

Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente

Matthias Pepin, Rino Levesque, Mathieu Lang and Kenneth Deveau

Number 38, 2013

Francophonie et socioéconomie

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1023660ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1023660ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (print)

1918-7505 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pepin, M., Levesque, R., Lang, M. & Deveau, K. (2013). Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente. *Revue du Nouvel-Ontario*, (38), 109–150. <https://doi.org/10.7202/1023660ar>

Débat autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente

MATTHIAS PEPIN

Université Laval

RINO LEVESQUE

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

MATHIEU LANG

Université de Moncton

KENNETH DEVEAU

Université Sainte-Anne

Chacun a une expérience vécue de l'enseignement,
chacun a une opinion individuelle légitime sur
l'éducation. Mais penser vraiment les problèmes de
l'éducation est plus difficile qu'il n'y paraît.

Jean-Louis Martinand¹

Cet article est le fruit d'une table ronde, organisée par le Réseau de recherche sur la francophonie canadienne, qui s'est tenue dans le cadre d'un colloque dont le thème portait sur les stratégies collectives et individuelles mises en œuvre par les Canadiens francophones en regard des mutations socioéconomiques qui traversent et définissent les sociétés contemporaines. Ces transformations s'expriment

¹ Jean-Louis Martinand, « Environnement et interdisciplinarité : paradoxes dans le champ éducatif », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 16, n° 1, 2008, p. 1-2.

principalement à travers les restructurations d'une économie essentiellement industrielle vers une économie dite postindustrielle, dont on peut faire ressortir trois grandes caractéristiques : 1) la tertiarisation de l'économie, qui implique que les activités des secteurs primaire (agriculture et extraction des ressources naturelles) et secondaire (construction et industries manufacturières) laissent de plus en plus leur place au secteur tertiaire, c'est-à-dire à la production de services, 2) l'élévation de la connaissance et de l'information au rang de capital économique assurant une compétitivité accrue aux États et aux entreprises, mouvement qui s'est vu accéléré par l'essor sans précédent des technologies, et 3) la montée du phénomène de mondialisation/globalisation de la plupart des activités humaines qui instaure un marché mondial et qui, en même temps, assure une importance égale aux pôles de développement et d'excellence locaux².

Ces changements interpellent, à divers niveaux, les individus, les collectivités, les institutions, voire les États, qui se voient contraints de se repositionner au sein d'un paysage socioéconomique en pleine mutation. Les défis et les rôles de chacun tendent à se redéfinir. Les transformations du marché du travail appellent à davantage de flexibilité dans les cheminements de carrière. Les changements inhérents à certaines institutions demandent une plus grande prise de responsabilités, d'initiatives et de créativité de la part des individus. L'État se dégage progressivement des responsabilités que la population lui avait confiées pour assurer l'essor socioéconomique de la nation. Dans cet esprit, il est désormais attendu, de la part des gouvernements comme des institutions, que les

² Daniel Cohen, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, 2006.

individus, dans leurs rôles de citoyens et de travailleurs, acquièrent les habiletés nécessaires pour se prendre en charge de manière autonome et se mobilisent pour prendre en main leur propre avenir³. Dans la perspective de Foucault⁴, il s'agirait alors, à travers un discours de régulation morale, de responsabiliser les individus qui doivent être à même de s'autogouverner pour assumer leur propre développement.

À ce chapitre, il paraît de plus en plus évident que l'appareil scolaire subit des pressions considérables pour se rapprocher des besoins du système productif, de manière spécifique, et des problématiques sociétales contemporaines, de manière élargie. L'école, en tant qu'institution de socialisation, semble aujourd'hui considérée comme un véhicule privilégié pour pallier les défis socioéconomiques évoqués et d'aucuns laissent voir que l'idéologie néolibérale aurait bel et bien pénétré ses murs, comme ses missions⁵. L'une des voies explorées pour aller dans ce sens consiste à rapprocher l'école de la collectivité locale, à travers la mise en place de partenariats école-communauté, lesquels « traduisent un changement de conception des relations de l'école avec ses interlocuteurs communautaires, associatifs et parents⁶ ». L'État, jadis

³ Michael Peters, « Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective », *Journal of educational enquiry*, vol. 2, n° 2, 2001, p. 58-71.

⁴ Michel Foucault, « Governmentality », dans Graham Burchell, Colin Gordon et Peter Miller (dir.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, p. 87-104.

⁵ Christian Laval, *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'école publique*, Paris, La Découverte, 2004.

⁶ Nathalie Bélanger, Phyllis Dalley, Liliane Dionne et Geneviève Beaulieu, « Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, 2011, p. 376.

pourvoyeur et décideur, délègue alors une partie de ses pouvoirs aux écoles dont on augmente l'autonomie dans la mesure où on les considère plus à même de répondre aux besoins locaux. De tels partenariats école-communauté présentent des bénéfices évidents, comme la mise en commun de moyens divers ou une meilleure visibilité de l'école dans sa communauté, et des effets positifs avérés, comme une meilleure rétention scolaire⁷.

Cependant, la promotion systématique des partenariats reflète aussi un désinvestissement de l'État, qui entend désormais gérer l'école en se calquant sur le modèle de l'entreprise privée⁸. Le danger demeure, dans la marge de manœuvre qui est laissée aux écoles, que les intérêts des partenaires en viennent à modifier les missions mêmes de l'école, de manière très inégale d'un établissement scolaire à l'autre, en inscrivant, intentionnellement ou non, les partenaires dans une logique trop entrepreneuriale. On ne s'étonnera plus, dans ce contexte, qu'un nombre toujours croissant de gouvernements, nationaux ou provinciaux, et d'organisations supranationales prônent à l'unisson l'émergence d'une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire⁹, notion à laquelle on accole généralement un ensemble de « savoir-être » ou d'habiletés qu'il conviendrait de développer chez les élèves, comme le

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ Sonia Bahri et Klaus Haftendorn (dir.), *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century. Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*, Switzerland, International Labour Organization (ILO)/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2006; Colin Ball, « 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), 1989.

leadership, le sens des responsabilités ou encore l'esprit d'initiative¹⁰.

La table ronde dont est issu cet article visait explicitement à placer l'école au cœur des discussions et des réflexions, dans l'optique de sa redéfinition contemporaine face aux enjeux sociétaux qu'appelle l'économie postindustrielle. Plus spécifiquement, les discussions portaient sur une stratégie organisationnelle relativement récente, à savoir l'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC)¹¹, qui se présente comme une manière d'organiser la vie scolaire à même de pallier en partie les défis du 21^e siècle. Il était donc question de mettre l'idée de l'ECEC sur la table et de la soumettre au débat. Qu'entend-on par une éducation communautaire? Quels partenaires est-il question d'inclure dans la vie de l'école? Comment et à quelles fins? Qu'est-ce qu'une éducation entrepreneuriale consciente? Les partenariats avec la communauté sont-ils envisagés à l'aune d'une logique entrepreneuriale prise dans le sens restreint d'intérêts d'affaires? Autrement dit, sur quelle philosophie éducative l'ECEC repose-t-elle? Que prétend-elle arriver à faire? Quelle est sa nécessité? Y a-t-il un danger à voir un grand nombre d'écoles se calquer sur les idées de l'ECEC alors qu'aucune recherche n'a encore porté sur sa structure d'ensemble, ni démontré son efficacité? Tandis qu'une table ronde sur l'éducation organisée dans le cadre d'un colloque sur les enjeux socioéconomiques de la francophonie canadienne minoritaire a servi de prétexte pour se

¹⁰ Matthias Pepin, « L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, 2011, p. 303-326.

¹¹ Rino Levesque, « École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable », *Cahier de recherche 2011-03*, Montréal, École des Hautes Études Commerciales, 2011.

réunir, la portée de l'article et des propos de ses auteurs transcende la problématique de l'éducation en milieu minoritaire en posant une réflexion sur les moyens et les finalités de l'éducation scolaire en général.

