

L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? **Entrepreneurship in Schools: What is it?**

Matthias Pepin

Volume 46, Number 2, Spring 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006441ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006441ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(2), 303–326. <https://doi.org/10.7202/1006441ar>

Article abstract

Since 2001, entrepreneurship has been part of the curricular orientations defended by the Québec Education Program. However, enterprise education remains an ambiguous notion. A critical examination of the enterprise education movement enables us to specify through which educational objective(s) the desire of introducing entrepreneurship to students' basic schooling (primary and secondary) comes about. Identifying these objectives clarifies the nuances and particularities of enterprise education.

L'ENTREPRENEURIAT EN MILIEU SCOLAIRE : DE QUOI S'AGIT-IL?

MATTHIAS PEPIN¹ *Université Laval*

RÉSUMÉ. Depuis 2001, l'entrepreneuriat fait partie des orientations curriculaires défendues au sein du Programme de formation de l'école québécoise. Cependant, l'éducation entrepreneuriale demeure une notion ambiguë. Un examen attentif du mouvement de l'éducation entrepreneuriale permet de préciser selon quelle(s) finalité(s) éducative(s) il est possible de comprendre cette volonté d'introduire l'entrepreneuriat dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire). Ceci spécifié, la particularité de l'approche entrepreneuriale en éducation (*enterprise education*) est exposée.

ENTREPRENEURSHIP IN SCHOOLS: WHAT IS IT?

ABSTRACT. Since 2001, entrepreneurship has been part of the curricular orientations defended by the Québec Education Program. However, enterprise education remains an ambiguous notion. A critical examination of the enterprise education movement enables us to specify through which educational objective(s) the desire of introducing entrepreneurship to students' basic schooling (primary and secondary) comes about. Identifying these objectives clarifies the nuances and particularities of enterprise education.

Depuis quelques années, l'entrepreneuriat en tant que phénomène socio-économique 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, 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 polysémique et la dif-

ficulté 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 ne sont en effet pas des concepts qui se laissent 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, en cherchant, par exemple, à cerner la contribution de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur sur les économies locales, régionales ou nationales; tantôt psychologique, en essayant, par exemple, de définir des profils d'entrepreneurs; tantôt encore sociologique, en s'attardant, par exemple, à comprendre le rôle de l'environnement socio-économique sur les intentions et les comportements entrepreneuriaux des individus (Filion, 1997; Grégoire, Noël, Déry & Béchar, 2006; Kendrick, 1999). Par ailleurs, les paradigmes sur lesquels s'appuient les auteurs sont tout aussi variés. L'entrepreneuriat peut, de ce fait, être défini à travers un processus de création de valeur (Bruyat & Julien, 2001), de création d'une organisation (Fayolle, 2004), d'innovation et de créativité (Brazeal & Herbert, 1999), de détection ou de construction d'opportunités d'affaires (Bygrave & Hofer, 1991) ou encore, le plus souvent, à travers une combinaison de deux ou plus de ces quatre aspects (Kobia & Sikalieh, 2010; Verstraete & Fayolle, 2005).²

S'il est utile d'introduire cette réflexion par un bref aperçu 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 (Deuchar, 2004; 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 entrepreneuriat à partir desquelles construire une compréhension claire de ce que pourrait signifier l'éducation entrepreneuriale (EE). Au niveau de la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire), qui demeure l'objet d'attention central de cet article, 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 enseignant(e)s. « 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 à laquelle je chercherai à répondre tout au long de ce texte.

CLARIFIER LE STATUT DE L'ENTREPRENEURIAT EN MILIEU SCOLAIRE

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 (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001)

est contemporaine de la récente réforme curriculaire. À l'instar de plusieurs grandes réformes des systèmes éducatifs modernes, 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. La formulation du Programme en termes de compétences, 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, 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 (Pepin, 2011).

Sans trop entrer dans le détail de la structure de ce Programme, 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), dans lesquels s'inscrit l'entrepreneuriat, se déclinent en cinq grandes problématiques : « Santé et bien-être », « Orientation et entrepreneuriat », « Environnement et consommation », « Médias » et « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Les concepteurs du Programme justifient l'introduction de ces DGF en spécifiant qu'ils sont des dimensions de la vie contemporaine qui répondent à des attentes sociales auxquelles il convient de préparer les élèves. Ils insistent également sur le fait que de telles problématiques dépassent les frontières disciplinaires et doivent servir de support à la continuité des interventions éducatives durant toute la scolarité de base, c'est-à-dire du primaire jusqu'à la fin du secondaire.

Royer (2003) laisse voir que les domaines généraux de formation 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 des compétences transversales et disciplinaires ainsi que comme liens entre les savoirs disciplinaires et les préoccupations quotidiennes de l'élève (MEQ, 2001, p. 42). En ce qui concerne leur présentation, tous les 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 » (MEQ, 2001, p. 45). Les trois axes de développement, 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 le suggère, il semble aller de soi que l'entrepreneuriat puisse être introduit dans la scolarité de base des élèves. Cependant, j'entends montrer dans cette partie du texte qu'une analyse plus poussée non seulement du statut des domaines généraux de formation, 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 enseignant(e)s.

