics between entrepreneurship, environment and education* (p. 168-190). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.



- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2), 117-127.
- Shacklock, G., Hattam, R., & Smyth, J. (2000). Enterprise education and teachers' work: exploring the links. *Journal of Education and Work*, 13(1), 41-60.
- Shilling, C. (1989). The mini-enterprise in schools project: a new stage in education-industry relations? *Journal of Education Policy*, 4(2), 115-124.
- Shulman, L. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et Didactique*, 1(1), 97-114.
- Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225-240.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds). *Strategies of qualitative inquiry* (3<sup>rd</sup> edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stephens, D., Sutton, A., & Williams, M. (1991). Monitoring enterprise awareness in initial teacher education courses. *Journal of Education and Work*, 4(2), 73-78.
- St-Pierre, I. (2007). *Jeune COOP. Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*. Gouvernement du Québec : Conseil québécois de la coopération et de la mutualité.
- St-Pierre, I., & Tanguay, C. (coord.) (2003). *Ensemble vers la réussite : démarche d'initiation à l'entrepreneuriat coopératif* (2<sup>e</sup> édition). Gouvernement du Québec : Conseil québécois de la coopération et de la mutualité.
- Surlemont, B. (2007). Promoting enterprising: a strategic move to get schools' cooperation in the promotion of entrepreneurship. In A. Fayolle (Ed.). *Handbook of research in entrepreneurship education* (vol. 2, p. 255-265). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : de Boeck.
- Tight, M. (2010). The curious case of case study: a viewpoint. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 329-339.
- Toulouse, J.-M. (1979). *L'entrepreneurship au Québec*. Montréal : Éditions Fides.
- Tsui-Chen, O. (1958). *La doctrine pédagogique de John Dewey*. Paris : Vrin.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(2), 80-94.
- Verschuren, P. J. M. (2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.
- Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.

- Vérin, H. (1982). *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Dans G. Vincent (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (p. 11-48). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watts, A. G. (1984). Education for enterprise: the concept and the context. In A. G. Watts & P. Moran (Eds.). *Education for enterprise* (p. 3-6). Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Wenger, É. (1998/2005). *La théorie des communautés de pratique : apprentissage, sens et identité* (F. Gervais trad.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Westbrook, R. B. (1993). John Dewey (1859-1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 1-2, 277-293.
- Williamson, H. (1989). Mini-enterprise in schools: the pupils' experience. *Journal of Education and Work*, 3(1), 71-82.
- Wood, P. (1991). EATE and the education of primary school teachers: problems and solutions seen from the perspective of a centre for primary teacher education. *Journal of Education and Work*, 4(2), 35-41.
- Yamane, E. (2002). Entrepreneurship education in the 'period for integrated study' in elementary and lower secondary schools in Japan. *Citizenship, Social and Economics Education*, 5(1), 44-52.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Young, D. (2014). *Enterprise for all. The relevance of enterprise education*. London, UK: Department for Business, Innovation & Skills and Prime Minister's Office.
- Zalio, P.-P. (2004). L'entreprise, l'entrepreneur et les sociologues. *Entreprises et Histoire*, 35(1), 16-30.

## Annexe

Annexe 1 : un condensé des données sous forme de roman-photo

# LE MARCHÉ SCOLAIRE DE LA GRANDE-HERMINE

ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

CLASSE DE 2<sup>E</sup> ANNÉE DE MADAME MARIE-CHRISTINE



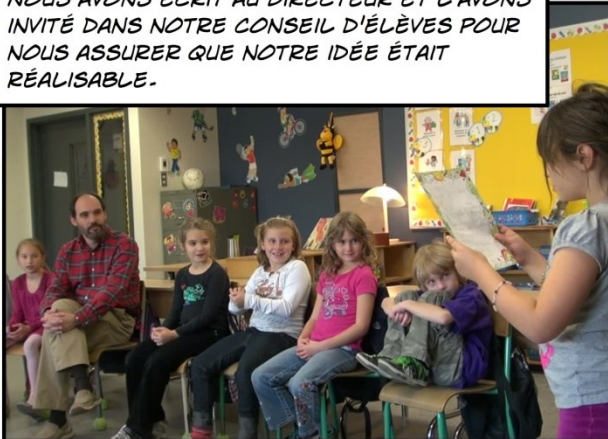
ÉCRIS TON NOM : .....