Bien que nos points de vue divergent sur la question de la pertinence et des finalités de l'école communautaire entrepreneuriale consciente, nous avons choisi de proposer une publication commune qui reprend l'essentiel de nos interventions autour de ce thème. Cet article se veut donc une contribution multidisciplinaire, au sens où Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy¹² l'entendent, c'est-à-dire comme une juxtaposition (et non une intégration) de points de vue individuels autour d'un même thème, ici l'ECEC, mais sans projet commun particulier. En ce sens, chacune des trois parties du texte représente une vision indépendante sur le plan de l'auteur. La première partie donne la parole au concepteur de l'ECEC, Rino Levesque, actuellement conseiller et partenaire en éducation (ECEC, entrepreneuriat conscient et internationalisation) à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Il met essentiellement de l'avant la philosophie éducative sur laquelle repose le concept qu'il a développé au fil des ans. Levesque construit son argumentation autour de l'idée que l'enfant est la raison d'être première du modèle de l'ECEC proposé et précise sa conception du lien entre école, communauté et économie. La seconde partie du texte est prise en charge par Matthias Pepin, dont la thèse de doctorat à l'Université Laval porte sur l'éducation entrepreneuriale à l'école primaire. Il interroge l'organisation de l'ECEC sur la base d'un survol du champ de l'éducation entrepreneuriale. Pepin relève

¹² Gérard Fourez, Véronique Englebert-Lecomte et Philippe Mathy, *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997, p. 84-91.

quelques confusions au niveau des finalités d'éducation entrepreneuriale avancées par l'ECEC et pose quelques nuances au niveau des stratégies pédagogiques à se donner pour y arriver. Dans la troisième partie, enfin, Mathieu Lang, philosophe de l'éducation à l'Université de Moncton, propose un point de vue critique sur l'ECEC en questionnant ses fondements. Lang se base sur l'universalité des finalités de l'éducation en général pour émettre des réserves par rapport à ce que vise l'ECEC.

École communautaire entrepreneuriale consciente : vision d'ensemble selon Rino Levesque

L'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) prend appui sur le concept « Partenariat en Formation : École-Communauté » (PFEC) qui est né, dans plusieurs provinces canadiennes, de la volonté de faire survivre de petites communautés francophones dans des contextes linguistiques minoritaires¹³. Deux expériences réalisées dans deux écoles communautaires, l'une en Colombie-Britannique et l'autre en Saskatchewan, sont à l'origine d'une transformation progressive du PFEC. Ces expériences donneront lieu à une stratégie éducative plus complexe qui allait être mise à l'épreuve, dès 1999, au sein d'un établissement d'enseignement public du Québec, l'école primaire Cœur-Vaillant. Cette dernière devenait ainsi la première école communautaire entrepreneuriale¹⁴ du Canada. Sur la base de projets-

¹³ Rino Levesque et Robert Boudreau, « L'école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable », Mémoire soumis dans le cadre de la consultation Stratégie d'action 2005-2008, Québec, 2005.

¹⁴ Au moment de son implantation à l'école Cœur-Vaillant (Québec), le vocable « conscient » n'était pas encore accolé à l'acronyme ECEC, raison pour laquelle l'expression « école communautaire entrepreneuriale » est ici employée.

pilotes mis en œuvre sur son territoire à compter de 2004, le gouvernement du Nouveau-Brunswick introduit alors progressivement les idées qui fondent l'ECEC dans nombre de ses établissements scolaires, aussi bien au primaire qu'au secondaire¹⁵. Le District scolaire 11¹⁶ témoigne, au moyen d'exemples, comment chaque école communautaire entrepreneuriale de cette région acadienne s'engage à éduquer et à former les jeunes à la culture entrepreneuriale consciente. Cette partie du texte présente la vision qui sous-tend le concept de l'ECEC que j'ai développé et qui est, aujourd'hui, arrivé à maturité.

Raisons de base ayant conduit à la conception de l'ECEC

L'ECEC a été conçue pour répondre aux besoins des jeunes apprenants et des sociétés du 21^e siècle. L'enfant est la raison d'être, première et fondamentale, de son modèle d'éducation entrepreneuriale consciente et « communautarisante¹⁷ », dont le sens profond prend racine dans la sagesse populaire que l'on attribue à l'adage africain « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ». L'ECEC est un système-école qui repose sur une alliance renouvelée entre l'école et la communauté. Son modèle d'éducation entrepreneuriale « consciente » vise le déve-

¹⁵ Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a cependant choisi d'ôter l'appellation « entrepreneuriale », donnant ainsi naissance à l'école communautaire du Nouveau-Brunswick (ECNB). Malgré ce changement de dénomination, peu de modifications ont été apportées à la philosophie d'ensemble de l'ECEC.

¹⁶ District scolaire 11, Écoles communautaires entrepreneuriales, dans *Impac*, 2012, <http://www.carnetwebds11.ca/bloum/files/Revue-IMPAC-ECE-DS11-PAC-2012-02-28v.c.pdf>.

¹⁷ On entend par « communautarisation » une approche pédagogique et organisationnelle favorisant le mouvement croissant de l'enfant, de l'enseignant et de la direction vers l'environnement de l'école et sa réciprocité, soit le mouvement des personnes, organisations et entreprises vers l'école.

veloppement d'une culture de l'apprentissage autonome et de l'entrepreneuriat conscient orienté en fonction d'un profil de sortie de l'élève finissant. Ce profil de sortie correspond à des cibles éducatives qui reprennent douze qualités, trois attitudes, trois forces et trois compétences en entrepreneuriat conscient¹⁸. On s'attend à ce que ces cibles éducatives contribuent à la réussite de chaque jeune tout au long de sa vie. L'ECEC vise ainsi à développer la santé globale de l'être humain, dans ses diverses dimensions (physique, affective, mentale, créative, sociale, économique, morale, culturelle, écologique et spirituelle). Pour ce faire, elle favorise une participation structurée et équilibrée de partenaires de la communauté afin qu'ils contribuent à la construction et à la réussite du projet éducatif d'une école-communauté et à combattre le fléau du décrochage, sous ses diverses formes.

L'ECEC a donc été conçue afin de :

1. contrer le décrochage, la pauvreté, le chômage et l'inégalité des chances;
2. faire en sorte que chaque enfant puisse, aujourd'hui comme à l'âge adulte, avoir une vie saine, équilibrée et heureuse sur le plan éducationnel, culturel, social et économique;

¹⁸ On vise à développer chez les élèves les compétences suivantes : s'entreprendre, entreprendre et créer l'innovation de façon consciente, responsable et autonome; les attitudes suivantes : la fierté identitaire et culturelle, la recherche constante de l'innovation et l'engagement communautaire; les forces suivantes : le diagnostic, le dynamisme et la détermination; les rôles suivants : initiateur, réalisateur et gestionnaire de projets; et les qualités suivantes : la confiance en soi, le respect des autres, l'esprit d'équipe, le sens de l'organisation, la solidarité, le sens des responsabilités, le sens de l'initiative, l'ingéniosité et la créativité, le leadership, la conscience entrepreneuriale, l'apprentissage autonome et l'humanisation.

3. susciter le développement viable et durable de chacune des communautés-régions et de l'ensemble de la société;
4. raccrocher chaque *équipe* éducative à son école et mieux intégrer tous ceux et celles qui y interviennent.

L'ÉCEC : autonomisante, responsabilisante et transformante

L'ÉCEC se veut « autonomisante » par le fait qu'elle identifie ses propres besoins et fait ses propres choix, d'ordre scolaire et communautaire. Elle vise ainsi à développer en elle-même les compétences en entrepreneuriat conscient des éducateurs et des partenaires en fonction des besoins des jeunes, de l'école et de sa communauté. Elle cherche à y parvenir en misant sur une nouvelle synergie école-communauté et sur le potentiel d'auto-transformation de chaque personne qui s'appuie, entre autres, sur la capacité d'apprendre de façon autonome pendant toute la vie. C'est ainsi que l'ÉCEC entend contrer, avec une plus grande efficacité et efficience, les phénomènes de dépendance sociale, de décrochage, de chômage, d'inégalité des chances et de pauvreté chez les jeunes.

L'ÉCEC se veut « responsabilisante » puisqu'elle cherche à amener l'école et sa communauté à assumer, ensemble, la responsabilité d'éduquer et de former chaque enfant, grâce à la construction collective et graduelle d'une culture entrepreneuriale consciente. Ceci se réalise par diverses approches pédagogiques, en particulier au moyen de l'approche pédagogique et éducative en entrepreneuriat conscient (APEEC)¹⁹. Son caractère responsabilisant est basé sur le principe d'une plus grande équité

¹⁹ Voir Rino Levesque, 2011, *op. cit.*, p. 15-16.

entre « école et communauté » qui ont toutes les deux le mandat d'éduquer et de former. L'école n'est donc plus seule : un véritable partage des responsabilités prend forme. La « communautarisation²⁰ » est systématisée par chacune des composantes structurantes qui construisent l'ECEC.