Les domaines généraux de formation : pertinence et obstacles

Il faut bien prendre conscience que l'apparition des domaines généraux de formation au sein du Programme 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, ce qui apparaît de prime abord difficile au sein des établissements scolaires qui se sont institués en tant que modèle de socialisation autonome et indépendant des pratiques sociales auxquelles ils sont censés préparer les élèves (Maulini & Perrenoud, 2005). D'où la pertinence d'ouvrir un terrain d'action potentiel pour relier les acquis scolaires et la vie hors de l'école, à travers les domaines généraux de formation.

Les domaines généraux de formation 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 sont, de ce fait, 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.

Ceci dit, 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. Audigier (2005) souligne bien que les « 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 enseignant(e)s, 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 domaines généraux de formation 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 domaines généraux de formation. 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 (Conseil supérieur de l'Éducation, 1997).

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. Si l'insertion de tels domaines généraux de formation au sein du curriculum de formation représente bel et bien une innovation pédagogique, nous avons pu constater dans cette première section 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 domaines généraux de formation 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 domaines généraux de formation 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 enseignant(e)s est loin d'être un problème résolu.

Préciser l'entrepreneuriat en tant qu'objet ou outil d'enseignement

Habituellement, l'introduction de nouveaux éléments au sein d'un programme d'enseignement disciplinaire s'appuie sur des savoirs scientifiques stabilisés, à travers un processus que Chevallard (1985) a appelé la transposition didac-

tique. 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 enseignant(e)s se l'approprient pour en faire un objet d'enseignement. Un nouveau problème qui est alors soulevé par les domaines généraux de formation est précisément qu'ils ne renvoient à aucun contenu d'apprentissage spécifique, à aucun savoir à enseigner explicite.

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 » (MEQ, 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 domaines généraux de formation. De même qu'on espère développer un esprit critique à travers l'« éducation aux médias » ou une conscience écologique à travers « l'éducation à l'environnement », on peut raisonnablement admettre qu'à travers ces « éducations à », que sont les domaines généraux de formation, 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 » (MEQ, 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, mais bien comme un outil d'enseignement, c'est-à-dire une manière particulière d'organiser pédagogiquement des situations d'apprentissage.³ Mais qu'entend-on exactement par ce constat? Pour répondre à cette question, il me semble utile de faire un détour par le champ de recherche qui s'est construit autour de l'éducation entrepreneuriale. Ceci me permettra de mieux faire voir ce qui est sous-entendu par cette idée de considérer l'entrepreneuriat comme un outil d'enseignement et d'apprentissage.

L'ÉDUCATION ENTREPRENEURIALE

On a vu jusqu'ici que l'entrepreneuriat, en tant qu'il est un domaine général de formation au sein du Programme de formation de l'école québécoise, peut être considéré comme une occasion d'organiser des situations-problèmes complexes qui vont être un terrain privilégié pour exercer les élèves au transfert de savoirs et savoir-faire disciplinaires, c'est-à-dire plus largement d'acquis disciplinaires. Ci-dessous, je m'emploie à débroussailler le mouvement de l'éducation entrepreneuriale afin de proposer une compréhension plus claire des enjeux éducationnels liés à la volonté d'introduire l'entrepreneuriat en éducation.

Bref historique du mouvement de l'éducation entrepreneuriale

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 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 en général et des problèmes conceptuels qui s'y rattachent. Ceci ne signifie pas pour autant que les débats n'y vont pas bon train (Carrier, 2007; Fiet, 2001; Garravan & O'Conneide, 1994a, 1994b; Honig, 2004), ni qu'on saurait totalement dissocier l'éducation entrepreneuriale 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, 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 et même vers quel(s) but(s) l'éducation entrepreneuriale devrait tendre.⁴

Aux niveaux primaire et secondaire, il est plus difficile de retracer la genèse du mouvement qui tente d'associer l'entrepreneuriat et l'éducation. Le Royaume-Uni est souvent cité comme un précurseur dans le domaine (en particulier la Durham University Business School), dès la fin des années 1970 (Greene, 2002). L'objectif des actions menées en matière d'éducation entrepreneuriale à cette époque était alors, à travers une éducation à caractère vocationnel (de l'ordre de l'orientation scolaire), de mieux préparer les élèves pour la vie active, en minimisant le fossé existant entre l'éducation et le monde de l'entreprise (Crompton, 1987; Deuchar, 2007; Hytti, 2008). Aujourd'hui, l'éducation entrepreneuriale, au niveau de la scolarité de base des élèves, se retrouve dans la plupart des sociétés postindustrielles, comme la Suède (Leffler, 2009), la Finlande (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkola, 2010), la Belgique (Surlmont, 2007), l'Union Européenne en général (Commission européenne, 2004, 2006; Hitty, 2002, 2008; Hitty & O'Gorman, 2004), le Canada (Levesque, 2005, 2011; Pepin, 2010), l'Australie (Kearney, 2009), la Nouvelle-Zélande (Lewis & Massey, 2003), le Brésil (Filion & Dolabela, 2007) ou encore le Japon (Yamane, 2002).