NOUS AVONS ANALYSÉ LE PROBLÈME ET PROPOSÉ DES SOLUTIONS PUIS NOUS AVONS VOTÉ POUR CELLE QUI NOUS SEMBLAIT LA MEILLEURE. L'IDÉE D'OUVRIR UN MAGASIN POUR TOUTE L'ÉCOLE ÉTAIT NÉE!

TOUT EST PARTI D'UN PROBLÈME SIMPLE : IL NOUS MANQUAIT PARFOIS DU MATÉRIEL SCOLAIRE EN CLASSE! TOUS ENSEMBLE, NOUS AVONS DÉCIDÉ DE NOUS ATTAQUER À CE PROBLÈME. VOILÀ COMMENT TOUT A COMMENCÉ...



NOUS AVONS ÉCRIT AU DIRECTEUR ET L'AVONS INVITÉ DANS NOTRE CONSEIL D'ÉLÈVES POUR NOUS ASSURER QUE NOTRE IDÉE ÉTAIT RÉALISABLE.



NOUS AVONS CHOISI UN NOM POUR NOTRE MAGASIN!



ET PLANIFIÉ TOUT CE QU'IL FAUDRAIT QUE NOUS FASSIONS POUR CONCRÉTISER NOTRE IDÉE.



TOUJOURS EN AYANT DU PLAISIR!



1



NOUS AVONS FAIT DES MIMES  
POUR MIEUX COMPRENDRE L'IDÉE  
DE FAIRE UN MAGASIN.



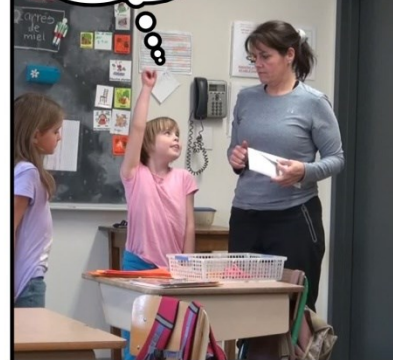
AU DÉBUT, LES EXEMPLES NOUS  
SEMBLAIENT COMPLIQUÉS.  
MAINTENANT, NOUS COMPRENONS  
TOUT SANS PROBLÈME!



MADAME MARIE-CHRISTINE ET  
MONSIEUR MATTHIAS ONT AUSSI  
INVENTÉ LE JEU DU MAGASIN.



FACILE! JE  
CONNAIS LA  
RÉPONSE!



VOILÀ VOS CINQ  
GOMMES À  
EFFACER,  
MONSIEUR.



MÊME SI C'EST UN JEU, NOUS  
TRAVAILLONS TOUS TRÈS FORT  
ET NOUS NOUS AMÉLIORONS!

POUR NOTRE MAGASIN, NOUS DÉCIDONS DE CRÉER UN CHARIOT.



J'AI UNE IDÉE!

AUJOURD'HUI, ON APPREND À MESURER!



NOUS TRAVAILLONS EN ÉQUIPE...



POUR CRÉER UN PATRON DE NOTRE CHARIOT.

NOUS VÉRIFIONS LES MESURES...



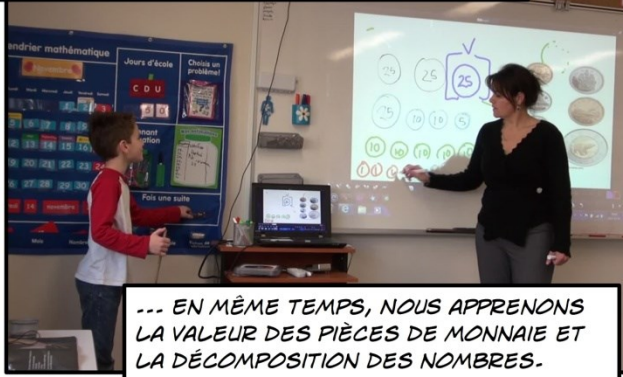
QUE NOUS DONNONS ENSUITE AU MENUISIER... ET VOILÀ LE TRAVAIL!