L'ECEC se veut « transformante » par sa démarche structurée à l'intérieur de l'école, et structurante avec sa communauté environnante. Structurante, en raison des alliances stratégiques multiformes qui engagent progressivement – de façon souple – des personnes, des groupes, des organismes, des entreprises et des entrepreneurs de compétences variées. La transformation concerne le profil de sortie des élèves développé, dès le plus bas âge et jusqu'à la fin du secondaire, soit jusqu'à l'âge de 17 ans environ. Le profil de sortie peut se parfaire tout au long de la vie. C'est ainsi que chaque individu a l'occasion de développer ses compétences en entrepreneuriat conscient par une multitude d'expériences d'apprentissage en lien concret avec la communauté. L'ECEC cherche à introduire progressivement des changements durables chez toutes les personnes concernées : enfants du primaire, jeunes du secondaire, enseignants, intervenants et partenaires.

²⁰ Rodrigue Landry, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003, p. 135-156; Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Patrimoine Canada, Nouvelles perspectives canadiennes, 2011, 291 p.

Démystification de l'ECEC : but d'ensemble et stratégies-clés

Il va de soi que l'école communautaire entrepreneuriale consciente ne cherche pas à former uniquement, comme plusieurs le craignent, des hommes et des femmes d'affaires. Le système-école que représente l'ECEC vise à préparer une relève de jeunes plus innovants et plus entreprenants dans tous les aspects de leur vie, et ce, dans chaque communauté. De ces jeunes ainsi éduqués et formés émergeront également un nombre accru d'entrepreneurs, tous ayant été transformés en individus et citoyens plus conscients, responsables et autonomes, capables d'innover seuls et en équipe au profit du mieux-être de la collectivité. Une transformation sociétale progressive s'installe en raison d'une élévation de l'autonomie individuelle et collective.

De même, il est impératif de bien saisir que l'ECEC forme un système-école au sens où elle est organisée au moyen de 17 composantes structurantes²¹. Chacune d'elles est, en fait, une organisation spécifique « communautarisante » se voulant une réponse à des besoins locaux et régionaux. Même si les micro-entreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient incarnent souvent, dans l'esprit populaire, l'un des aspects originaux de l'ECEC en raison de leur forte médiatisation depuis environ une dizaine d'années, elles ne constituent, dans les faits, que l'une des nombreuses stratégies adoptées.

Quelques données pédagogiques additionnelles

Parmi les projets réalisés dans les ECEC, on estime à moins de 10 % ceux qui correspondent à des micro-entreprises pédagogiques, entre 10 et 20 % les projets pédagogiques en entrepreneuriat conscient et de 70 à

²¹ Voir Rino Levesque, 2011, *op. cit.*, p. 10.

80 % ceux de nature variée (pédagogie « communautarisante », coopérative, expérientielle, etc.). Toutes ces stratégies pédagogiques, associées aux 17 composantes structurantes de l'ÉCEC, contribuent au développement du profil de sortie du jeune. Par ailleurs, plus de 80 % des projets et des micro-entreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient s'appuient sur un processus d'apprentissage ne nécessitant pas la manipulation d'argent ou la vente de produits.

Les projets et les micro-entreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient permettent systématiquement des apprentissages liés à l'un ou plusieurs des thèmes suivants : l'environnement, la santé, la communauté, la culture, les sciences, les arts et les dix dimensions de la santé globale énumérées plus haut. À titre d'illustration, *Cultivons des jeunes pousses*, en maternelle, est un centre horticole où des plantes sont données gratuitement aux parents et aux partenaires de la communauté et où les sciences et le français sont intégrés; *Cuisine Interculturelle Inc.*, en 1^{re} et 2^e années, est un restaurant de cuisine santé intégrant, entre autres, les sciences, le français et les mathématiques; *Crayon magique*, en 1^{re} et 2^e années, est une maison d'édition de petits livres écrits, illustrés et produits par les enfants, intégrant le français, les arts, les sciences humaines et les technologies de l'information et de la communication.

Les projets et les micro-entreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient occupent une petite partie de l'horaire hebdomadaire des élèves, soit d'une à trois heures par semaine selon les groupes d'âge. Dans les 15 à 20 % des cas proposant l'exercice éducatif et pédagogique de la vente, les sommes amassées – souvent modestes – servent, par exemple : 1) à appuyer des causes humanitaires,

2) à créer un fonds à l'école (ou bien au sein de la fondation de l'école) permettant de défrayer les sorties éducatives et favorisant la participation d'enfants provenant de familles moins nanties, 3) à réinvestir le projet ou la micro-entreprise pédagogique en entrepreneuriat conscient de la classe. Il est important de signaler qu'au niveau des tâches qu'occupent les enfants au sein des divers projets et micro-entreprises pédagogiques en entrepreneuriat conscient, les filles et les garçons sont supposés jouer les mêmes rôles sans égard au sexe. En outre, l'organisation pédagogique prévoit souvent une rotation des tâches au niveau d'un même projet ou bien une rotation dans le cadre d'un second projet dans la même session ou la même année scolaire.

Pour faire l'acquisition du profil de sortie visé, l'essentiel demeure que le jeune soit mis régulièrement dans des situations lui faisant jouer les rôles d'initiateur, de réalisateur et de gestionnaire de ses projets. L'une des spécificités de cette pédagogie repose sur le fait que l'enfant a comme guide l'enseignant, mais aussi très régulièrement des parents et d'autres partenaires de la communauté (personnes âgées, entrepreneurs et personnes associées à des organisations sociocommunautaires et sociosportives, commerces, institutions financières et académiques, etc.) qui acceptent d'apporter leur soutien. Les agents communautaires, incluant ceux du monde du travail et des affaires, doivent devenir, en ce sens, des partenaires engagés.

Pourquoi une culture entrepreneuriale consciente?

Une culture entrepreneuriale consciente pour tous offre l'espoir d'une meilleure compréhension de l'impact de nos modes d'entrepreneuriat sur soi, sur les autres

(société), sur l'environnement (la nature), sur la planète et sur la vie dans toutes ses formes. Cet espoir fait que le véritable dynamisme entrepreneurial à promouvoir est appelé, désormais, à prendre sérieusement en considération l'équilibre « société-économie-écologie ». Cet entrepreneuriat conscient et responsable exige une contribution énergique sans précédent pour une plus grande justice sociale, pour une prospérité équitable pour tous, et pour faire preuve d'une plus grande considération à l'égard de la nature, notre seul garde-manger connu sur Terre. Ces éléments, de l'ordre de la conscience, sont cruciaux, de l'avis de plusieurs, pour un devenir sociétal viable et durable. Du point de vue de l'ECEC, la contribution de l'école est ici indispensable.

*Éducation entrepreneuriale consciente ou développer
« l'entreprise de soi » de chacun*

De plus en plus d'acteurs sociaux ressentent le besoin urgent de mettre en œuvre des projets qui font appel à une conscience à la fois planétaire²² et communautaire. Éduquer et former à un tel entrepreneuriat conscient et plus humanisant est tout à fait possible, mais au moyen d'une alliance « école-communauté » renouvelée. Des partenariats multiples « école-communauté » peuvent contribuer à préparer une relève de jeunes innovants, entreprenants et entrepreneurs plus responsables, plus ingénieux et capables : 1) de relever les nouveaux défis du 21^e siècle dans leur communauté, comme les défis issus de la mondialisation à l'intérieur de laquelle l'essor des nouvelles technologies joue un grand rôle, et 2) de contribuer de manière lucide à une économie de justice, en

²² Aurelio Pecei, « Éduquer à la conscience planétaire », dans Mohammed Bedjaoui (dir.), *Éduquer au dialogue des civilisations*, Québec, Les Éditions du Sphinx, 1983, p. 137-148.

aspirant à une prospérité équitable pour tous et à un monde socialement, économiquement et écologiquement viable.

L'ECEC vise, par l'éducation entrepreneuriale consciente, à maximiser le développement du potentiel de chaque enfant et de son *empowerment*. Ceci suppose de sa part une forte prise en charge de soi, de son apprentissage et la responsabilisation de son « être » en devenir. Cela suppose également que l'enfant soit plus conscient de ses propres ressources et des rapports qu'il entretient avec les autres, de la vie en société et de la nature en général. Autrement dit, c'est le développement de l'entreprise de soi en chacun, dont il est question, notion que Bob Aubrey définit comme : « une conception de l'individu, qui se fonde sur le constat que l'homme augmente sans cesse sa capacité à se connaître, à s'éduquer, à s'adapter aux contextes sociaux et à développer des stratégies de vie²³ ».