La problématique de la culture entrepreneuriale

Il est utile de rappeler que le discours relatif à l'éducation entrepreneuriale 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'éducation entrepreneuriale à des stades précoces de la scolarisation : 1) la nécessité de développer chez les individus les capacités indispensables 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.

On pourrait soutenir, à cet égard, que le Québec ne fait pas exception. J'ai montré ailleurs (Pepin, 2011) que la volonté d'introduire l'entrepreneuriat dans les établissements d'enseignement québécois origine des difficultés socio-économiques rencontrées par les différentes régions du Québec (Conseil supérieur de l'Éducation, 1989). Depuis, le développement de l'entrepreneuriat en milieu scolaire a continué de faire l'objet d'un vaste chantier politique. La Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat qui existe depuis 1993 et qui est aujourd'hui sous l'égide du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2008), de même que le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse supervisé par le Secrétariat à la jeunesse (SAJ, 2004) et périodiquement reconduit par la Stratégie d'action jeunesse (SAJ, 2006, 2009), en constituent de bons exemples. De ces efforts coordonnés entre différentes instances gouvernementales allaient naître plusieurs guides, qui prennent la forme d'outils de sensibilisation des enseignant(e)s à l'éducation entrepreneuriale, de même que de références pédagogiques qui illustrent comment amener concrètement l'entrepreneuriat en salle de classe (Boivin, 2007; Duchaine, 2006; Morin, 2008; Pelletier, 2005). Plusieurs recherches ont également été financées afin de jauger le chemin parcouru par les milieux scolaires dans ce domaine (Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Lapointe, Labrie & Laberge, 2010).

Il faut préciser que si tous ces guides demeurent des outils pratiques et bien montés, ils n'en présentent pas moins une vision très inclusive des bienfaits de l'éducation entrepreneuriale, laquelle serait bénéfique pour tous, futur(e)s entrepreneur(e)s, futur(e)s employé(e)s, futur(e)s citoyen(ne)s :

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)

Par ailleurs, comme on le voit à travers cette citation, les écrits du SAJ prônent le développement d'une « culture entrepreneuriale » dès la scolarité de base des élèves, laissant planer de nouvelles ambiguïtés. Nombre d'auteurs ont, en effet, tenté de clarifier la notion de « culture entrepreneuriale » en lien avec le monde l'éducation (Bahri & Haftendorn, 2006; Ball, 1989; Carr & Beaver,

2002; Curran & Blackburn, 1990; Peters, 1992, 2001; Ritchie, 1991). Ce qui ressort de ces analyses, c'est que cette notion de « culture entrepreneuriale » est davantage un outil de persuasion politique, teinté d'une idéologie néolibérale de la gouvernance (Peters, 2001; voir aussi Laval, 2004, 2007), 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 en introduction à l'égard de la notion d'entrepreneuriat se répercutent sur la possibilité de définir la « culture entrepreneuriale » de manière claire et univoque. 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 [entreprise 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 prochaine section.

Les finalités de l'éducation entrepreneuriale

Il faut bien saisir que les sources de confusion qui entourent les finalités de l'éducation entrepreneuriale 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 (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'éducation entrepreneuriale.

Il serait ainsi possible de scinder les finalités de l'éducation entrepreneuriale en trois grandes « familles », suivant les trois grandes expressions utilisées dans les écrits anglophones :

(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) est alors le principal objet d'attention. Parmi les stratégies pédagogiques qu'il est possible de distinguer au sein de cette « fa-

mille », 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. 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 (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 cette seconde « famille », 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; Pepin, 2010; Shilling, 1989; Williamson, 1989). C'est ce que Carrier (2007) appelle les *behavioural simulations* et que Hitty & O'Gorman (2004) résument sous l'appellation *setting up a business*.

(3) L'*enterprise education* (ou *education through enterprise*) 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 (*enterprising*) ou intraprenants dans une entreprise existante (*entrepreneurial*) (Hitty, 2008). 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'éducation entrepreneuriale en viennent à la conclusion que c'est cette troisième « famille » qui devrait constituer la référence sur laquelle se baser (Ball, 1989; Caird, 1990a; Crompton, 1987; Deuchar, 2004; Jones & Iredale, 2010; 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).

Hitty & O'Gorman (2004) laissent entendre que les deux premières « familles » de finalités d'éducation entrepreneuriale (sous les intitulés *entrepreneurship education* et *small business education*) renverraient à des objectifs éducationnels spécifiques, là où la troisième « famille » (sous l'intitulé *enterprise education*), ferait davantage appel à des objectifs éducationnels d'ordre général. 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; Deuchar, 2007; Leffler & Svedberg, 2005; Leffler, Svedberg & Botha, 2010; Seikkula-Leino et al., 2010). 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; Surlemont & Kearney, 2009).

