

L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : Gros plan sur la micro-entreprise scolaire

Matthias Pepin¹

Université Laval

Résumé

La micro-entreprise scolaire est la pratique pédagogique la plus emblématique associée au courant de l'éducation entrepreneuriale. On verra que si des invariants constituent les idées à la base de la micro-entreprise scolaire, elle peut, non seulement fluctuer dans son organisation, mais également reposer sur différentes conceptions de l'entrepreneuriat. À ce titre, sa contribution à la formation des élèves peut prendre de multiples sens. Le compte-rendu d'une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micropulperie, au niveau primaire, sera alors l'occasion de s'interroger sur divers aspects de la micro-entreprise scolaire qui ne sont pas sans soulever un ensemble de questions qui méritent d'être posées.

Mots-clés : éducation entrepreneuriale; micro-entreprise (mini-entreprise); primaire et secondaire; ethnographie scolaire; Canada (Québec).

Abstract

The student mini-company is the most emblematic pedagogical practice associated with the entrepreneurial education trend. This article demonstrates that if invariants constitute the ideas that are basic to the student mini-company, its organization may fluctuate, but also otherwise be based on different conceptions of entrepreneurship. To this effect, its contribution to students' learning may take on many meanings. This report on an ethnographic inquiry process conducted within a micro-pulp mill, at the elementary school level, will serve as an occasion to question ourselves about different aspects concerning the student mini-company that deserve to be discussed.

Key words: enterprise education; mini-company (mini-enterprise); K-12; educational ethnography; Canada (Québec).

L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : Gros plan sur la micro-entreprise scolaire

*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*

— Ian Jamieson, 1984

Introduction

La micro (mini)-entreprise scolaire peut être historiquement considérée comme la pratique pédagogique la plus commune et la plus emblématique (Jamieson, Miller, & Watts, 1988) d'un courant éducatif aujourd'hui largement implanté dans de nombreux pays industrialisés (Lewis & Massey, 2003), à savoir l'éducation entrepreneuriale. À travers ce genre d'activité, les élèves sont invités à mettre sur pied et à gérer leur propre entreprise, généralement directement dans le cadre de leur parcours scolaire. Cependant, malgré leur longue présence en contexte éducatif, les micro-entreprises restent encore à l'heure actuelle relativement peu étudiées et surtout mal connues. C'est pourquoi cet article propose de démystifier cette pratique pédagogique en s'appuyant sur le compte-rendu d'une recherche qui visait à documenter ce qui se vit dans une micro-entreprise scolaire, au niveau primaire (Pepin, 2009, 2010).

La première partie du texte cherche à mettre en évidence, de manière essentiellement théorique, comment il est possible de comprendre la pratique pédagogique polymorphe qu'est la micro-entreprise scolaire ainsi que les idées qui lui sont sous-jacentes. Ceci permettra, dans la deuxième partie du texte, d'exposer la recherche sur laquelle cet article prend appui, en faisant état de l'approche ethnographique privilégiée pour observer une micropulperie scolaire. Dans la troisième partie, la présentation des résultats de recherche et la discussion qui s'ensuit serviront de prétexte pour s'interroger sur divers aspects de la micro-entreprise scolaire, laquelle n'est pas sans soulever un ensemble de questions qui méritent d'être posées, d'autant plus lorsqu'elle prend place à des stades précoces de la scolarisation des élèves.

La Micro-entreprise Scolaire : Un Tour d'Horizon

La micro-entreprise scolaire, hier et aujourd'hui

Les micro-entreprises scolaires sont des activités pédagogiques qui s'organisent selon un modèle proche de celui de petites et moyennes entreprises réelles. Elles puisent leur pertinence à un mouvement déjà ancien, *Young enterprise*, 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). L'objectif sous-jacent à l'introduction de micro-entreprises en milieu scolaire suppose « to provide young people with the opportunity of learning about the organization, management and operation of a business » (Jamieson, 1984, p. 19). À leurs débuts, les actions menées en matière d'éducation entrepreneuriale consistaient à mieux préparer les élèves pour la vie active, à travers une éducation à caractère vocationnel (de l'ordre de l'orientation scolaire), en minimisant le fossé existant entre l'éducation et le monde de l'entreprise (Deuchar, 2007; Hitty, 2008). Dans ces années, l'émergence des micro-entreprises

scolaires participe en effet d'un courant éducatif connu sous la dénomination *education for enterprise* (Pepin, sous presse; Watts, 1984), qui est lui-même partie prenante d'un mouvement plus large qui tente de relier le monde scolaire aux besoins de l'industrie (*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 peu favorable à l'entreprise (*anti-enterprise climate*) (Greene, 2002).

Au Québec, on retrouve ce même mouvement, sous l'appellation *Jeunes entreprises du Québec*, établi à Montréal depuis 1967 et dans l'ensemble de la province depuis 1976 (précédemment connu, dès 1962, sous la dénomination *Junior Achievement of Greater Montreal*). Les *Jeunes entreprises du Québec* (2010) offrent des programmes, scolaires et parascolaires, de la sixième année du primaire (11-12 ans) jusqu'au niveau collégial (17-20 ans), en vue d'initier les élèves au monde des affaires et au fonctionnement de l'entreprise. S'inspirant de ce mouvement, plusieurs initiatives contemporaines apparentées, soutenues par le gouvernement et/ou le secteur privé, ont vu le jour en contexte éducatif québécois. On peut ainsi remarquer la présence du *Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales*, dont l'un des mandats consiste entre autres à encourager la mise en place de micro-entreprises à caractère environnemental, aussi bien au primaire qu'au secondaire (Morin, 2008). Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport offre également le programme *Lancement d'une entreprise*, dispensé par ses Centres de formation professionnelle. Ce programme a été adapté notamment par la Fondation de l'entrepreneurship pour être intégré aux choix d'orientation optionnels des élèves de quatrième et cinquième secondaires où il se dénomme *Lancement d'une entreprise, volet coopératif* (Morin, 2008).