En guise de conclusion autour de la vision d'ensemble de l'ECEC

Au cœur de l'ECEC, il y a l'idée que le jeune peut mieux apprendre, qu'il peut apprendre différemment et plus globalement, qu'il peut apprendre à se connaître davantage, à se découvrir et à faire émerger ses passions et ses talents; qu'il est en mesure aussi de développer un fort sentiment de fierté de soi, de « construire son identité » et de bâtir ce qu'il a de mieux pour toute sa vie en société. En effet, le jeune a besoin de découvrir, de se découvrir et de comprendre les réalités qui l'entourent, afin de trouver un « sens » à son devenir immédiat à l'école; il a besoin de se sentir valorisé dans ses actions afin de se

²³ Bob Aubrey, *L'entreprise de soi*, Paris, Flammarion, 2000, p. 9.

mobiliser, d'apprendre ou de réapprendre à se faire confiance, parfois même d'apprendre ou de réapprendre à s'aimer. L'enfant doit prendre conscience qu'il est une personne de valeur et qu'il peut contribuer à la société. La pédagogie et l'organisation de l'école qui donnent ces effets auront tout le potentiel de déclencher chez le jeune un intérêt accru à venir apprendre et réussir à l'école.

École communautaire entrepreneuriale consciente : quelques vigilances selon Matthias Pepin

Comme nous venons de le voir dans la partie précédente, la vision d'ensemble sur laquelle repose l'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) est une réponse, parmi d'autres, aux appels de plus en plus pressants qui consistent à vouloir rapprocher l'école des nouveaux enjeux socioéducatifs induits par les restructurations sociétales contemporaines. Fondamentalement, on peut ou ne pas être d'accord avec ce constat de base; il appartient alors à chacun de spécifier ce qu'il attend de l'école, en termes de développement des générations futures. Mon propos à l'endroit de l'ECEC va dans ce sens et prendra la forme d'un ensemble de vigilances dont il faut tenir compte et de confusions qu'il est nécessaire d'éviter, lorsque l'on parle de l'émergence d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire, même si celle-ci se veut consciente, comme dans le cas de l'ECEC.

Finalités distinctes de l'éducation entrepreneuriale

L'ECEC n'a pas l'apanage de la volonté de développer une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire, mais se distingue toutefois par son approche d'éducation entrepreneuriale « consciente ». Depuis les années 1980, des discours politiques vantant les bienfaits de l'introduction

de l'entrepreneuriat dans la scolarité de base des élèves (primaire et début du secondaire) se font entendre, et ce, à travers l'ensemble des sociétés postindustrielles²⁴. Cependant, la notion de culture entrepreneuriale est encore souvent utilisée comme un mot-valise, dont le sens varie en fonction de ceux qui en parlent. Elle est aussi vue comme la panacée à un ensemble de maux (comme la passivité et la dépendance des populations à l'égard de l'État et des emplois fournis par les grandes entreprises) que les comparaisons internationales nous présentent comme des « universaux » que seule une « véritable culture entrepreneuriale » pourrait éradiquer. Pourtant, plusieurs auteurs mettent en évidence que la notion de « culture entrepreneuriale » demeure ambiguë²⁵, et ceci reste vrai malgré les tentatives des trente dernières années à la définir et à circonscrire ses multiples significations²⁶. La manière la plus simple de se dégager des querelles de sens qui lui sont associées consiste à mettre en évidence que cette notion de culture entrepreneuriale masque des finalités éducatives distinctes²⁷, ce qui apparaît de toute première importance pour les systèmes d'éducation, comme pour les stratégies organisationnelles telle l'ECEC, qui en font la promotion.

Au sein du champ de recherche qui entoure l'éducation entrepreneuriale, on distingue généralement trois grandes

²⁴ Colin Ball, *op. cit.*

²⁵ Brian Cummins et John Dallat, « Helping teachers to make sense of how enterprise and entrepreneurship may be defined », *Citizenship, social and economics education*, vol. 6, n° 2, 2004, p. 88-100.

²⁶ Patricia Carr et Graham Beaver, « The enterprise culture: Understanding a misunderstood concept », *Strategic change*, n° 11, 2002, p. 105-113.

²⁷ Matthias Pepin, « L'entrepreneuriat en milieu scolaire... », *op. cit.*, 2011.

familles de finalités éducatives liées à l'entrepreneuriat scolaire, du primaire jusqu'à l'université.

La première finalité de l'éducation entrepreneuriale renvoie à la volonté de faire apprendre aux élèves des notions théoriques en lien avec l'entrepreneuriat, compris dans son sens de création d'entreprises, d'emplois et de valeur (*entrepreneurship education*). Dans cet esprit, la petite et moyenne entreprise (PME), à laquelle on associe plus volontiers l'entrepreneuriat (plutôt que la grande entreprise), est généralement le point d'attention central des contenus à couvrir. Au sein de cette première famille, l'entrepreneuriat est compris comme un objet d'apprentissage en soi, dans l'optique que les élèves comprennent mieux de quoi il est question lorsqu'on parle d'entrepreneuriat. Cette finalité est davantage associée à la scolarité avancée des étudiants (fin du secondaire et postsecondaire) et l'on cherche à la développer à travers des contenus livresques (cours magistraux, lectures, études de cas, etc.).

La deuxième finalité renvoie à l'idée de développer chez les élèves un ensemble de compétences relatives à la création et à la gestion d'entreprises (*small business education*). Ici, l'entrepreneuriat est pris dans son sens d'occupation professionnelle et la volonté est de former de futurs entrepreneurs ou, à tout le moins, d'orienter et de stimuler les intentions entrepreneuriales des jeunes, en leur présentant le travail autonome et le fait de devenir son propre patron comme une voie potentielle de carrière. On essaie généralement d'atteindre cet objectif en faisant vivre aux élèves, concrètement ou virtuellement, une expérience de lancement et de gestion d'entreprise, incluant souvent la rédaction d'un plan d'affaires fictif ou réel, dans le cadre de leurs cours ou d'activités extrascolaires.

La troisième finalité, pour sa part, renvoie à l'idée de développer chez les élèves un ensemble de compétences qui sauront leur être utiles dans de multiples situations de vie, qu'elles touchent le monde du travail ou non (*enterprise education*). On s'intéresse alors davantage à l'entrepreneuriat en tant que processus, lequel peut, par sa nature même, être assimilé à une démarche de projet orientée vers l'action. On cherche ici à former des élèves plus entreprenants de manière générale, c'est-à-dire dans n'importe quel contexte d'activité. C'est selon cette visée qu'enseignants et élèves mettent sur pied ce que l'on appelle des projets entrepreneuriaux dans les écoles, bien qu'il n'y ait encore que peu de consensus relativement à ce qu'est un projet entrepreneurial et à ce qui le distingue d'un projet pédagogique plus classique. On différencie habituellement ces deux formes de projets scolaires en mettant de l'avant que c'est l'action, à l'intérieur du projet entrepreneurial, qui détermine des besoins d'apprentissage (souvent imprévisibles), contrairement au projet pédagogique où ce sont des cibles d'apprentissage prédéterminées qui guident l'action²⁸.

Qu'en est-il de ces finalités au sein de l'ECEC?

Il va de soi que les finalités d'éducation entrepreneuriale présentées ne sont pas mutuellement exclusives, au sens où les programmes et les initiatives concrètes dans les écoles les confondent ou les combinent, la plupart du temps²⁹. Cependant, elles devraient être considérées sur

²⁸ Bernard Surlemont et Paul Kearney, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

²⁹ Ulla Hitty et Colm O'Gorman, « What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries », *Education + Training*, vol. 46, n° 1, 2004, p. 11-23.

un continuum scolarité de base des élèves/scolarité avancée des étudiants. Autrement dit, on devrait considérer l'idée de former des individus plus entreprenants dans les premières années de formation générale des élèves et réserver l'idée de former de futurs entrepreneurs pour les programmes spécifiquement dédiés à l'entrepreneuriat, plus tard dans la scolarité. D'ailleurs, nombre d'auteurs qui se sont penchés sur l'introduction de l'entrepreneuriat dans la scolarité de base des élèves (primaire et secondaire) laissent bien entendre que ce sont les idées sous-jacentes à la troisième famille d'éducation entrepreneuriale (*enterprise education*) qui devraient y être représentées. À ce titre, s'il semble que l'ECEC tende effectivement vers cette troisième famille, une ambiguïté demeure. En effet, comme on l'a vu à plusieurs reprises dans la première partie du texte, l'un des objectifs de l'ECEC consiste à former des élèves plus entreprenants dans tous les aspects de la vie, dont émergeront alors davantage d'entrepreneurs. On retrouve ici une confusion entre la volonté de développer l'esprit d'entreprendre des élèves, en vue qu'ils deviennent entreprenants dans n'importe quelle sphère d'activité, et leur esprit d'entreprise, dans l'espoir que certains d'entre eux deviennent de véritables entrepreneurs³⁰. Si l'on ne souhaite pas que les écoles qui s'approprient le concept d'ECEC et qui l'intègrent à leur fonctionnement tombent dans le piège de cette confusion,

³⁰ En fait, cette confusion laisse transparaître la rhétorique qui est généralement utilisée pour nous convaincre de développer une « culture entrepreneuriale » en milieu scolaire. Il existe, dans la plupart des écrits politiques qui portent sur cette notion, une ambiguïté qui se manifeste par la volonté de former des élèves plus entreprenants dans n'importe quelle sphère d'activité, alors que les motivations à la base de cette volonté sont d'ordre économique et renvoient au déficit entrepreneurial de nos sociétés postindustrielles (et donc à la nécessité de former plus d'entrepreneurs).

il serait nécessaire d'être plus clair au niveau de ses objectifs. Le risque demeure, dans le cas contraire, que certains ne conservent de l'idée de l'ECEC que son lien avec le monde de l'entreprise, ce qui ne me semble pas souhaitable à des stades précoces de la scolarité des élèves.