Le tableau 1, ci-dessous, reprend toutes les distinctions proposées, classées sous les rubriques générales « objet d'enseignement » et « outil d'enseignement », pour faire écho à ce qui a été présenté plus haut.⁵ Il est important de mentionner, à la suite de Hitty (2002), que la plupart des programmes d'enseignement, voire des initiatives concrètes dans les écoles, touchent souvent plusieurs de ces finalités simultanément.⁶ À cet égard, les deux premiers axes de développement du domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat », repris plus haut, pourraient être rapprochés des idées à la base de l'*enterprise education* (la conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation; l'appropriation des stratégies liées à un projet), là où le troisième, sans se limiter à l'entrepreneuriat, correspondrait davantage à l'objectif sous-jacent à l'*entrepreneurship education* (la connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions). Ce dernier axe de développement s'apparente cependant davantage à de l'orientation scolaire, qu'à de l'entrepreneuriat à proprement parler. La vision très inclusive du Secrétariat à la jeunesse, pour sa part, peut également être amalgamée au courant de l'*enterprise education*.

L'APPROCHE ENTREPRENEURIALE EN ÉDUCATION

La présentation des finalités de l'éducation entrepreneuriale m'a permis de faire voir qu'il existe une **alternative conceptuelle au sein de laquelle l'entrepreneuriat en milieu scolaire est considéré comme une approche pédagogique à part entière** (Jones & Iredale, 2010), voire comme une philosophie de l'éducation (Hjorth & Johannisson, 2007). Dans ce contexte, l'entrepreneuriat est davantage une question d'attitude, de la part des élèves, face aux apprentissages (Leffler, 2009) et face à la vie en général (Ball, 1989). Considérer l'entrepreneuriat

comme un outil d'enseignement, comme c'est le cas dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), concourt à envisager l'introduction de l'entrepreneuriat dans la scolarité de base des élèves sous cet angle particulier. Dans cet esprit, la dernière partie du texte vise à mettre de l'avant la spécificité de ce que l'on pourrait appeler l'approche entrepreneuriale en éducation (entreprise education).

TABLEAU 1 : Les finalités de l'éducation entrepreneuriale

Objet d'enseignement		Outil d'enseignement	Exemples d'auteurs
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 Surlemont & Kearney, 2009
External enterprise		Internal enterprise	Leffler, 2009 Leffler & Svedberg, 2005 Seikkula-Leino & al., 2010
Entrepreneurship education	Small business education	Enterprise education	Breen, 2004 Gibb, 1993 Jones & Iredale, 2010
Entrepreneurship awareness	Business creation	Small business development	Bécharad & 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 Hytri, 2002, 2008
General knowledge about entrepreneurship	Specific skills (« how to start your business » and management skills)	General and personal skills that can be used in different contexts and throughout the life course	

Des savoir-être à développer...

On définit souvent les cibles éducatives opératoires de l'approche entrepreneuriale en éducation à travers un ensemble de compétences, d'attitudes ou de savoir-être qu'il conviendrait de développer chez les élèves (par exemple, Gibb, 1987). À titre d'illustration, dans les écrits produits pour le compte du SAJ, on retrouve ces treize termes pour préciser les composantes d'une « culture entrepreneuriale », dont j'ai fait la synthèse ailleurs : 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 (Pepin, 2009, p. 19). Il faut bien prendre conscience que les savoir-être retenus relèvent de choix posés par les auteurs, qui se sont autorisés à puiser dans des listes d'« attitudes » existantes pour en faire une synthèse. À cet effet, certains traits positifs associés à l'entrepreneur(e) 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 ou la marginalité qui sont aussi des traits distinctifs de l'entrepreneur[e]) (Caird, 1990b).

C'est en somme à un idéal d'élève entreprenant, tel que le conçoivent ces auteurs, auquel fait référence la définition d'une « culture entrepreneuriale » en termes de savoir-être. Cummins et Dallat (2004), parmi d'autres, critiquent ouvertement ces longues listes de savoir-être qui pourraient être reçues par les enseignant(e)s comme des objets d'enseignement à couvrir. Par ailleurs, si l'on prenait le temps de comparer toutes les listes de savoir-être « entrepreneuriaux » que l'on trouve dans les écrits, on prendrait vite conscience qu'il n'en existe pas deux qui soient semblables : « The plethora of organisations and initiatives has created in turn an over-abundance of competing definitions and contrasting lists of different enterprise skills or attributes » (Coffield, 1990, p. 64). Si le développement de tels savoir-être chez les élèves ne peut être que profitable pour leur formation dans l'optique d'en faire des individus entreprenants, il faut cependant remarquer qu'ils ne suffisent pas à comprendre en profondeur ce qui fait la particularité de l'approche entrepreneuriale en éducation.

Des pratiques pédagogiques à différencier...

En effet, la pratique pédagogique la plus emblématique en matière d'éducation entrepreneuriale, dans la scolarité de base des élèves, est sans doute la micro(mini)-entreprise scolaire (Jamieson, Miller & Watts, 1988; Rees, 1986). Les micro-entreprises sont des activités qui s'organisent selon un modèle proche de celui de PME réelles. Elles puisent leur pertinence dans un mouvement déjà ancien, Young enterprise, créé en 1963 au Royaume-Uni et lui-même inspiré du programme américain Junior Achievement (Pepin, 2011). Ce mouvement s'est aujourd'hui largement implanté dans de nombreux pays (Lewis & Massey, 2003). Jamieson (1984) laisse bien 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 rapidement à l'esprit, lorsqu'on souhaite « faire de l'entrepreneuriat » dans les écoles.