On rencontre pareillement, à divers cycles du secondaire, des programmes de type *Entrepreneuriat-études* ou *Profil entrepreneuriat* (Lapointe, Labrie, & Laberge, 2010), dont l'une des facettes consiste souvent à gérer une micro-entreprise, à côté d'autres activités comme l'initiation à la constitution de plans d'affaires fictifs ou réels (Carrier, 2007; Honig, 2004; Morin, 2008). Notons encore l'existence du programme *Jeune COOP*, sous l'égide du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, qui vise à familiariser les élèves du secondaire et du collégial à une démarche d'entrepreneuriat coopératif, à travers la mise en place et/ou la gestion d'une entreprise collective (magasin scolaire, café étudiant, service quelconque, etc.) (St-Pierre, 2007). Finalement, le *Concours québécois en entrepreneuriat*², qui entend valoriser les initiatives entrepreneuriales en milieu scolaire, du primaire jusqu'à l'Université, spécifie que les micro-entreprises et les coopératives sont admissibles au volet Entrepreneuriat-étudiant du *Concours*, laissant transparaître que ce genre d'activités existe bien en milieu scolaire et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce panorama indique que les micro-entreprises bénéficient non seulement d'une certaine pertinence historique, mais également d'assises institutionnelles hétéroclites qui leur permettent de s'insérer aisément dans le cadre de la scolarité des élèves. À ce titre, la plupart des initiatives et programmes mentionnés précédemment sont soutenus et financés à divers degrés par le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*³ (Secrétariat à la jeunesse, 2004), un plan d'action gouvernemental qui vise le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire, dès le primaire. Ce *Défi* fait suite au constat de nombre d'auteurs qui remarquent le rôle essentiel que devrait jouer l'école dans le développement et le renforcement d'une « culture

entrepreneuriale », au Québec (Filion & Laferté, 2003; Fortin, 2004; Inchauspé, 2004; Julien, 2000).

Si les expériences relevées impliquent surtout le niveau secondaire (12-17 ans), on ne peut cependant pas ignorer que les micro-entreprises se sont également invitées dans les écoles primaires (6-12 ans); des exemples professionnels en sol québécois en témoignent (Lagacé, 2003; Levesque, 2005; Lusignan, 2003). À cet effet, on peut compléter ce tableau en ajoutant que la micro-entreprise scolaire est l'un des véhicules privilégiés par l'école *communautaire entrepreneuriale consciente*⁴ pour atteindre ses ambitions. Ce type d'établissement scolaire s'efforce de créer des liens entre l'école et sa communauté à travers une approche à la fois partenariale et entrepreneuriale de l'éducation (Levesque, 2005, 2011; Levesque & Boudreau, 2005; Pepin, 2009; Pepin, Levesque, Lang, & Deveau, 2011).

Définitions de la micro-entreprise scolaire

La micro-entreprise scolaire n'est bien entendu qu'une approche pédagogique parmi d'autres au sein du large mouvement de l'éducation entrepreneuriale. Dans les typologies⁵ de pratiques pédagogiques relatives à l'éducation entrepreneuriale que plusieurs auteurs cherchent à construire, on retrouve les idées à la base de la micro-entreprise chez Carrier (2007) qui la classe parmi ce qu'elle appelle les simulations comportementales (*behavioral simulations*) ou encore chez Hitty & O'Gorman (2004) qui la résume sous l'appellation *setting up a business* (créer une entreprise). On rencontre également, dans les écrits, de multiples définitions de la micro-entreprise scolaire qui, toutes, tendent vers une même compréhension des aspects les plus saillants de cette pratique pédagogique particulière. En voici quelques-unes qui permettent de mieux saisir de quoi il est question lorsque ce terme est convoqué.

Pour Rees (1986), au sein des micro-entreprises, les élèves « raise venture capital (usually by selling shares to friends and family, probably the least realistic aspect of the exercise) and develop a product or a service. They constitute a board which makes decisions, and run the business in an attempt to make profit (and thus be able to pay dividends to share holders) before winding up at the end of the school year » (p. 12). Crompton (1987), pour sa part, définit les micro-entreprises 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). Jamieson, Miller & Watts (1988) précisent, quant à eux, que les « mini-entreprises can be product-based, service-based or distribution-based » (p. 91). Pour Shilling (1989), « The Mini-Enterprise scheme entails raising finance and creating a product or service which can then be sold in the market place. Students become part-time capitalists, or employees who receive a wage for their part-time labour » (p. 115). Lewis & Massey (2003), enfin, spécifient que le programme *Young Enterprise Scheme* (YES) donne l'opportunité aux élèves « to run their own businesses during the course of the school year within the school environment (i.e. it is a “real life” experience, not a simulation). The students involved form a company (including fulfilling roles as company directors), and develop a product or service which they then market and sell – liquidating the company at the end of the school year » (p. 197).

Par l'entremise de ces diverses citations, il est possible de constater que la définition de la notion de micro-entreprise scolaire est restée relativement stable à travers

les époques et les auteurs qui s'y sont intéressés. Il est toujours plus ou moins question : 1) de trouver une idée de produit ou de service qui va pouvoir être fabriqué et/ou distribué par les élèves et qui va constituer le cœur de la micro-entreprise; 2) de rassembler un capital de départ pour lancer l'activité; 3) de s'organiser en vue de prendre en charge les différentes tâches et responsabilités inhérentes à la bonne marche de la micro-entreprise et 4) de faire un profit d'ordre financier⁶. Certains aspects de la micro-entreprise sont, quant à eux, plus contingents à chaque activité créée. À titre d'exemple, Lewis & Massey (2003) suggèrent de clôturer l'activité à la fin de l'année, là où d'autres auteurs mettent en évidence que « In some instances, teachers had established a mini-enterprise activity and "outlet" (such as school shop) which successive cohorts of pupils were expected to maintain » (Williamson, 1989, p. 73). Dans la même veine, si Crompton (1987) de même que Lewis & Massey (2003) remarquent que les micro-entreprises peuvent prendre place directement pendant le temps scolaire, d'autres laissent entendre que ces activités sont aussi organisées de manière extrascolaire (Ball, 1989; Jamieson, 1984).