Quelles pratiques pédagogiques favoriser?

Cette confusion s'exprime également, au niveau de l'acte pédagogique, à travers les pratiques éducatives qui peuvent être privilégiées. Bien qu'il ne s'agisse que de l'une des stratégies adoptées au sein de l'ECEC, la mise en place de micro-entreprises pédagogiques qui y est favorisée, par exemple, est plus couramment associée à la volonté de stimuler les intentions entrepreneuriales des élèves (*small business education*). Il n'est pas question, ici, de mettre en évidence les limites possibles des micro-entreprises pédagogiques, par rapport à l'objectif de former des élèves plus entreprenants³¹. Mon propos consiste plutôt à faire voir qu'il existe nombre d'alternatives pédagogiques, associées à l'éducation entrepreneuriale, qui permettraient d'enrichir encore davantage les expériences entrepreneuriales vécues par les élèves au sein de l'ECEC. Je les présente, ci-dessous, en précisant les conceptions de l'entrepreneuriat auxquelles elles puisent³².

1. Les micro-entreprises classiques reposent sur une vision économique de l'entrepreneuriat et visent le profit. La maximisation de la rentabilité de l'activité conduit souvent à une hiérarchisation des rapports de pouvoir et à une segmentation, sous la forme

³¹ J'ai déjà commenté abondamment ce point dans d'autres publications.

³² Matthias Pepin, « L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2011, p. 280-300.

d'une chaîne de travail, des tâches qui sont à effectuer pour veiller au bon fonctionnement de la micro-entreprise.

2. Les coopératives scolaires reposent sur une vision coopérative de l'entrepreneuriat et visent la redistribution du profit entre les membres de la communauté. Elles cherchent à répondre, de manière collaborative, à un besoin collectif et les structures démocratiques de décision y sont ordinairement préférées.
3. Les entreprises et les projets communautaires reposent sur une vision sociale de l'entrepreneuriat et visent à apporter une *plus-value* sociale à la communauté. La valeur créée est donc sociale, avant d'être financière. À travers ce genre d'activités, les élèves peuvent également être amenés à mieux comprendre certaines institutions de leur milieu.
4. Les entreprises et les projets environnementaux reposent sur une vision écologique de l'entrepreneuriat. En ce sens, l'action des élèves à l'intérieur de l'activité est ici bénéfique pour l'environnement.
5. Les projets entrepreneuriaux reposent sur un entrepreneuriat que je qualifie de « curriculaire », c'est-à-dire que l'on se servira de l'action à l'intérieur du projet pour explicitement inclure des savoirs prévus dans le programme de formation des élèves (pas nécessairement des savoirs liés à l'entrepreneuriat : il est tout à fait possible d'inclure des matières scolaires classiques dans chaque projet mis sur pied, en fonction des opportunités qui se présentent et des obstacles à franchir).

6. Les conseils d'élèves³³ reposent sur une vision citoyenne de l'entrepreneuriat³⁴. Ici, les élèves tiennent des discussions organisées démocratiquement dans une structure de type « conseil de classe » autour de sujets « chauds », c'est-à-dire de questions socialement, écologiquement, politiquement, éthiquement, scientifiquement, voire économiquement vives. À la suite de ces discussions, les élèves sont conduits à se mettre en projet : l'action des élèves doit alors non seulement refléter une meilleure compréhension de leur part à l'endroit de ce qui a été discuté (il est donc question de s'informer et d'apprendre à mieux comprendre le sujet traité), mais également démontrer un engagement civique de leur part vis-à-vis de la question abordée.

Un point commun rejoint certainement l'ensemble de ces pratiques pédagogiques : l'action des élèves est explicitement et invariablement orientée vers la société. Par contre, on le voit également très clairement, diverses conceptions associées à l'entrepreneuriat y sont rattachées. Il faut mentionner que chaque pratique est indépendante

³³ Il ne faut pas confondre la conception des conseils d'élèves qui est ici mise de l'avant avec les Conseils des jeunes entrepreneurs (CJE), que l'on retrouve dans certaines ECEC. Les CJE visent à réguler la vie entrepreneuriale d'un établissement scolaire en plus d'organiser des activités pour l'ensemble de l'école. S'ils sont effectivement organisés comme des structures de discussion démocratiques, ils ne favorisent pas nécessairement l'engagement citoyen. Les conseils d'élèves, tels que les conçoit Deuchar, se rapprochent beaucoup de l'enseignement des questions socialement vives. Le développement des CJE pourrait aisément être infléchi dans ce sens, moyennant quelques réorientations.

³⁴ Ross Deuchar, « Reconciling self-interest and ethics: The role of primary school pupil councils », *Scottish Educational Review*, vol. 36, n° 2, 2004, p. 159-168.

en soi, mais qu'il est également envisageable qu'une même activité se base simultanément sur plusieurs conceptions, par exemple une vision économique et écologique de l'entrepreneuriat dans une micro-pulperie scolaire³⁵. À ce titre, il faut s'autoriser à puiser à ces différentes conceptions pour les inclure au sein d'une même activité et mettre ainsi en œuvre des projets les plus riches possibles. Ces variations autour de pratiques éducatives associées à l'éducation entrepreneuriale laissent voir que les développements pédagogiques sont possibles au sein de l'ECEC, dans l'optique que les élèves vivent une variété d'expériences entrepreneuriales touchant de multiples aspects de la vie sociale à laquelle on désire les voir participer.

Comment favorise-t-on l'émergence d'une culture entrepreneuriale consciente?

La dernière courte vigilance que je souhaite mettre de l'avant a trait à la dimension consciente de la « culture entrepreneuriale » que l'on aspire à voir émerger dans les ECEC. Si l'idée même de développer une conscience, aussi bien communautaire que planétaire, semble séduisante, il demeure primordial qu'on en dise davantage sur les moyens que l'on se donne pour la voir se manifester. Autrement dit, quels chemins emprunte-t-on pour systématiser l'expérience entrepreneuriale vécue et tirer des leçons à son endroit? Le fait-on invariablement? Si l'implication d'un nombre accru de partenaires au sein

³⁵ Matthias Pepin, « Vers le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique », *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, vol. 3, n° 1, 2010, p. 1-9; Matthias Pepin (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, 2009.

de l'école, dans l'esprit d'un partage de la responsabilité d'éduquer, me paraît une voie intéressante à explorer, comment faire pour « filtrer » le genre d'expérience que l'on introduira au sein de l'école? Et si l'on souhaite, comme cela semble être le cas, impliquer des entrepreneurs dans les établissements scolaires, entre autres acteurs socioéconomiques, quel genre de soutien et de message souhaite-t-on qu'ils apportent aux élèves? S'agit-il uniquement de faire valoir une expérience pertinente et des ressources particulières en fonction du projet à mettre en œuvre ou de valoriser une voie de carrière? Tous ces questionnements gagneraient à être étayés.

En guise de conclusion à propos des vigilances entourant l'ECEC

Comme j'ai cherché à le montrer, il est nécessaire de prêter attention à différents aspects de l'ECEC si ceux et celles qui en font la promotion désirent la voir s'épanouir dans le sens souhaité. Notamment, poser une distinction plus nette vis-à-vis de finalités d'éducation entrepreneuriale que l'ECEC semble amalgamer, varier les expériences entrepreneuriales vécues par les élèves et se préoccuper davantage de la conscience que l'on veut voir émerger, semblent des pistes de réflexion qui méritent d'être approfondies. Dans l'esprit d'un débat, je me suis essentiellement étendu sur des vigilances à considérer et mon propos a, dans ce sens, été nécessairement sélectif. Les idées à la base de l'ECEC me paraissent prometteuses, lorsque l'on tient compte des prudences mises de l'avant. Il est aujourd'hui nécessaire que des chercheurs s'intéressent de près, sur le terrain même de l'école, à la manière selon laquelle chaque établissement scolaire s'approprie et met concrètement en œuvre les idées sous-jacentes à

l'ECEC, sans quoi les débats risquent de rester cantonnés à la sphère des idées.