Il est entendu que participer à une telle activité de micro-entreprise, si elle est bien organisée pédagogiquement, permet effectivement de développer, chez les élèves, les savoir-être qui constituent les cibles éducatives opératoires de l'approche entrepreneuriale en éducation (entreprise education). Pourtant, on a bien vu plus haut que ces micro-entreprises se rattachent davantage au courant de la small business education, dont l'objectif spécifique demeure de développer des compétences précises reliées à la création et à la gestion d'entreprises. Il y a manifestement ici une ambiguïté qui s'exprime au niveau des finalités éducatives des micro-entreprises. Si de telles micro-entreprises ont donc leur bien-fondé à des stades avancés de la formation des élèves (ou comme une mesure partielle d'un programme plus vaste) où la finalité de l'éducation entrepreneuriale serait de former de futurs entrepreneurs (ou d'initier les élèves à la réalité du

monde de l'entreprise), il reste qu'intégrer l'entrepreneuriat à la scolarité de base des élèves requiert des pratiques pédagogiques qui se concentrent sur le développement des savoir-être retenus, dans l'optique de former des élèves entrepreneurs. Ball (1989) remarque d'ailleurs que les pratiques pédagogiques conformes à la volonté de former des élèves plus entrepreneurs dans la vie en général ne devraient pas se limiter à l'organisation de micro-entreprises en milieu scolaire : « Developing enterprising attitudes and qualities will require something much more than the temporary, time-limited, engagement of pupils in "mini-companies" » (p. 39). Les guides produits pour le compte du Secrétariat à la jeunesse, qui font la promotion d'une vision large des bienfaits de l'éducation entrepreneuriale, laissent d'ailleurs eux aussi explicitement de côté la mise en place de micro-entreprises dans les écoles :

Ainsi en est-il des entreprises-étudiantes dans le cadre des J.E. [Jeunes Entreprises], des micro-entreprises à vocation environnementale, des clubs d'entrepreneurs-étudiants et des formules coopératives diverses qui sont autant d'options retenues par les institutions scolaires. Ce sont là des initiatives qui relèvent d'une formation spécifique à l'activité économique et aux rudiments de la création d'entreprise. Par ailleurs la sensibilisation à la culture entrepreneuriale, elle, vise tous les élèves. C'est ainsi qu'il faut comprendre sa place et sa pertinence dans la formation générale. Elle ne concerne pas seulement les 10 % des élèves qui deviendront entrepreneurs. (Pelletier, 2005, p. 29)

Outre les limites déjà exposées, un problème central relatif aux micro-entreprises est qu'on a parfois tendance, en milieu scolaire, 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. Comme on le voit, il est nécessaire d'aller plus loin que la simple énumération d'un ensemble de savoir-être à développer pour bien saisir de quoi il est question lorsqu'on parle de l'approche entrepreneuriale en éducation.

... et une philosophie de l'éducation à préciser

Ce qui fait ultimement la particularité de l'approche entrepreneuriale en éducation (entreprise education), 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. On estime alors que l'apprentissage expérientiel (experiential or action learning), qui consiste à développer et renforcer des savoirs dans la pratique et l'action, constituerait une démarche pédagogique privilégiée, de sorte que les acquis académiques ne restent pas cantonnés à leur stricte pertinence scolaire (Jones & Iredale, 2010). L'approche expérientielle prend souvent, en milieu scolaire, des allures de pédagogie du projet, qui se voudra ici entrepreneurial.

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.). Deuchar (2004), 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. Surlemont et Kearney (2009) parlent encore de projets où des élèves entreprennent, à titre d'illustration, des recherches sur des sujets précis en vue d'en faire des leçons pour des élèves plus jeunes. Comme on le voit, les variations proposées des projets entrepreneuriaux sont aussi hétéroclites que pertinentes et les exemples abondent dans les écrits.

De telles démarches de projet ont le mérite d'offrir un cadre intégrateur à des activités plus limitées, souvent reçues sans intérêt par les élèves lorsqu'elles sont prises isolément. Il y a projet dès qu'il y a représentation d'un état désirable et désiré, nous rappelle Perrenoud (1997), mais encore faut-il qu'il confronte les élèves à des situations qui vont les obliger à construire une stratégie et à résoudre des problèmes, à surmonter des obstacles (Astolfi, 1992). Se mettre en projet renvoie à un « savoir-devenir », à une attitude de changement qui rejette le statut-quo, à un apprentissage orienté vers le développement de l'autonomie des apprenants, en invitant les élèves à se projeter dans l'avenir pour atteindre les objectifs planifiés (Filion & Dolabela, 2007). En ce sens, en plus de réinvestir des acquis disciplinaires dans des situations stimulantes, les élèves seront amenés à en développer de nouveaux, en fonction des défis devant lesquels les situations les placeront.