Aspects organisationnels de la micro-entreprise scolaire

Comme on s'en doute, si certains invariants semblent bien former la base de l'organisation en micro-entreprises scolaires, plusieurs autres facteurs, à l'instar de ceux qui viennent d'être évoqués, divergent en fonction de l'activité mise sur pied. À ce titre, d'un point de vue organisationnel, les micro-entreprises scolaires 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 valeur sociale ajoutée). Elle distingue ainsi : 1) les coopératives scolaires (*co-ops*), un mouvement que l'on retrouve également au Québec sous l'appellation *Jeune COOP* (St-Pierre, 2007), comme on l'a vu précédemment. Les coopératives se caractérisent par 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 une base collective des fruits du travail et du capital de la communauté » (Toulouse, 1979, p. 6); 2) les micro-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 et 3) les entreprises communautaires (*community business*) dont la finalité est d'apporter une valeur sociale ajoutée à la communauté. Dans ce cas, les externalités produites, ou en d'autres termes la valeur créée, sont avant tout sociales, avant d'être financières (Gianfaldoni, 2004).

Tableau 1.

Les types de micro-entreprises (inspiré de Rees, 1986, p. 17)

		Structure de décision	
		<i>Démocratique</i>	<i>Hiérarchique</i>
Objectif	<i>Profit</i>	Coopératives	Micro-entreprises classiques
	<i>Plus-value sociale</i>	Entreprises communautaires	-

Les « couleurs » de l'entrepreneuriat scolaire

Il serait possible d'enrichir considérablement la classification proposée par Rees (1986), si on se permet de déborder d'une stricte réflexion sur les micro-entreprises scolaires. Pour ce faire, il est pertinent de s'intéresser, de manière élargie, aux conceptions multiples de l'entrepreneuriat sur lesquelles reposent les activités entrepreneuriales en général qui prennent place en milieu scolaire. La notion d'activité entrepreneuriale est ici utilisée à dessein et englobe celles de micro-entreprise et de projet entrepreneurial, soulignant de la sorte que les catégories évoquées ne sont pas étanches et se doivent de rester souples pour mieux refléter ce qui se vit dans les écoles. Il faut spécifier que la manière selon laquelle s'organisent les activités entrepreneuriales dépend en grande partie des conceptions de l'enseignant(e) à l'égard de l'entrepreneuriat et de l'entreprise (Jamieson, 1984); constat qui n'est pas sans poser problème puisque la plupart des enseignant(e)s n'ont jamais œuvré dans le secteur privé et que leur formation initiale en enseignement fait encore peu de place à une compréhension des aspects reliés à l'éducation entrepreneuriale (Leffler & Svedberg, 2005). Cela étant dit, il est utile de remarquer que plusieurs auteurs ont décrit les diverses conceptions de l'entrepreneuriat sous-jacentes aux activités entrepreneuriales organisées en milieu scolaire, au primaire comme au secondaire.

Coffield (1990) décrit ainsi « [...] 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 (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 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.)⁷. Il distingue également les productions élaborées de celles liées aux domaines d'apprentissage, tout en précisant que la gestion d'une entreprise (mini-entreprise, ressource ou coopérative) devrait être réservée aux étudiants du deuxième cycle du secondaire. Surlemont & Kearney (2009) vont dans le même sens en évoquant la possibilité d'organiser des mini-entreprises, des activités de gestion et d'organisation, des *Junior entreprises* (associations à vocation économique et pédagogique, qui visent à

fournir un service d'études varié à la communauté) ou encore des projets cadrés ou ouverts.

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. Deuchar (2004b) parle également de conseils d'élèves (*pupil councils*) où les projets entrepreneuriaux, fruits de l'initiative des élèves suite à des discussions autour de sujets « chauds », 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 (voir aussi Pepin, 2011b). Il est possible de retirer, de l'ensemble de ces variations autour des activités entrepreneuriales en milieu scolaire, les diverses « couleurs » qu'elles peuvent prendre. Le tableau suivant cherche à faire une synthèse de ces variations. Plus spécifiquement, il met en dialogue les activités entrepreneuriales évoquées et les conceptions de l'entrepreneuriat auxquelles elles se rapportent. En ce sens, on peut voir que chaque activité entrepreneuriale se rattache à une conception donnée de l'entrepreneuriat, dont la contribution peut être comprise dans un sens : 1) économique (le profit est le moteur de l'activité); 2) coopératif (l'activité répond à un besoin collectif); 3) social ou solidaire (la valeur créée prend un sens de plus-value sociale); 4) écologique (l'action est bénéfique pour l'environnement); 5) curriculaire (l'activité inclut explicitement des savoirs prévus dans le programme de formation) et 6) citoyen (l'action des élèves est au service d'un engagement civique). Cela dit, si on peut certes associer plus directement une conception de l'entrepreneuriat à une activité entrepreneuriale donnée, comme le suggère l'organisation du tableau ci-dessous, on verra plus loin, dans l'analyse des résultats de recherche autour d'une micropulperie scolaire, qu'une même activité entrepreneuriale est susceptible de se baser simultanément sur plusieurs de ces conceptions.

Tableau 2.