École communautaire entrepreneuriale consciente : quelques réserves selon Mathieu Lang

Dans la mesure où le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) a décidé de se lancer dans la voie de l'implantation de l'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC) dans ses établissements scolaires, il semble important de faire un examen critique des différents aspects qui composent son programme. Mon propos vise à mettre en lumière deux éléments qui présentent un risque élevé de dérives : la conception de la finalité de l'éducation sous-tendue par l'ECEC et les aspects pédagogiques des moyens qu'elle se donne pour l'atteindre.

Conception de la finalité de l'éducation selon l'ECEC

Avant de jeter un regard sur la conception de l'ECEC, répondons à deux questions. Quelle finalité donne-t-on à l'éducation de nos enfants? Quel rôle doit jouer l'école dans l'atteinte de cette finalité?

La première question s'est probablement posée à toutes les époques et dans toutes les cultures. Dans l'histoire occidentale, nous avons éduqué nos enfants pour en faire de bons citoyens, de bons chrétiens, de bons prêtres, de bons sujets, de bons rois, de bons guerriers, de bons pères de famille, de bonnes mères, et ainsi de suite. Avec Montaigne, mais surtout avec Rousseau, par contre, un autre genre de finalité est apparu : il s'agissait dorénavant de faire de nos enfants de bons êtres humains. D'autres pédagogues ont suivi cette voie comme Pestalozzi, Herbart, Dewey, Decroly, Freinet, Rogers et Neill. À la

différence des premières finalités, cette nouvelle conception n'est pas déterminée par les besoins de la société, mais par la nature de l'individu en développement. En plaçant l'élève au centre de la réflexion pédagogique, un nouveau débat est lancé : l'éduque-t-on pour répondre aux besoins de la société ou pour faciliter son développement global?

Qu'en est-il avec l'ECEC? Nous retrouvons plusieurs allusions au développement d'une conscience individuelle, d'un souci pour l'enfant qui doit être heureux d'aller à l'école pour « réaliser des apprentissages de haute qualité³⁶ ». Le modèle a cependant d'abord été conçu pour pallier des problèmes socioéconomiques : décrochage, pauvreté, chômage, inégalité des chances, développement des régions et de la société, de l'esprit de l'équipe-école, etc. En ce qui a trait à l'individu, les plans éducationnel, culturel, social et économique priment sur le développement et sur l'actualisation du potentiel de chaque enfant.

Suivant le principe selon lequel l'éducation publique doit s'appuyer sur des valeurs universelles, la solution idéale est de placer l'élève au centre de l'éducation en tentant de l'amener à se définir, à se connaître lui-même, à connaître ses limites et ses forces, ses passions et ses intérêts. Or, si l'ECEC propose à l'élève de se connaître, elle le fait cependant en fonction des besoins de la société, du marché de l'emploi, bref, en fonction des priorités d'une certaine vision. Les micro-entreprises constituent des exemples parfaits de projets, qui se disent pédagogiques, mais qui risquent d'habituer les élèves à définir leurs besoins en fonction des besoins du marché et des intérêts des règles entrepreneuriales. En effet, pour ne

³⁶ Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MENB), *L'école communautaire entrepreneuriale (ECE) et son modèle d'éducation entrepreneuriale consciente : lignes directrices*, Moncton, MENB, 2010, p. 1.

citer qu'un exemple parmi d'autres³⁷, des élèves de maternelle d'une école rurale au Nouveau-Brunswick ont confectionné des chocolats, par le biais d'une micro-entreprise, pour la fête de Pâques. Ces chocolats ont ensuite été vendus dans un dépanneur local et le succès fut tel que l'expérience a été répétée pour la fête des Mères. Au nom des besoins du marché, de l'Autre, l'enfant a répété la même activité.

Pourtant, il peut très bien en être autrement. John Dewey l'illustre clairement dans *The School and Society* où il affirme qu'il est impératif que l'éducation conduise l'enfant à reconnaître ce qui va dans son intérêt³⁸. Or, ce qui va dans l'intérêt de quelqu'un ne va pas nécessairement dans le sens d'une logique entrepreneuriale. La pédagogie du jeu, par exemple, favorise l'« apprendre pour apprendre ». L'enfant, nous dit Jean Epstein, « ne joue pas pour apprendre, il apprend parce qu'il joue³⁹ ». Ce faisant, il se découvre – ses passions, ses rêves, son imaginaire, etc. – et développe ses habiletés cognitives, sa pensée, son jugement. Il s'enclenche alors tout un processus de maturation psychologique tant sur le plan des émotions que sur celui du langage. Malheureusement, par crainte de perdre des partenaires financiers qui entrevoient « l'impact économique à court et à long terme de ces nouvelles approches pédagogiques et éducatives [de l'ECEC]⁴⁰ », les penseurs de l'ECEC proposent de rejeter

³⁷ *Téléjournal Acadie*, dimanche 8 mai 2011, <http://www.radio-canada.ca/>.

³⁸ John Dewey, *The School and Society*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1997.

³⁹ Jean Epstein, « Rôle du jeu en collectivité », dans Catherine Van Nieuwenhoven (dir.), *Pourquoi tu joues?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2001, p. 19.

⁴⁰ Rino Levesque, *L'école communautaire au Nouveau-Brunswick (ECNB) et l'économie régionale : sens et « indispensabilité »*, Conférence

les approches « où l'accent est mis sur [l']“apprendre pour apprendre”⁴¹ », comme c'est le cas avec certaines approches pédagogiques telle la pédagogie du jeu.

En ce sens, l'ECEC bouscule un fondement du rôle de l'école, soit celui d'accorder à l'école la fonction d'enceinte protectrice de l'enfance contre les intérêts néfastes ou pernicious de la société. Une fois l'enceinte créée, il est alors possible de mieux contrôler ce qui entre dans l'école, notamment au niveau des valeurs, mais aussi des connaissances et des points de vue divers pour donner aux enfants les outils avec lesquels ils pourront apprendre à se défendre contre des intérêts qui leur sont néfastes. Comme le soutient Jean-François Mattéi, « l'être humain ne pourra connaître et agir s'il ne commence d'abord par apprendre à penser afin de réussir progressivement à penser ce qu'il apprend⁴² ». Conséquemment, « puisque l'éducation consiste avant tout à apprendre, on peut dire que l'école, en tant que lieu de socialisation, est bien un apprentissage de la vie, mais aussi que l'école, en tant que lieu d'humanisation, est un apprentissage de la pensée⁴³ ». Évidemment, l'ECEC propose de faire entrer des acteurs qui pourraient jouer un rôle positif auprès des enfants pour lutter contre des fléaux négatifs comme la consommation de drogues et d'alcool, la sédentarité, le décrochage, etc. Mais on ne peut sous-estimer les intérêts des partenaires, qui peuvent, à long terme, avoir des intérêts qui ne vont pas nécessairement dans l'intérêt des enfants. Ces derniers sont vulnérables sans la capacité de

d'ouverture du 19^e congrès annuel de l'Association francophone des municipalités du Nouveau-Brunswick, Dalhousie, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2009, p. 13.

41 *Ibid.*

42 Jean-François Mattéi, *La barbarie intérieure*, Paris, Presses universitaires de France, 2004, p. 201.

43 *Ibid.*, p. 202.

penser leurs expériences d'une manière critique, capacité qui se développe avec le temps.

Enjeux pédagogiques

Un aspect positif de l'ECEC est sans aucun doute l'appui qu'elle offre aux directions des écoles pour tisser des liens avec la communauté. Au Nouveau-Brunswick, une école à qui on accorde le statut d'école communautaire reçoit également des ressources humaines et financières. Un agent de développement communautaire peut alors établir des contacts entre des intervenants de la communauté et la direction de l'école ou avec les enseignantes et enseignants. Il envoie aussi un journal électronique mensuel aux parents pour les informer des nombreuses activités qui se passent à l'école. Il voit également à l'organisation d'activités parascolaires variées et au financement pour les familles à faibles revenus. Cet encadrement offert par le programme des écoles communautaires est important, surtout pour les écoles possédant moins de ressources⁴⁴. Les élèves peuvent ainsi vivre des expériences variées à un prix abordable. Du tricot à la danse, en passant par des cours d'autodéfense, l'élève interagit avec des personnes du milieu, apprend une multitude de connaissances et développe de nombreuses compétences.

