

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

par

**PIERRE RUEL
Bachelier en pédagogie (B.Péd.)**

**LA CULTURE ENTREPRENEURIALE :
CONDITIONS FAVORISANT SA MISE EN ŒUVRE, SON ÉMERGENCE
ET SA PÉRENNITÉ EN MILIEU SCOLAIRE**

JUIN 2007



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Résumé

Ce mémoire a pour thème de recherche l'école micro-entreprises environnementales, une école qui, par la mise en place de micro-entreprises, favorise l'acquisition chez les jeunes de croyances et de valeurs habituellement associées au monde de l'entreprise. Cette étude est menée sous un paradigme à la fois interprétatif et exploratoire; interprétatif parce que l'objet de cette recherche est l'action des acteurs, et exploratoire parce qu'elle fournit des informations contextuelles qui peuvent servir de base à des recherches explicatives plus poussées. Deux questions guident cette recherche. La première vise à tracer l'esquisse du portrait du directeur d'un tel établissement, et la seconde concerne l'identification des éléments d'ordre administratif et pédagogique susceptibles de faciliter le développement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

C'est à la suite de la mise en contexte d'une certaine situation économique que le Québec connaît depuis quelques années, avec la fermeture de plusieurs grandes entreprises et l'effort que fait son gouvernement pour développer chez les jeunes des valeurs associées à l'entrepreneuriat (avec la mise en place du programme : «Défi de l'entrepreneuriat jeunesse») que sont abordés le rôle et la mission de l'école, le rôle de son directeur et l'obligation actuelle qu'a l'école de collaborer au développement social et culturel de la communauté.

Le cadre théorique aborde les principes fondamentaux de la culture organisationnelle, ce qui mène à une définition de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire. Vient ensuite l'analyse d'autres concepts tenant une place importante dans cette étude : ceux de la compétence, des approches et stratégies pédagogiques, des caractéristiques entrepreneuriales et de l'école micro-entreprises environnementales. Le cadre théorique sert d'assise à l'élaboration d'un éventail d'outils méthodologiques de nature surtout qualitative ainsi qu'au choix de deux questionnaires. Une méthodologie mixte est utilisée afin d'apporter des réponses aux questionnements soulevés. Les données de type qualitatif, «invoquées et suscitées», servent à dégager les conditions facilitant la mise en place de la culture entrepreneuriale à l'école et à explorer les approches et stratégies pédagogiques les plus susceptibles de la soutenir. Pour leur part, les données «provoquées» obtenues par l'utilisation des questionnaires servent à tracer le profil du directeur d'une école micro-entreprises environnementales.

Les résultats de cette étude permettent de tracer un portrait inédit du directeur d'établissement. Ce portrait, basé sur les caractéristiques entrepreneuriales de l'individu et certaines compétences en lien avec ces caractéristiques, le présente comme étant un excellent candidat pour favoriser la mise en œuvre et l'émergence de la culture entrepreneuriale dans son école. Cette recherche permet aussi de préciser le rôle du directeur de l'école dans l'implantation d'une culture nouvelle. Elle cerne les attitudes à privilégier

pour que cette nouvelle vision de l'école soit partagée par le plus grand nombre et démontre l'importance de l'ouverture sur la communauté pour assurer le développement du projet. Faire de cette culture la pierre angulaire du projet éducatif permet, en plus de l'officialiser dans la communauté, de l'institutionnaliser et d'en favoriser la pérennité. Cette recherche permet de constater que l'implication des élèves, dans tout le processus du fonctionnement d'une micro-entreprise, oriente ces écoles vers une pédagogie par projets et la pratique de l'intégration des savoirs.

La présentation des retombées possibles qu'aura cette recherche et celle de plusieurs éléments pouvant faire l'objet d'études futures complètent ce travail.

Remerciements

Au terme de ce projet de recherche, je suis conscient du soutien que m'ont apporté mes proches et les spécialistes de la recherche.

Je souhaite dans un premier temps remercier Monsieur Michel Gravel, Ph.D., ex-professeur du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et actuel Directeur général de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, et le professeur Raymond Claude Roy, Ph.D. du Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui ont dirigé ma recherche. Je sais que leur appui, leurs conseils, leurs suggestions et la pertinence de leurs critiques m'ont permis de cheminer dans ce projet à un rythme soutenu.