Les conceptions de l'entrepreneuriat en lien avec les pratiques pédagogiques

Conceptions 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				MELS (2006)

L'Investigation Autour d'une Micropulperie Scolaire

Comme on l'a constaté tout au long de la première partie du texte, la micro-entreprise scolaire est une pratique pédagogique multiforme qui est donc susceptible non seulement de varier dans ses modes d'organisation, mais également d'épouser diverses conceptions de l'entrepreneuriat. Ces variations laissent transparaître que la contribution de la micro-entreprise scolaire à la formation générale des élèves peut prendre de multiples directions. Dans ce sens, au-delà des recherches qui recensent les initiatives entrepreneuriales en milieu scolaire et qui nous renseignent sur le degré de pénétration des pratiques pédagogiques liées à l'éducation entrepreneuriale en milieu scolaire (European Commission, 2005; Hitty & O'Gorman, 2004), il semble que la recherche de terrain reste un incontournable pour bien saisir les orientations que chaque enseignant(e) et son groupe d'élèves impriment à la micro-entreprise qu'ils mettent sur pied. Dans cet esprit, cette partie présente l'approche ethnographique qui a été adoptée pour étudier une micropulperie scolaire, au niveau primaire, au sein d'une école communautaire entrepreneuriale consciente.

Il est essentiel de mentionner, pour bien situer le propos, que dans le contexte de cette recherche la micro-entreprise scolaire ne constitue pas un objectif en soi, mais qu'elle est plutôt l'une des nombreuses stratégies éducatives adoptées par l'école communautaire entrepreneuriale consciente pour atteindre ses ambitions⁸. Cependant, comme le suggère le titre de cet article, l'objet du texte consiste bien à se concentrer sur la micro-entreprise scolaire, pour mieux l'analyser. Ceci implique nécessairement de poser des choix, dont celui d'isoler la micro-entreprise scolaire du reste des pratiques éducatives mises en œuvre par l'établissement scolaire étudié. En d'autres termes, l'ambition de ce texte ne consiste pas à évaluer l'apport de la micro-entreprise scolaire au projet global de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. Les développements repris dans la suite du texte sont à considérer dans cette perspective. Dans le même temps, cette approche permet de dépasser le contexte singulier dans lequel la micropulperie étudiée s'inscrit, en vue d'élargir la portée des analyses proposées.

Le projet de l'ethnographie scolaire

L'ethnographie suppose pour le chercheur d'aller sur le terrain, à la rencontre du groupe qu'il a choisi d'étudier (Soulé, 2007). Plus qu'une méthodologie de la recherche, l'ethnographie propose avant tout une vision du monde qui suggère d'aborder un objet de recherche localement, en le considérant comme une construction locale de sens par les acteurs de terrain (Pepin, 2011a). Historiquement pensée pour l'étude des peuples lointains (Eisenhart, 2001), l'ethnographie a aujourd'hui été introduite dans les pratiques de chercheurs en sciences sociales qui tentent de mieux comprendre leurs propres communautés, dont le monde scolaire (Vienne, 2005). À travers une présence prolongée sur le terrain qu'il met à profit pour faire des observations directes des pratiques des acteurs, l'ethnographe est appelé à se représenter de mieux en mieux la vie du groupe qu'il a choisi d'étudier. Son ambition consiste alors à rendre compte de ce qui se vit dans le groupe à l'étude (Erickson, 1984), à travers la description des activités les plus typiques et routinières de la communauté (Marchive, 2007).

Le site de recherche

Cette recherche s'est déroulée dans une micropulperie scolaire, au sein d'une école communautaire entrepreneuriale consciente (Levesque, 2005, 2011). L'école primaire étudiée se situe en milieu urbain, dans un quartier multiethnique et relativement défavorisé. Dans la micro-entreprise à caractère environnemental considérée, une vingtaine d'élèves de cinquième et sixième années du primaire (10-12 ans) récoltent le papier brouillon dans les diverses classes de leur établissement scolaire en vue d'en faire des produits finis en papier recyclé qui seront vendus à des parties prenantes extérieures à l'école. Cette micropulperie est la plus ancienne micro-entreprise de l'école, les autres s'organisant de manière similaire. Bien qu'il ne s'agisse que d'un cas parmi d'autres, elle demeure donc représentative d'une certaine manière de concevoir la mise en œuvre de micro-entreprises en contexte scolaire (Pepin, 2011c). Il conviendra cependant plus loin, dans l'analyse des résultats de recherche, de rester prudent en évitant de généraliser des constats issus de l'étude d'une micro-entreprise singulière.

La collecte et l'analyse des données

Comme la démarche ethnographique le suggère, les données ont été récoltées à l'aide d'observations directes de la vie du groupe étudié; observations qui ont été colligées dans un journal de recherche qui constitue l'outil par excellence de l'ethnographe, lequel lui permet de formaliser ses constatations à l'égard de ce qu'il a l'opportunité d'examiner (Kouritzin, 2002). Une position d'observateur participant périphérique (Lapassade, 2001) a été adoptée, laquelle implique que l'ethnographe se trouve directement dans le groupe, mais sans avoir de rôle précis à y jouer. Il importe de mentionner, à ce titre, que la présence de l'ethnographe sur son terrain d'enquête influe nécessairement sur les comportements des enquêtés. Au lieu de chercher à ignorer ou à annuler les effets de son inévitable influence sur les participants de la recherche, l'ethnographe tend plutôt à interagir avec eux dans leurs activités usuelles, devenant progressivement un membre à part entière du groupe. Les données observationnelles ont été couplées à des analyses de documents de terrain (comme le plan d'affaires de la micropulperie) ainsi qu'à des entretiens semi-dirigés, permettant une triangulation des sources de données. La particularité de l'entretien ethnographique tient à ce que le chercheur confirme, approfondit ou ouvre de nouveaux thèmes avec l'interviewé en fonction des constats ou des questions issus de ses observations.

L'analyse du matériel récolté a suivi les étapes de catégorisation des données propres à une démarche d'analyse qualitative, dans une visée interprétative (Laplantine, 2005). La prétention de l'ethnographe est bien, à ce propos, de décrire ce qui se vit dans le groupe étudié en vue d'en offrir une compréhension. Cette analyse a été assistée par ordinateur à l'aide du logiciel libre *Weft QDA* (Miron & Dragon, 2007). L'ensemble de cette démarche d'investigation ethnographique qui a été développée de manière beaucoup plus détaillée ailleurs (Pepin, 2011a, 2011c) conduit à présenter une description de la vie de la micropulperie à l'étude (Pepin, 2009, 2010), dont les éléments les plus saillants sont présentés ci-dessous. Ceci servira, dans le même temps, de base pour s'interroger sur divers aspects de la micro-entreprise scolaire.