En ce sens, l'école communautaire est le lieu du projet commun et de la pluralité des perspectives. Les expé-

⁴⁴ Le programme reste toutefois silencieux sur la manière de pallier les inégalités régionales. Depuis les réformes sociales de Louis J. Robichaud, le Nouveau-Brunswick s'est toujours assuré d'offrir des conditions égales en matière d'éducation. Comme il existe des inégalités régionales (le taux de chômage en est un indicateur révélateur) et comme les partenariats se font avec des intervenants dans chaque communauté, théoriquement, il est possible que des régions soient favorisées au détriment des autres. Le MENB doit être conscient de ce risque.

riences proposées sont multiples de même que les rencontres (avec des matières, des adultes, des groupes divers). Il s'agit là d'un contexte favorable pour penser la diversité des valeurs et apprendre à vivre ensemble. Comment l'enfant peut-il comprendre l'adulte s'il n'entre jamais dans une relation authentique avec lui? Inversement, comment l'adulte peut-il comprendre l'enfant s'il ne s'investit jamais dans une relation authentique avec lui? Ainsi, l'école communautaire semble proposer des conditions favorables pour une plus grande conscientisation et plus d'engagement à agir différemment pour ne pas contribuer à la surconsommation, à la pollution, à l'iniquité des genres, etc.

Pourtant, l'ECEC s'engage sur un terrain périlleux lorsqu'elle fait entrer ces activités parascolaires dans le *cursus* régulier. Les plus récentes recherches en pédagogie insistent sur l'interdisciplinarité, sur des initiatives novatrices, sur des approches socioconstructivistes où l'enseignement de la matière doit en tout temps être signifiant pour l'élève⁴⁵. Je rapportais précédemment l'expérience de fabrication de chocolat dans une classe de maternelle. Je pourrais aussi parler d'une micro-entreprise de cartes de Noël, d'une serre où sont produits des légumes ou d'un petit magasin général où les élèves peuvent trouver du matériel scolaire (crayons, papier, ciseaux, etc.). Tenons-nous en à ce qu'il est possible d'observer dans la petite manufacture de chocolats où les tâches sont fortement stéréotypées : les garçons à la fonte

⁴⁵ Annie Charron et Carole Raby, « Synthèse sur le socioconstructivisme », dans Carole Raby et Sylvie Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage – de la pratique à la théorie*, Anjou, Les Éditions CEC, 2007, p. 119-133; Robert E. Slavin, *Educational psychology – Theory and practice* (9^e éd.), Upper Saddle River, Pearson, 2009.

du chocolat, au brassage des ingrédients, au moulage et au démoulage des friandises et les filles à la décoration et à l'emballage des petits chocolats. Les garçons apprennent à mesurer les quantités, à additionner les produits, à identifier les formes. Les filles apprennent les couleurs et développent leur dextérité fine. Chaque élève est à sa tâche, mais les fait-il toutes? Quels sont les mécanismes pédagogiques prévus par l'ECEC pour pousser les apprentissages plus loin? Est-il justifié de répéter souvent une même expérience? Accepterait-on de répéter plusieurs fois un même module en mathématiques parce que les élèves l'ont aimé et ont eu du succès lors de l'évaluation?

Certes, il ne s'agit que d'un exemple et il ne faut pas commettre l'erreur de généraliser cette situation à l'ensemble des écoles qui embrassent les valeurs entrepreneuriales. Dans le cas présent, l'école n'en est qu'au tout début de l'implantation de l'ECEC. Néanmoins, cet exemple montre à partir de quel référentiel idéologique des décisions importantes pour le développement de l'enfant ont été prises. Par exemple, le marché économique demande que le produit soit esthétiquement beau. Selon cette logique, les plus talentueux doivent effectuer les tâches de finition. Pédagogiquement, par contre, il faut que tous les élèves participent à cette tâche pour développer leur potentiel au risque de produire un chocolat inesthétique. Autre exemple, pour répondre à la demande, il a fallu empiéter sur la programmation régulière (au lieu des quelques heures par semaine habituelles) pour offrir davantage de chocolats. N'est-il pas paradoxal que pour lutter contre le décrochage, il faille décrocher les élèves des matières régulières qui contribuent à éveiller leur esprit à de multiples dimensions de leur existence, ce que la simple production ne peut faire que d'une manière

limitée? Ici, j'ai insisté, à partir de l'exemple de la chocolaterie, sur quelques décisions pédagogiques importantes qui ont été prises à la lumière du cadre entrepreneurial. Combien d'autres furent également prises d'une manière limitée et dans combien d'autres écoles?

L'ECEC prétend faire en sorte que chaque élève soit en mesure de s'entreprendre, d'entreprendre et de créer l'innovation de façon consciente, responsable et autonome. Bien que la micro-entreprise ne soit qu'un moyen pédagogique parmi d'autres que propose l'ECEC, le simple fait de travailler dans une micro-entreprise, de vendre des produits, d'offrir des services et d'utiliser les profits pour acheter du matériel pédagogique ou pour toute autre fin, ne fait pas nécessairement de cette activité une activité qui développe l'innovation. Je crains que le cadre de référence entrepreneurial envoie de mauvais messages aux enfants, ces derniers accordant dès lors une plus grande importance aux règles du marché qu'à leur développement personnel. Je redoute qu'au nom des règles du marché, on bafoue le droit de chaque enfant de se développer à son plein potentiel et qu'en ce sens, on ôte le droit de chacun d'explorer des composantes de leur vie que le strict référent entrepreneurial (même accolé aux arts, à l'environnement, à la religion, etc.) ne permet pas.

En guise de conclusion à propos des réserves entourant l'ECEC

Dans ce dossier, il ne faudrait surtout pas s'en prendre aux enseignantes et enseignants qui tentent, tant bien que mal, d'appliquer les directives qui viennent de leur direction ou de leur district. Sans formation adéquate en entrepreneuriat, ils font de leur mieux. Mais comme membres d'une société démocratique, nous devons décider,

à l'instar d'Hannah Arendt, si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les abandonner, « ni leur enlever leur chance de tenter quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu⁴⁶ ». Il faut donc, soutient-elle, préparer les enfants à la tâche de renouveler un monde commun. L'ECEC propose, malheureusement, de résoudre les problèmes du 21^e siècle avec les moyens qui sont, trop souvent, à l'origine de ces problèmes. Il ne faudrait pas faire croire à nos enfants que nous possédons toutes les solutions aux problèmes de notre temps. Au contraire, nous avons la responsabilité, comme éducateurs, de leur présenter nos solutions, certes, mais surtout l'état de la situation telle qu'elle est et de les accompagner dans leurs propres tentatives de participer à leur résolution. En ne l'abordant pas explicitement, l'ECEC semble rejeter le principe de l'universalité des valeurs et embrasser unilatéralement les valeurs et les finalités économiques. Elle tend à accorder à l'école le rôle de reproduire les valeurs de la société sans accompagner les enfants dans l'acquisition d'outils qui permettraient de faire l'examen critique préalable à toute décision et à toute action. L'ECEC risque ainsi d'habituer les enfants à se construire une identité et un référentiel de valeurs en fonction de celles de la demande de l'Autre et de la valorisation du profit et de l'argent.

Il est d'ailleurs troublant de constater à quel point on banalise le cadre de référence entrepreneurial. Ce cadre propose des finalités idéologiques tout autant discutables philosophiquement que les finalités religieuses qui ont été rejetées au cours des cinquante dernières années. Bien évidemment, à moins que la population ne consente à

⁴⁶ Hannah Arendt, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1968, p. 252.

adopter cette posture idéologique, le cadre de référence entrepreneurial a-t-il une légitimité démocratique? Pour préserver son ouverture vis-à-vis de la pluralité des valeurs, je ne vois pas comment l'école peut aller ailleurs que vers des fondements pédagogiques, tout en accordant une large place au développement de la pensée critique. L'éducation ne consiste pas à apprendre à l'enfant à se sentir utile et à être valable. Elle le guide, tout simplement, à apprendre à exprimer son unicité à travers des actions saines et un discours réfléchi. En ce sens, j'abonde dans le sens de la conclusion de la partie précédente. Il importe que des chercheurs vérifient, sur le terrain, l'efficacité des moyens pédagogiques de l'ECEC, de manière à apporter des ajustements, si nécessaire, qui permettraient de réduire les risques soulevés.