NOUS VOILÀ PRÊTS À VENDRE NOTRE MATÉRIEL!

3



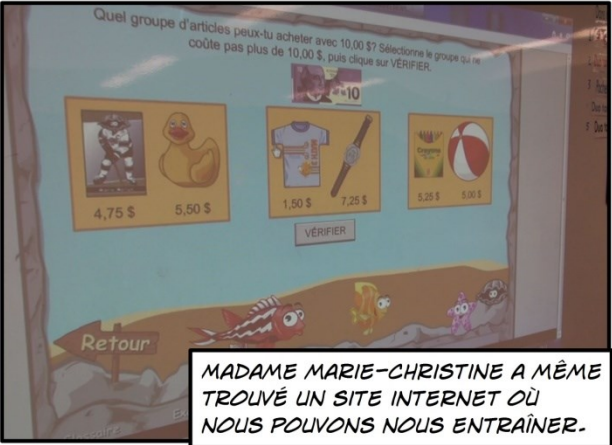
POUR NOUS AIDER À APPRENDRE À COMPTER, NOUS FAISONS UN JEU CHAQUE MATIN...



... EN MÊME TEMPS, NOUS APPRENNONS LA VALEUR DES PIÈCES DE MONNAIE ET LA DÉCOMPOSITION DES NOMBRES.



AU DÉBUT, C'ÉTAIT DIFFICILE. MAINTENANT, NOUS SOMMES DES AS!



MADAME MARIE-CHRISTINE A MÊME TROUVÉ UN SITE INTERNET OÙ NOUS POUVONS NOUS ENTRAÎNER.



NOUS FAISONS AUSSI LE JEU DU MAGASIN.

DEPUIS QUE LE MAGASIN EST OUVERT, NOUS NOUS PRATIQUONS AUSSI LE MATIN.



ET FINALEMENT, NOUS COMPTONS LA PETITE CAISSE.

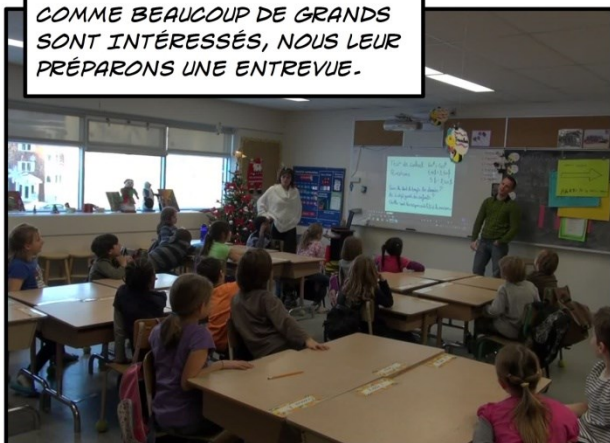


COMME NOUS APPRENNONS ENCORE À COMPTER, NOUS AVONS DÉCIDÉ DE DEMANDER DE L'AIDE AUX GRANDS DE 5E ET 6E ANNÉES. NOUS LEUR ÉCRIVONS UNE LETTRE TOUS ENSEMBLE.



ET VOILÀ LE TRAVAIL!

COMME BEAUCOUP DE GRANDS SONT INTÉRESSÉS, NOUS LEUR PRÉPARONS UNE ENTREVUE.



ILS DOIVENT NOUS MONTRER COMMENT ILS NOUS AIDERONT SANS TOUT FAIRE À NOTRE PLACE!



ET AUSSI RÉPONDRE À DES QUESTIONS QUE NOUS LEUR AVONS PRÉPARÉES.



FINALEMENT, NOUS VOTONS POUR DÉCIDER QUELS ÉLÈVES DEVIENDRONT NOS GÉRANTS.

5





EN COURS D'ANNÉE, MADAME MARIE-CHRISTINE NOUS PROPOSE DE VENDRE DES COLLATIONS PARCE QUE LA VENTE DE MATÉRIEL SCOLAIRE FONCTIONNE MOINS QU'AU DÉBUT. NOUS EN PROFITONS POUR APPRENDRE LES GROUPES ALIMENTAIRES...