Principaux Résultats de Recherche et Discussion

Les périodes SAC

Tout d'abord, il faut préciser que, dans l'école publique étudiée, la micropulperie considérée prend entièrement place sur le temps scolaire. Cette école communautaire entrepreneuriale consciente a instauré un programme particulier qui s'articule autour de quatre volets, à savoir le Sport, l'Art, la Culture et l'Entrepreneuriat (résumés par l'acronyme SAC). Ce programme spécifique a permis à cet établissement scolaire de dégager deux fois deux périodes d'une heure et demie par cycle de neuf jours pendant lesquelles des activités en lien avec les quatre orientations du programme sont organisées. Cet effort institutionnel doit être souligné, car il permet de réserver du temps scolaire pendant lequel des situations complexes en lien avec des thématiques spécifiques peuvent véritablement se déployer, une condition essentielle à la tenue d'activités interdisciplinaires souhaitées par le renouveau pédagogique (Pepin, sous presse). À ce titre, la micropulperie constitue l'activité qui touche le volet entrepreneurial du programme pour les élèves du troisième cycle du primaire (cinquième et sixième années).

Au cours de leur troisième cycle scolaire, les élèves de 10 à 12 ans de cette école auront tous participé au moins une fois à la micropulperie, puisqu'ils sont censés prendre part aux quatre activités qui constituent les quatre axes du programme, au cours de leur cinquième et de leur sixième année; la rotation s'effectuant tous les six mois. Ceci permet de souligner un second avantage de ces périodes SAC. En effet, une des critiques communes des micro-entreprises consiste à remarquer qu'elles empiètent beaucoup sur le temps scolaire. On a dès lors tendance à destiner ces activités aux seuls élèves les moins performants à l'école (Rees, 1986; Williamson, 1989) ou, au contraire, à les organiser de manière extrascolaire (Ball, 1989), laissant alors la place aux seuls élèves intéressés dès le départ. Dans le cas de la micropulperie étudiée, tous les élèves ont l'opportunité d'y participer, indépendamment de leurs résultats scolaires ou de leur motivation initiale à s'y engager. Il faut aussi remarquer que ces périodes SAC permettent de décloisonner les groupes-classes puisque ce sont alors les élèves de quatre classes différentes de cinquième et de sixième années qui sont répartis dans chacune des quatre activités.

La structure organisationnelle de la micropulperie

D'un point de vue organisationnel, la micropulperie étudiée correspond en tous points à la description que donne Rees (1986) de la micro-entreprise classique (tableau 1). On retrouve, en effet, dans cette micropulperie, une structure hiérarchisée des rapports de pouvoir et de décision qui est même réifiée par un organigramme affiché dans le local de production. On peut y distinguer une directrice générale (DG) (l'enseignante responsable), une directrice générale adjointe (DGA) (une élève de sixième année), plusieurs contremaîtres (qui sont pour la plupart des élèves de sixième année) et des équipiers (qui sont quant à eux essentiellement en cinquième année). En fonction de leur position hiérarchique, les élèves ont évidemment des responsabilités différentes qui vont en croissant alors qu'on progresse de manière verticale dans l'organigramme. Les équipiers sont ainsi responsables d'une tâche précise, les contremaîtres gèrent une petite équipe de travail et la DGA supervise l'ensemble de l'activité et des élèves (le rôle de la DG étant relativement effacé durant les périodes de production). La mise en évidence de cette structure hiérarchisée de la micropulperie rejoint les constatations de plusieurs

auteurs qui ont également procédé à l'observation directe de micro-entreprises scolaires, dont Williamson (1989) qui stipule que « almost all the enterprise groups were structured hierarchically, following the guidance of a teacher » (p. 72). À cet égard, il est pertinent de se questionner sur les structures hiérarchisées qui peuvent être privilégiées dans l'organisation des micro-entreprises scolaires (Jamieson, 1984; Shilling, 1989).

En effet, les micro-entreprises scolaires trouvent aujourd'hui leur pertinence, comme on l'a vu plus haut, dans le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* qui vise le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire; notion à laquelle on accole un ensemble de savoir-être qu'il conviendrait de développer chez les élèves, comme le leadership, le sens des responsabilités ou le sens de l'organisation (Gibb, 1987; Pepin, sous presse; voir aussi European Commission, 2005). Si les élèves qui occupent des positions hiérarchiques élevées sont plus susceptibles d'effectivement développer ce genre de savoir-être, on peut se demander s'il en est toujours de même pour les autres participants⁹. Si l'on souhaite que l'apprentissage des tels savoir-être soit au cœur des activités des micro-entreprises scolaires, ce questionnement inviterait, au minimum, à organiser une rotation dans la prise en charge des différents postes qui sont à combler de sorte que tous les élèves puissent assumer des postes de « gestionnaires » (Boivin, 1997) et, dans l'idéal, à délaissier les organisations hiérarchisées au profit de structures démocratiques de décision.

Les tâches à réaliser dans la micropulperie

La hiérarchisation des responsabilités à assumer s'exprime en rapport avec les tâches qui doivent être réalisées pour veiller au bon fonctionnement de la micro-entreprise. Ces tâches prennent, dans la micropulperie étudiée, la forme d'une chaîne de production segmentée en postes de travail, s'apparentant par là à une organisation taylorisée de l'entreprise. Les postes de travail, pris en charge par des équipiers et supervisés par un contremaître, se déclinent en autant d'étapes qui sont nécessaires pour transformer les feuilles de papier de brouillon récoltées en papier recyclé puis en produits finis qui pourront être vendus (des cartes de souhaits lors des observations). On retrouve alors des tâches telles que le déchiquetage du papier de brouillon en fines lanières qui seront ensuite stockées, la production de la pâte à papier (qui est le résultat des lanières de papier de brouillon qui ont été trempées pendant vingt-quatre heures dans l'eau), la fabrication proprement dite des feuilles de papier recyclé à l'aide de tamis et de feutres absorbants, l'essorage de ces feuilles pour en ôter le surplus d'eau, le contrôle de la qualité des feuilles produites ou encore le repassage des feuilles qui ont pris la forme du support sur lequel elles séchaient, afin de leur donner un aspect de cartes de souhaits.