Pour que le projet soit entrepreneurial, il est cependant nécessaire que ce soit les élèves, accompagnés de l'enseignant(e), qui déterminent eux-mêmes leurs cibles d'apprentissage de sorte qu'ils soient les acteurs de leur projet, 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. Ce qui caractérise l'approche entrepreneuriale en éducation n'a donc rien de nouveau mais évoque plutôt des tendances actuelles en éducation : il s'agit que les élèves soient les acteurs de leurs apprentissages (pupil ownership), à travers une approche expérientielle qui permet de relier les acquis scolaires et la vie hors de l'école (Deuchar, 2004).⁷

Une particularité distinctive importante de l'approche entrepreneuriale en éducation consiste tout de même à faire en sorte, comme on l'a vu dès le

début de ce texte, qu'il se crée un lien durable et constructif entre l'école, les élèves, les savoirs au sens large et la société. Ceci peut prendre de multiples formes. Par exemple, l'engagement d'adultes extérieurs à l'école dans les projets des élèves (ce que l'on retrouve, dans les écrits anglophones, sous l'abréviation AOT pour Adults/Anyone Other than Teacher), qui vont pouvoir apporter des connaissances, des ressources ou une expérience profitables à la réalisation des projets, est une voie souvent évoquée. Dans le sens inverse, la production planifiée en lien avec le projet des élèves, qui se doit de sortir du cadre de la classe, peut apporter une plus-value au groupe-cible auquel le projet s'adresse. La dimension communautaire du projet entrepreneurial est sans doute ce qui constitue la plus grande force de l'approche entrepreneuriale en éducation. En aucune façon, il ne faut cependant considérer cette dernière, comme c'est encore trop souvent le cas, de manière utilitariste. L'apprentissage des élèves doit demeurer le centre d'attention, sinon unique au moins central, des pratiques pédagogiques qui se revendiquent de cette approche. À cet égard, je propose ci-dessous une définition plausible du projet entrepreneurial⁸ qui me semble remplir les conditions énoncées plus haut :

Le projet entrepreneurial, en tant que pratique pédagogique permettant de rejoindre les finalités éducatives de l'approche entrepreneuriale en éducation (entreprise 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.

CONCLUSION

À travers les clarifications conceptuelles proposées tout au long de ce texte, j'ai montré qu'il est nécessaire de poser une distinction nette, dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire), entre l'entrepreneuriat compris comme un objet d'enseignement ou comme un outil d'enseignement. Dans les deux cas, les finalités de l'éducation entrepreneuriale diffèrent et, de ce fait, les pratiques pédagogiques cohérentes avec les objectifs visés également. À ce titre, on a mieux saisi que l'entrepreneuriat, dans le Programme de formation de l'école québécoise, n'est pas considéré comme un objet d'enseignement mais bien comme un outil, une structure qui vient soutenir une manière particulière d'organiser pédagogiquement les situations d'apprentissage, ce qui rejoint les idées à la base de l'approche entrepreneuriale en éducation (entreprise education). L'objet d'enseignement, à travers cette approche, est ouvert, dans la mesure où les savoirs disciplinaires convoqués seront fonction des projets élaborés. En ce sens, l'approche entrepreneuriale en éducation est susceptible de trouver ses origines et de rayonner vers toutes les disciplines, savoirs et compétences curriculaires prévues au sein du Programme de formation (Jones & Iredale, 2010; Leffler, 2009).

On pourrait objecter que la vision présentée de l'approche entrepreneuriale en éducation, qui implique de sortir des sentiers battus et qui invite à ouvrir l'école sur son environnement s'oppose de manière assez ferme à l'organisation scolaire qui privilégie plus volontiers la répétition et les fonctionnements routiniers, sinon le conformisme (Perrenoud, 1997). Par ailleurs, considérer l'entrepreneuriat en éducation comme un moyen de développer des projets qui permettent de relier les acquis académiques et la vie hors de l'école appellerait un certain assouplissement de la structure organisationnelle des établissements scolaires, propre à ouvrir l'école sur son environnement ainsi qu'à faciliter et à favoriser l'émergence de projets (Surlemont & Kearney, 2009). Notons encore que l'approche entrepreneuriale en éducation nécessiterait sans doute un éclatement disciplinaire, c'est-à-dire la création de situations pluri-, trans- ou interdisciplinaires, de même qu'un allègement du contenu des programmes de formation disciplinaires, à même de laisser suffisamment de latitude aux élèves et à leurs enseignant(e)s pour créer leurs propres projets, de sorte que ce ne soit pas uniquement les contenus à couvrir qui guident les actions pédagogiques, mais également les besoins d'apprentissage, multiples et variés, que les projets planifiés supposent.

À cet effet, une démarche entrepreneuriale en milieu scolaire renvoie à un rapport pragmatique des élèves au savoir, en considérant les acquis disciplinaires et les ressources externes comme une boîte à outils dans laquelle puiser à bon escient, de même qu'un rapport plus autonome au savoir qui permet d'aller au-delà des procédures connues et éprouvées, qui autorise à inventer, à prendre des risques, à penser par soi-même. Ceci inviterait à dépasser les pratiques actuelles en éducation qui favorisent davantage un rapport déférent et peu critique au savoir (Désautels & Larochelle, 2004) et conduirait à laisser de côté les projets entrepreneuriaux qui n'engagent que peu les élèves intellectuellement (Harris, 1995). Tous ces constats laissent bien voir que si des avancées importantes ont jalonné l'histoire du mouvement de l'éducation entrepreneuriale, il reste encore beaucoup de place, non seulement, sur le plan académique, au développement de cadres théoriques intégrateurs et à la recherche de terrain pour recenser les initiatives existantes, mais également, sur le plan des pratiques, au développement pédagogique des établissements scolaires et à la bonification de la formation initiale et continue des enseignant(e)s, qui fait encore peu de place à une compréhension en profondeur des enjeux inhérents à la mise en œuvre de l'éducation entrepreneuriale (Gasse & Guénin-Paracini, 2007; Seikkula-Leino et al., 2010; Shacklock, Hattam & Smyth, 2000).