... ET POUR DÉCHIFFRER LES TABLEAUX DE VALEURS NUTRITIVES SUR LES BOITES D'ALIMENTS.



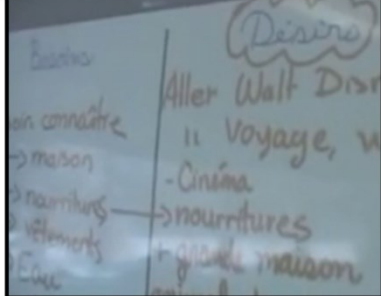
NOUS OFFRONS MAINTENANT DES COLLATIONS SANTÉ À NOS CLIENTS!



NOUS NOUS OCCUPONS AUSSI D'ÉCHANGER NOTRE MONNAIE AVEC LA SECRÉTAIRE DE L'ÉCOLE.



NOUS AVONS DISCUTÉ AUTOUR DES BESOINS ET DES DÉSIRS POUR QUE NOS CLIENTS N'ACHÈTENT PAS PLUS QUE CE DONT ILS ONT BESOIN.



PENDANT 3 MOIS, MONSIEUR MATTHIAS EST PARTI EN SUÈDE POUR SON DOCTORAT. IL A CONTINUÉ DE NOUS SUIVRE CHAQUE SEMAINE PAR SKYPE.





ÉVIDEMMENT, CE N'EST QU'UN APERÇU DE TOUT CE QUE NOUS AVONS RÉALISÉ! GRÂCE À NOTRE MAGASIN, NOUS AVONS APPRIS TANT DE CHOSES! ENTRE AUTRES...



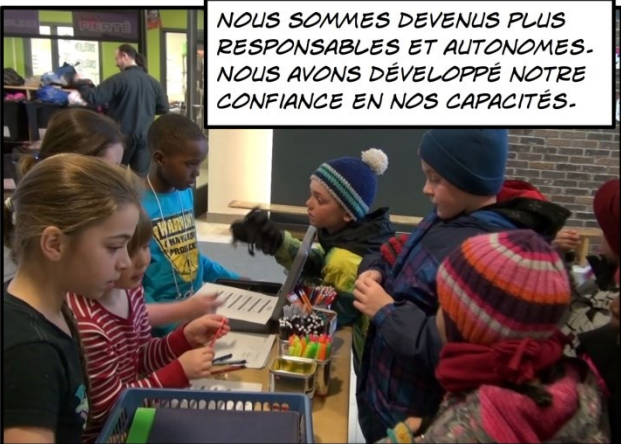
NOUS AVONS APPRIS À NOUS ORGANISER, À IMAGINER ET À GÉRER UN PROJET SUR LE LONG TERME.



NOUS AVONS APPRIS À NOUS ÉCOUTER, À ANALYSER DES PROBLÈMES ET À TROUVER DES SOLUTIONS.



NOUS SOMMES DEVENUS DES AS EN CALCUL!



NOUS SOMMES DEVENUS PLUS RESPONSABLES ET AUTONOMES. NOUS AVONS DÉVELOPPÉ NOTRE CONFIANCE EN NOS CAPACITÉS.

NOUS AVONS APPRIS À COMPTER, À ÉCRIRE DES LETTRES, À MESURER, À RECONNAÎTRE DES ALIMENTS SANTÉ, À TRAVAILLER EN ÉQUIPE, ...



# PERSONNALISE TON SOUVENIR !

TOUT AU LONG DE L'ANNÉE, NOUS VOUS AVONS VU APPRENDRE ET PRENDRE PLAISIR À FAIRE LE MAGASIN. NOUS AVONS PU CONSTATER QUE VOTRE ASSURANCE ET VOTRE FIERTÉ GRANDISSAIENT EN MÊME TEMPS QUE VOUS. MADAME MARIE-CHRISTINE ET MOI SOMMES TRÈS FIERES DE CHACUN D'ENTRE VOUS! NOUS VOUS SOUHAITONS UN TRÈS BEL ÉTÉ!

MADAME MARIE-CHRISTINE ET MONSIEUR MATTHIAS

9