Toutes ces tâches ont été prédéfinies par l'enseignante responsable (sans doute avec l'aide du premier groupe qui a participé à sa création), puisque cette micropulperie se perpétue d'année en année. En somme, les élèves observés n'ont eu qu'à s'insérer dans une structure préétablie. Ceci rejoint déjà le constat de Harris (1995) qui remarque 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. De manière plus importante, Harris (1995) relève également que les activités vécues n'engagent que peu les élèves intellectuellement, les tâches à effectuer étant plutôt de nature routinière, comme c'est aussi le cas de la micropulperie étudiée. À cet effet, une critique courante des micro-entreprises scolaires consiste à mettre de l'avant qu'elles peinent à intégrer des savoirs

issus des matières scolaires qui constituent le cœur du programme d'études des élèves. Si on ne souhaite pas laisser en suspens la question du bien-fondé éducatif des micro-entreprises scolaires à des stades précoces de la scolarisation, il serait pertinent que les tâches à réaliser amènent davantage les élèves à convoquer des acquis scolaires.

Ces vigilances conduisent également à interroger un fonctionnement en micro-entreprises scolaires qui se perpétuent d'année en année. Si le lancement d'une nouvelle micro-entreprise appelle, à n'en pas douter, une kyrielle de compétences et de ressources à mobiliser ou à développer autant par les élèves que par leur enseignant(e), on peut se demander dans quelle mesure s'insérer dans une activité pensée par d'autres demande autant d'efforts de leur part et si l'on ne risque pas de tomber dans une certaine forme de routinisation des activités. Ce questionnement est d'autant plus important que cet aspect routinier des activités entre en contradiction avec l'essence même de la démarche entrepreneuriale à laquelle on souhaite initier les élèves, qui est plus volontiers mise en relation avec la créativité, le changement et l'innovation (Brazeal & Herbert, 1999). Lorsque les micro-entreprises scolaires sont organisées pour fonctionner sur le long terme, il est nécessaire de faire en sorte que les élèves continuent à y jouer un rôle actif. On pourrait, dès lors, imaginer que l'enseignant(e) se base sur la structure préexistante, soit pour repartir à zéro avec chaque groupe d'élèves qui est amené à s'y insérer, soit pour conduire les élèves à apporter des variations aux activités (par exemple, déterminer un nouveau type de produit à fabriquer ou un nouveau public-cible à atteindre). Cela permettrait sans doute de rester plus proche des idées attachées à une démarche entrepreneuriale.

Les conceptions de l'entrepreneuriat dans la micropulperie

D'un point de vue analytique, on pourrait soutenir que cette insistance sur les aspects hiérarchiques et taylorisés de la micropulperie tient pour beaucoup aux conceptions implicites de l'entrepreneuriat sur lesquelles cette micro-entreprise repose. A priori, l'objectif premier de la micropulperie est tout-à-fait louable : il s'agit d'une micro-entreprise à caractère environnemental où on vise à donner une nouvelle vie à du papier de brouillon qui deviendrait dans le cas contraire un déchet. En référence au tableau 2, on pourrait proposer qu'une conception écologique de l'entrepreneuriat est mise de l'avant au sein de l'activité. Cependant, à y regarder de plus près, il apparaît que la micropulperie repose également sur une conception économique de l'entrepreneuriat. En accord avec cette vision, la maximisation de la productivité, en vue de satisfaire les commandes qui ont été acheminées, a conduit à mettre quelque peu à l'arrière-plan l'objectif écologique de cette micro-entreprise qui est pourtant censé en être le cœur.

À travers ce constat, on remarque à l'évidence que les conceptions de l'entrepreneuriat sous-jacentes aux micro-entreprises scolaires ne sont pas exclusives (il peut en être de même pour les projets entrepreneuriaux). En ce sens, plusieurs conceptions peuvent sous-tendre une même activité, dont la plus commune est une compréhension économique. Le risque demeure que l'organisation de la micro-entreprise scolaire et ses possibilités en termes de formation des élèves soient subordonnées à des préoccupations d'ordre financier; un constat qu'évoquent Holden & Smith (1992), à leur manière : « mini-entreprises [...] may carry the danger of celebrating "self-interested individualism and materialistic achievement" without an understanding of broader related issues » (p. 11-12). Cela rejoint par ailleurs les critiques de la dimension pécuniaire des

micro-entreprises énoncées par de nombreux auteurs qui nous mettent en garde contre les activités entrepreneuriales orientées vers le gain d'argent (Jamieson, 1984; Pepin, 2009; Surlémont & Kearney, 2009; Williamson, 1989). Le danger le plus évident reste de passer à côté des apprentissages que le projet pourrait permettre, au profit d'une maximisation de la rentabilité de l'activité.

Conclusion

On a vu, tout au long de ce texte, que la micro-entreprise scolaire est une pratique pédagogique susceptible non seulement de varier dans ses modes d'organisation, mais également de reposer sur différentes conceptions de l'entrepreneuriat. Si l'introduction de la micro-entreprise en contexte éducatif se justifie historiquement par la volonté de faire vivre aux élèves une expérience entrepreneuriale dans le cadre scolaire, il faut prendre conscience que les rationnels ont aujourd'hui évolué. À ce titre, on a bien vu que la micro-entreprise scolaire se rattache au courant de l'*education for enterprise* (que l'on retrouve aussi sous l'appellation *small business education*), dont l'objectif central demeure de doter les élèves des compétences spécifiques nécessaires pour créer puis gérer leur propre entreprise, dans le but de former de futurs entrepreneurs (Pepin, sous presse).