Conclusion

L'ambition qui nous a animés, lorsque nous avons choisi de présenter cet article collectif, était de ne pas perdre les apports de chacun dans des productions séparées, en créant un espace commun de réflexion autour de l'école communautaire entrepreneuriale consciente (ECEC). Il faut d'abord souligner l'audace de chaque intervenant. La pratique du débat implique de se positionner personnellement et de mettre de l'avant sa conception de l'éducation. Pour faire écho à la citation reprise en exergue de cet article, chacun peut avoir une position personnelle légitime, fut-elle étayée, sur ce vers quoi l'école devrait tendre. En ce sens, les visions reprises dans la première et la troisième partie du texte peuvent sembler diamétralement et idéologiquement opposées : la première cherche à mettre en valeur l'ECEC, là où la dernière y jette un regard radicalement critique.

La critique philosophique se base sur l'universalité des finalités de l'éducation pour remettre en question l'ECEC. On pourrait objecter à cette prémisse qu'un curriculum de formation, qu'il inclue des dimensions entrepreneuriales ou non, est toujours le fruit d'un consensus social, c'est-à-dire de choix de société, situés historiquement et géographiquement, ce qui laisse en suspens la question de l'universalité supposée des visées de l'éducation. Par ailleurs, l'émergence d'une identité individuelle, l'identification de ses besoins, forces et intérêts personnels passent nécessairement par la confrontation avec l'Autre, que ce soit pour s'en rapprocher ou pour s'en distinguer. Enfin, l'école ne peut plus fonctionner en vase clos. Les réformes éducatives à travers le monde démontrent la nécessité, sinon l'urgence, d'ouvrir l'école et les activités scolaires sur la vie sociale de laquelle elles se sont trop longtemps tenues à l'écart.

L'école francophone en milieu minoritaire canadien ne fait pas exception. Les communautés francophones placent énormément d'espoir dans leurs écoles. Bien entendu, on leur demande d'actualiser le potentiel d'apprentissage de chaque jeune, dans son unicité. Mais, on leur demande aussi de favoriser la construction identitaire francophone chez le jeune et de le mobiliser en tant que futur agent communautaire engagé, capable d'œuvrer dans un projet politique visant à « faire société » en français, partout au Canada⁴⁷. L'école a le mandat de former des jeunes aptes à contribuer socialement, politiquement et économiquement, sur les plans local, régional et national, à ce projet d'autonomie culturelle.

On le voit très clairement, l'ECEC catalyse autour d'elle des positions divergentes. La promesse de cet article

⁴⁷ Rodrigue Landry et coll., *op. cit.*

est d'avoir contribué à faire en sorte que puissent se confronter des visions opposées et à ouvrir un débat sain autour de l'ECEC. Les divers positionnements rapportés reflètent les débats sociaux et politiques qui entourent actuellement l'ECEC et son implantation dans un grand nombre d'écoles au Canada, mais également dans d'autres communautés francophones ailleurs dans le monde. La prétention n'est certainement pas ici de chercher à concilier des appréciations qui sont susceptibles de s'inscrire quelque part sur un *continuum* entre acceptation inconditionnelle et déni total, mais plutôt de permettre à chacun de se construire une représentation étayée du sujet qui a été ici mis en débat, à savoir l'ECEC.

Si l'on souhaite aller plus loin dans ces échanges et au-delà de ce qu'il est possible de soutenir théoriquement sur les fondements éducatifs de l'ECEC, il semble désormais nécessaire de s'intéresser davantage à l'« économie générale » des établissements scolaires qui ont fait leur les idées à la base de l'ECEC, afin de saisir, plus globalement, comment l'ensemble des activités qui y sont organisées et auxquelles les élèves sont amenés à participer permettent, ou non, l'atteinte des objectifs visés. Par là, ce débat est sans doute aussi une invitation à ce qu'un nombre accru de chercheurs de tout horizon s'intéressent à l'ECEC.

Références

- Arendt, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1968.
- Aubrey, Bob, *L'entreprise de soi*, Paris, Flammarion, 2000.
- Bahri, Sonia et Klaus Haftendorn (dir.), *Towards an entrepreneurial culture for the twenty-first century. Stimulating entrepreneurial spirit through entrepreneurship education in secondary schools*, Switzerland, International Labour Organization (ILO)/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2006.
- Ball, Colin, « 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), 1989.
- Bélanger, Nathalie, Phyllis Dalley, Liliane Dionne et Geneviève Beaulieu, « Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 37, n° 2, 2011, p. 375-402.
- Carr, Patricia et Graham Beaver, « The enterprise culture: Understanding a misunderstood concept », *Strategic change*, n° 11, 2002, p. 105-113.
- Charron, Annie et Carole Raby, « Synthèse sur le socioconstructivisme », dans Carole Raby et Sylvie Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage – de la pratique à la théorie*, Anjou, Les Éditions CEC, 2007, p. 119-133.
- Cohen, Daniel, *Trois leçons sur la société post-industrielle*, Paris, Seuil, 2006.
- Cummins, Brian et John Dallat, « Helping teachers to make sense of how enterprise and entrepreneurship may be defined », *Citizenship, social and economics education*, vol. 6, n° 2, 2004, p. 88-100.
- Deuchar, Ross, « Reconciling self-interest and ethics: The role of primary school pupil councils », *Scottish Educational Review*, vol. 36, n° 2, 2004, p. 159-168.
- Dewey, John, *The School and Society*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1997.

- District scolaire 11, Écoles communautaires entrepreneuriales, dans *Impac*, 2012, <http://www.carnetwebds11.ca/bloum/files/Revue-IMPAC-ECE-DS11-PAC-2012-02-28v.c.pdf> (consulté le 27 juin 2011).
- Epstein, Jean, « Rôle du jeu en collectivité », dans Catherine Van Nieuwenhoven (dir.), *Pourquoi tu joues?*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2001, p. 19-30.
- Foucault, Michel, « Governmentality », dans Graham Burchell, Colin Gordon et Peter Miller (dir.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 1991, p. 87-104.
- Fourez, Gérard, Véronique Englebert-Lecomte et Philippe Mathy, *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- Hitty, Ulla et Colm O'Gorman, « What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries », *Education + Training*, vol. 46, n° 1, 2004, p. 11-23.
- Landry, Rodrigue, « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Québec, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) et Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 2003, p. 135-156.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Patrimoine canadien, Nouvelles perspectives canadiennes, 2011, 291 p.
- Laval, Christian, *L'école n'est pas une entreprise : le néo-libéralisme à l'assaut de l'école publique*, Paris, La Découverte, 2004.
- Levesque, Rino, « École communautaire entrepreneuriale. Clé indispensable au développement durable », *Cahier de recherche 2011-03*, Montréal, École des Hautes Études Commerciales, 2011.
- Levesque, Rino, *L'école communautaire au Nouveau-Brunswick (ECNB) et l'économie régionale : sens et « indispensabilité »*, Conférence d'ouverture du 19^e congrès annuel de l'Association

- francophone des municipalités du Nouveau-Brunswick, Dalhousie, Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2009.
- Levesque, Rino et Robert Boudreau, « L'école communautaire entrepreneuriale. Clé maîtresse pour un développement viable », Mémoire soumis dans le cadre de la consultation Stratégie d'action 2005-2008, Québec, 2005.
- Martinand, Jean-Louis, « Environnement et interdisciplinarité : paradoxes dans le champ éducatif », *Natures Sciences Sociétés*, vol. 16, n° 1, 2008, p. 1-2.
- Mattéi, Jean-François, *La barbarie intérieure*, Paris, Presses universitaires de France, 2004.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MENB), *L'école communautaire entrepreneuriale (ECE) et son modèle d'éducation entrepreneuriale consciente : lignes directrices*, Moncton, MENB, 2010.
- Pecei, Aurelio, « Éduquer à la conscience planétaire », dans Mohammed Bedjaoui (dir.), *Éduquer au dialogue des civilisations*, Les Éditions du Sphinx, 1983, p. 137-148.
- Pepin, Matthias, « L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 46, n° 2, 2011, p. 303-326.
- Pepin, Matthias, « L'éducation entrepreneuriale au primaire et au secondaire : gros plan sur la micro-entreprise scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2011, p. 280-300.
- Pepin, Matthias, « Vers le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire : un regard ethnographique », *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, vol. 3, n° 1, 2010, p. 1-9.
- Pepin, Matthias, « Culture entrepreneuriale et éducation : un regard ethnographique sur ce qui se vit à l'école primaire Cœur-Vaillant », Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval, 2009.
- Peters, Michael, « Education, enterprise culture and the entrepreneurial self: A Foucauldian perspective », *Journal of educational enquiry*, vol. 2, n° 2, 2001, p. 58-71.

Slavin, Robert E., *Educational psychology – Theory and practice* (9e éd.), Upper Saddle River, Pearson, 2009.

Surlemont, Bernard et Paul Kearney, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Téléjournal Acadie, dimanche 8 mai 2011, <http://www.radio-canada.ca> (consulté le 27 juin 2011).