NOTES

¹ Je tiens ici à remercier Serge Desgagné, mon directeur de recherche, Marie-Françoise Legendre, qui siège en tant qu'examinatrice sur mon comité de thèse, de même qu'un évaluateur anonyme dans le processus d'évaluation de cet article, pour leurs commentaires judicieux qui m'ont permis de bonifier mon argumentation. Je remercie également le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dont le financement, sous la forme d'une bourse d'excellence, a rendu possible la revue des écrits liée à ma recherche doctorale sur laquelle ce texte prend appui.

- ² 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 et al., 2006; Kizaba, 2006). Grégoire et 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.
- ³ Cette distinction entre objet et outil d'enseignement n'est pas l'apanage des domaines généraux de formation 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.
- ⁴ 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 (voir Gasse, 2008).
- ⁵ Ces distinctions conceptuelles pourraient servir de modèle théorique pour analyser de manière rigoureuse les politiques en matière d'entrepreneuriat du Secrétariat à la jeunesse (2004, 2006, 2009), le domaine général de formation « Orientation et entrepreneuriat » (MEQ, 2001), le programme *Sensibilisation à l'entrepreneuriat* qui fait partie du *Domaine du développement professionnel* au sein du PFEQ pour le deuxième cycle du secondaire (MELS, 2007), la *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat jeunesse* (MELS, 2008), de même que le contenu des guides pédagogiques produits suite au *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse* (Boivin, 2007; Duchaine, 2006; Morin, 2008; Pelletier, 2005), afin de cerner plus finement selon quelle(s) finalité(s) d'éducation entrepreneuriale le développement d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire y est prôné. Ceci appellerait, cependant, un appareillage méthodologique d'envergure qui n'est pas la prétention de cet article.
- ⁶ Par exemple, Beaulac (2011), dans son analyse du contenu du programme *Sensibilisation à l'entrepreneuriat* (MELS, 2007), laisse voir que les trois familles d'éducation entrepreneuriale dégagées y sont représentées.
- ⁷ Aux États-Unis, les *Expeditionary Learning Schools* (ELS) sont très proches de la vision ici présentée de l'approche entrepreneuriale en milieu scolaire (<http://elschools.org/>). Au Canada, l'architecture-école proposée à travers les *Écoles Communautaires du Nouveau Brunswick* (ECNB) représente également bien cette vision de l'éducation (<http://www.gnb.ca/0000/ecolescommunautaires.asp>).
- ⁸ Cet effort de définition, il faut le souligner, rejoint les demandes de précisions désirées par les enseignant(e)s qui mettent en œuvre des projets entrepreneuriaux en milieu scolaire; souhait qui est relayé dans les recommandations finales du rapport de Gasse & Guénin-Paracini (2007) (voir particulièrement, p. 58-60).

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1992). L'important, c'est l'obstacle. Dans *L'école pour apprendre* (pp. 132-143). Paris : ESF.
- 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* (pp. 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*. Consulté à partir du site web de l'Organisation Internationale du Travail: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ed_emp/-emp_ent/documents/publication/wcms_094015.pdf
- 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 non publié). 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.
- Boivin, M. (2007). *Un entrepreneur dans ma classe. Guide à l'intention des enseignants du primaire* (Numéro de publication 17-3785-PEN). Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- 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, pp. 52-83). Northampton, MA : Edward Elgar Publishing.
- 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.
- Bruyat, C., & Julien, P.-A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(2), 165-180.
- Bygrave, W. D., & Hofer, C. W. (1991). Theorizing about entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(2), 13-22.
- 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.
- 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, pp. 143-159). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Éditions La Pensée Sauvage.
- 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.
- 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. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Consulté à partir du site web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>.