Les préoccupations contemporaines qui animent le champ de l'éducation entrepreneuriale, surtout dans les premières années de la scolarisation, consistent plutôt à développer chez les élèves des savoir-être qui sauront leur être utiles dans de multiples situations de vie, qu'elles touchent le monde du travail ou non (Caird, 1990; Gibb, 1987). Il est dès lors davantage question de faire en sorte que les élèves deviennent entrepreneurs dans la vie en général (Breen, 2004; Hitty, 2008; Jones & Iredale, 2010; Leffler, 2009). Ball (1989) conclut à cet égard : « Developing enterprising attitudes and qualities will require something much more than the temporary, time-limited, engagement of pupils in "mini-companies" » (p. 39). Ceci invite à penser que les micro-entreprises scolaires, si elles demeurent pertinentes d'un point de vue éducatif lorsqu'on tient compte des vigilances mises de l'avant dans l'analyse des résultats de recherche, gagneraient sans doute à être enrichies par d'autres pratiques pédagogiques (projets entrepreneuriaux, conseils d'élèves, etc.) qui visent explicitement à former des élèves plus entrepreneurs. Dans cet esprit, il conviendrait également que la recherche s'intéresse, de manière plus intégrative, à l'ensemble des activités entrepreneuriales auxquelles les élèves sont amenés à participer au cours de leur scolarité, au sein des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes bien sûr, mais également dans tout autre établissement scolaire qui a fait siens les principes à la base de l'éducation entrepreneuriale, afin de saisir plus globalement et sur le long terme la contribution de toutes ces activités à la volonté de former de futurs citoyens plus entrepreneurs et capables de relever les nouveaux défis du XXI^e siècle.

Notes

¹ L'auteur tient ici à remercier Serge Desgagné, son directeur de recherche, de même que deux arbitres anonymes dans le processus d'évaluation de cet article, pour leurs commentaires judicieux qui lui ont permis de bonifier son argumentation.

² 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 (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). À l'initiative du Ministère de l'Éducation du Québec, 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*). L'une des quatre missions de ce nouveau *Concours* est de « stimuler le 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).

³ 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 » (Secrétariat à la jeunesse, 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. Le *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* englobe la *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) qui existe depuis 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-dessus) et le second implique de sensibiliser les élèves de la formation professionnelle et technique à l'entrepreneuriat.

⁴ On retrouve des écoles communautaires entrepreneuriales conscientes au Québec et au Nouveau-Brunswick pour le Canada, mais également au Bénin et au Maroc. Le lecteur intéressé trouvera une présentation plus détaillée de l'école communautaire entrepreneuriale consciente chez Levesque (2005, 2011), Levesque & Boudreau (2005), Pepin (2009, 2010) et Pepin, Levesque, Lang, & Deveau (2011).

⁵ Hitty & O'Gorman (2004) évoquent huit stratégies d'enseignement en entrepreneuriat, 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 de neuf méthodes expérientielles qui visent à former de futurs entrepreneurs, dont des rencontres et des interviews avec des

entrepreneurs en exercice (une idée que l'on rencontre aussi au primaire et au secondaire, voir MELS, 2007) ou encore l'étude de cas vécus d'entrepreneurs (p. 583-584).

⁶ La dimension pécuniaire de la micro-entreprise et son orientation économique sont sans doute ce qui distingue le mieux la micro-entreprise scolaire du projet entrepreneurial, en tant que pratiques pédagogiques reliées à l'éducation entrepreneuriale (Pepin, sous presse).

⁷ Il n'est pas inutile de remarquer que la définition qui est donnée du projet entrepreneurial, dans les guides pédagogiques qui font suite au *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* (MELS, 2006; Pelletier, 2005), se distingue mal de celle de la micro-entreprise scolaire. On ne peut ignorer la parenté conceptuelle de leur définition du projet entrepreneurial avec les définitions de la micro-entreprise scolaire proposées ici. Si l'on souhaite que ces deux pratiques pédagogiques soient clairement différenciées, il serait nécessaire de mieux faire voir la spécificité de l'une par rapport à l'autre.

⁸ Tel que spécifié dans le corps du texte, la micro-entreprise scolaire ne constitue que l'une des stratégies pédagogiques privilégiées par les établissements scolaires qui adoptent le modèle de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. En effet, seuls 10% des activités reliées à la dimension entrepreneuriale de ce type d'écoles correspondent à des micro-entreprises scolaires (Pepin, Levesque, Lang, & Deveau, 2011; voir aussi Levesque, 2011). Par ailleurs, on y privilégie plus volontiers les appellations « micro-entreprises pédagogiques » et « projets pédagogiques en entrepreneuriat conscient », soulignant par là, non seulement que les activités entrepreneuriales proposées devraient avoir un caractère pédagogique et donc inclure explicitement des apprentissages prévus par le programme de formation des élèves, mais également que ces activités devraient permettre d'élever le degré de conscience des élèves à l'égard des conséquences des gestes qu'ils posent à travers les projets qu'ils mettent sur pied.

⁹ Oosterbeek, van Praag, & Ijsselstein (2008), dans leur évaluation du *Junior Achievement Student Mini-Company Program* concluent que : « The effects on students' self assessed entrepreneurial skills (and traits) are not significantly different from zero and the point estimates are even negative. The effect on entrepreneurial intentions is significantly negative » (p. 17).