- 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, QC : 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* (Numéro de publication n° 50-0166). Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/rappcse.pdf>
- 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.
- Désautels, J., & Larochelle, M. (2004). Forme scolaire, éducation aux sciences et pratique de la critique. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 4(4), 515-528.
- Deuchar, R. (2004). Changing paradigms - The potential of enterprise education as an adequate vehicle for promoting and enhancing education for active and responsible citizenship: Illustrations from a Scottish perspective. *Oxford Review of Education*, 30(2), 223-239.
- Deuchar, R. (2007). *Citizenship, enterprise and learning. Harmonising competing educational agendas*. Trent: Trentham Books.
- Duchaine, P. (coord.). (2006). *Développer et vivre une culture entrepreneuriale au primaire et au secondaire* (Numéro de publication n° 17-3790-1). Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/PrimSecond.pdf>
- Fayolle, A. (2004). *Entrepreneuriat. Apprendre à entreprendre*. Paris : Dunod.
- Fiet, J. O. (2001). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 1-24.
- Filion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *Revue internationale PME*, 10(2), 130-172.
- 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, pp. 13-37) Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Garravan, T. N., & O'Cinneide, B. (1994a). Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation - Part 1. *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 3-12.
- Garravan, T. N., & O'Cinneide, B. (1994b). Entrepreneurship education and training programmes: A review and evaluation - Part 2. *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 13-21.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Hitty, U. (ed.). (2002). *State-of-art of enterprise education in Europe: Results from the Entredu Project*. Turku School of Economics and Business: Small Business Institute, Business Research and Development Centre.
- 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.
- Hjorth, D., & Johannisson, B. (2007). Learning as an entrepreneurial process. In A. Fayolle (ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education* (Vol. 1, pp. 46-66). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), 258-273.
- 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.
- 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 and Training*, 52(1), 7-19.
- Katz, J. A. (2003). The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education 1876-1999. *Journal of Business Venturing*, 18(2), 283-300.
- 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.
- 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.
- Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597.
- 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).
- Laval, C. (2004). *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'école publique*. Paris : La Découverte.

- Laval, C. (2007). *L'homme économique. Essai sur les racines du néolibéralisme*. Paris : Gallimard.
- Le Boterf, G. (2001). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. *Construire les compétences individuelles et collectives* (pp. 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.
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. Théorie(s) et pratique(s). *Revue française de gestion*, 185(5), 161-174.
- 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.
- Lewis, K., & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education and Training*, 45(4), 197-206.
- 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.
- Maulini, O., & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini & C. Montandon (dir.), *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 147-168). Bruxelles : de Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (Numéro de publication : 2007-06-00282). Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/index.asp>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Mesure de sensibilisation à l'entrepreneuriat à l'intention des élèves du primaire, du secondaire, de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, préuniversitaire et technique*. Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/MesureSensEntrepreneuriat2010-2011_GuideAdm_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (Numéro de publication : 13-0003-07). Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : http://www.meq.gouv.qc.ca/DGFI/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm
- Morin, D. (coord.) (2008). *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire* (Numéro de publication : 2008-07-00971). Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.inforoutefpt.org/entrepreneuriat/documents/portfolio.pdf>
- Pelletier, D. (2005). *Invitation à la culture entrepreneuriale. Guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant* (Numéro de publication : 17-3784). Québec, QC : 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). 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/Canadian Journal for New Scholars in Education*, 3(1), 1-9.
- Pepin, M. (2011). Vers un entrepreneuriat citoyen en milieu scolaire. Manuscrit soumis pour publication.

- Pepin, M. (2011). L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire. *Revue canadienne de l'éducation/Canadian Journal of Education*, 34(3), 280-300.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10(3), 5-16.
- Perrenoud, P. (2000, octobre). *Du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence?* Conférence présentée à Québec : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_28.html.
- 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.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education: A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510.
- Rees, T. (1986). Education for enterprise: The state and alternative employment for young people. *Journal of Education Policy*, 3(1), 9-22.
- Ritchie, J. (1991). Chasing shadows: Enterprise culture as an educational phenomenon. *Journal of Education Policy*, 6(3), 315-325.
- Royer, D. (2003). *Essai de définition des domaines généraux de formation. Concepts et réseau conceptuel*. Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : http://www.ccpce.gouv.qc.ca/pdf/Essai_domgenform.pdf
- Secrétariat à la jeunesse. (2004). *Défi de l'entrepreneuriat jeunesse*. Plan d'action triennal 2004-2005-2006. Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.defi.gouv.qc.ca/publications/defi.pdf>
- Secrétariat à la jeunesse. (2006). *Pour une jeunesse engagée dans sa réussite*. Stratégie d'action jeunesse 2006-2009. Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2006-2009.pdf>
- Secrétariat à la jeunesse. (2009). *Enrichir le Québec de sa relève*. Stratégie d'action jeunesse 2009-2014. Consulté à partir du site web du Gouvernement du Québec : <http://www.jeunes.gouv.qc.ca/strategie/documents/strategie-action-jeunesse-2009-2014.pdf>
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J., & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education and 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.
- Surlemont, B. (2007). Promoting enterprising: A strategic move to get schools' cooperation in the promotion of entrepreneurship. Dans A. Fayolle (ed.), *Handbook of research in entrepreneurship education* (Vol. 2, pp. 255-265). Northampton, MA: Edward Edgar Publishing.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles : de Boeck.
- Vérin, H. (1982). *Entrepreneurs, entreprise. Histoire d'une idée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verstraete, T., & Fayolle, A. (2005). Paradigmes et entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, 4(1), 33-52.
- 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.
- 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.

MATTHIAS PEPIN est candidat au doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation entrepreneuriale dans la scolarité de base des élèves et plus précisément sur la volonté de former des élèves plus entreprenants, dès le primaire. Il privilégie une approche ethnographique de son objet de recherche, à travers des observations de terrain, au plus près des élèves et de leurs enseignant(e)s.

MATTHIAS PEPIN is a doctoral candidate in psychopedagogy at Université Laval. His research interests focus on enterprise education in basic schooling and the desire to develop more enterprising students, starting at the primary level. He privileges an ethnographic approach for his research through field observations of students and their teachers.