Références

- Ball, C. (1989). *Towards an « enterprising culture »: A challenge for education and training*. Educational monograph n° 4. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)/Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Boivin, M. (1997). *La pédagogie prospective: Nouveau paradigme. Ou pour en finir avec le paradigme de la transmission de connaissances*. Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Caird, S. (1990). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1(1), 137-145.
- 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* (pp. 143-159), Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- 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.
- Crompton, K. (1987). A curriculum for enterprise: Pedagogy or propaganda? *School Leadership & Management*, 7(1), 5-11.
- 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. (2007). *Citizenship, enterprise and learning: Harmonising competing educational agendas*. Trent: Trentham Books.
- Eisenhart, M. (2001). Educational ethnography past, present and future: Ideas to think with. *Educational Researcher*, 30(8), 16-27.
- Erickson, F. (1984). What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 51-66.
- European Commission. (2005). *Mini-Companies in Secondary Education* [on line]. URL : http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/mini_companies_en.pdf

- Filion, L. J., & Laferté, S. (2003). *Carte routière pour un Québec entrepreneurial*. Montréal: École des Hautes Études Commerciales.
- Fortin, P.-A. (1986). *Devenez entrepreneur: Pour un Québec plus entrepreneurial*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Fortin, P.-A. (2004). *La culture entrepreneuriale. Un antidote à la pauvreté*. Montréal: Les Éditions Transcontinental.
- Francomano, J., Lavitt, W., & Lavitt, D. (1988). *Junior achievement: A history*. Colorado Springs, CO: Junior Achievement Inc.
- 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.
- Greene, F. J. (2002). An investigation into enterprise support for younger people, 1975-2000. *International Small Business Journal*, 20(3), 315-336.
- Harris, A. (1995). Teaching approaches in enterprise education: A classroom observation study. *Journal of Education and Work*, 8(1), 49-58.
- 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* (pp. 131-148). Cheltenham: 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 and Training*, 46(1), 11-23.
- 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.
- Inchauspé, P. (2004). L'école peut-elle cultiver le goût d'entreprendre chez les élèves? Conférence d'ouverture du 6^e Forum de la Fondation de l'entrepreneurship: *Cultiver le goût d'entreprendre à l'école*, 28 octobre 2004, Québec.
- Iredale, N. (1993). Enterprise education in primary schools: A survey in two Northern LEAs. *Education and Training*, 35(4), 22-29.
- Jamieson, I. (1984). Schools and enterprise. In A. G. Watts & P. Moran (Eds.), *Education for Enterprise* (pp. 19-27). Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Jamieson, I., Miller, A., & Watts, A. G. (1988). *Mirrors of work: Work simulations in schools*. Philadelphia: The Falmer Press.
- Jeunes entreprises du Québec. (2010). *Apprendre, comprendre, entreprendre*. Rapport annuel 2010. Montréal: Jeunes entreprises du Québec inc.

- Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education and Training, 52*(1), 7-19.
- Julien, P.-A. (2000). *L'entrepreneuriat au Québec. Pour une révolution tranquille entrepreneuriale 1980-2005*. Montréal: Les Éditions Transcontinental.
- Kouritzin, S. (2002). The « half-baked » concept of « raw » data in ethnographic observation. *Canadian Journal of Education, 27*(1), 119-138.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice, 29*(5), 577-597.
- Lagacé, L. (2003). L'école de la Jeune-Relève: Une école-entreprise. *Vie pédagogique, 126*, 43-44.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue européenne d'ethnographie de l'éducation, 1*(1), 9-26.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.
- 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*. Québec: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.
- 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.
- 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, Québec.
- Lewis, K., & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education and Training, 45*(4), 197-206.
- Lusignan, G. (2003). Entrepreneuriat, environnement et consommation: Les assises du projet éducatif de l'école Cœur-Vaillant de Québec. *Vie pédagogique, 129*, 32-35.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire. *Ethnologie française, 38*(4), 597-604.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Un entrepreneur dans ma classe. Guide à l'intention des enseignants du primaire*. 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 de l'Éducation, & Concours québécois en entrepreneurship. (1998). *Entrepreneur-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.
- Miron, J.-M., & Dragon, J.-F. (2007). La recherche qualitative assistée par ordinateur pour les budgets minceurs, est-ce possible? *Recherches qualitatives*, 27(2), 152-175.
- Morin, D. (coord.) (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (Publication n° 2008-07-00971). Québec: Gouvernement du Québec.
- 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.
- 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. (sous presse). L'entrepreneuriat en milieu scolaire: De quoi s'agit-il? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.
- Pepin, M. (2011a). L'ethnographie scolaire: Comprendre quoi, comment et pour qui? *Recherches qualitatives, Hors Série*, 10, 30-46.
- Pepin, M. (2011b). *Vers un entrepreneuriat citoyen en milieu scolaire*. Manuscrit soumis pour publication.
- Pepin, M. (2011c). *Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire*. Manuscrit soumis pour publication.
- Pepin, M. (2010). Vers l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire: Un regard ethnographique. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(1), 1-9.
- Pepin, M. (2009). *Culture entrepreneuriale et éducation: Un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant*. Mémoire de maîtrise publié. Québec: Université Laval.
- Pepin, M., Levesque, R., Lang, M., & Deveau, K. (2011). *Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente*. Manuscrit soumis pour publication.

- Rees, T. (1986). Education for enterprise: The state and alternative employment for young people. *Journal of Education Policy*, 3(1), 9-22.
- Secrétariat à la jeunesse. (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. Plan d'action triennal 2004-2005-2006: Mon avenir à ma manière*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Shilling, C. (1989). The mini-enterprise in schools project: A new stage in education-industry relations? *Journal of Education Policy*, 4(2), 115-124.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- St-Pierre, I. (2007). *Jeune COOP. Outil pédagogique d'entrepreneuriat collectif*. Québec: Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, Gouvernement du Québec.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles: De Boeck.
- Toulouse, J.-M. (1979). *L'entrepreneurship au Québec*. Montréal: Éditions Fides.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? *Éducation et société*, 16(2), 177-192.
- Watts, A. G. (1984). Education for enterprise: The concept and the context. In A. G. Watts & P. Moran (Eds.), *Education for Enterprise* (pp. 3-6). Cambridge: CRAC/Hobsons.
- Williamson, H. (1989). Mini-enterprise in schools: The pupils' experience. *Journal of Education and Work*, 3(1), 71-82.