Je remercie également Monsieur Clermont Provencher, président du conseil d'administration du Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales et Monsieur Claude Ruel, le directeur général, de m'avoir invité à participer à leur colloque annuel et à leurs journées d'étude et de réflexion.

Je désire également remercier tous les directeurs d'école qui ont, de façon si généreuse, collaboré à la progression de cette recherche.

Je veux dire un merci bien spécial à Madame Johanne Beaumont qui m'a été d'une aide exceptionnelle dans la composition technique de ce mémoire et pour cet accueil chaleureux qu'elle me réserve chaque fois que j'ai besoin.

Je tiens à remercier encore ma famille pour cette confiance indéfectible et leur soutien à travers de nombreux échanges tout au long du projet.

Je tiens finalement à remercier ma conjointe Yvette pour le support constant qu'elle m'a témoigné.

Table des matières

Résumé	ii
Remerciements	iv
Table des matières	vi
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Introduction	1
Chapitre I : La problématique	4
1.1 Le contexte	5
1.2 L'école, son rôle, sa mission	7
1.3 Le rôle du directeur d'établissement	8
1.4 L'école et son environnement	10
1.5 Le problème, les questions et les objectifs de recherche	11
Chapitre II : Le cadre théorique	17
2.1 La culture entrepreneuriale	17
2.2 La compétence	23
2.2.1 /Une compétence	26
2.3 Approches et stratégies pédagogiques	29
2.4 Les caractéristiques entrepreneuriales	32
2.5 Le Réseau québécois des écoles micro-entreprises et environnemen- tales (RQÉM-EE) et l'école micro-entreprises environnementales	35
2.5.1 Le Réseau québécois des écoles micro-entreprises environne- mentales.....	35
2.5.2 L'école micro-entreprise environnementale	36
2.6 Conditions facilitant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire	37
2.7 Le questionnaire sur l'inventaire des caractéristiques entrepreneuria- les (ICE)	39
2.8 Brève synthèse de ce chapitre	40

Chapitre III : Le cadre méthodologique	42
3.1 La posture épistémologique	42
3.2 Présentation du chercheur et son engagement	44
3.3 Les lieux d'investigation	46
3.4 Les paramètres méthodologiques	49
3.4.1 Présentation des acteurs	50
3.4.2 Les instruments d'investigation	51
3.4.3 Les stratégies de validation	58
3.4.4 Les types de données.....	59
3.4.5 L'analyse et l'interprétation des données.....	61
3.4.6 Précisions sur la cueillette des données invoquées et suscitées..	64
3.4.7 Les mouvements d'analyse et d'organisation des données	65
Chapitre IV : La présentation et l'interprétation des données	67
4.2 Dégager les conditions facilitantes	73
4.2.1 La mise en œuvre et l'émergence	73
4.2.2 La pérennité	79
4.2 Cerner les approches et les stratégies	81
4.3 Les données provoquées	86
4.3.1 Les caractéristiques entrepreneuriales.....	88
4.3.2 L'appréciation des compétences	103
4.3.2.1 Les compétences de base	107
4.3.2.2 Les compétences techniques	109
4.3.2.3 Les compétences relationnelles	112
4.3.2.4 Les compétences culturelles	115
4.3.2.5 Les compétences symboliques	117
Chapitre V : Identification des caractéristiques entrepreneuriales, des compétences clés et discussion sur l'ensemble des données	121
5.1 Identification des caractéristiques entrepreneuriales	121
5.2 Identification de compétences	129
5.3 Le profil ou portrait retenu	131
5.4 Quelques éléments de discussion et présentation des limites de cette étude	133
Conclusion	137
Références bibliographiques	144
Annexe I L'analyse documentaire	149
Annexe II L'observation participante	150
Annexe III Guide de l'entrevue non directive	151
Annexe IV Guide d'entrevue semi-dirigée	153
Annexe V Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales	155
Annexe VI Les cinq strates de compétences	163

Liste des tableaux

Tableau		Page
4.1	Les motivations et les cotes obtenues	91
4.2	Les aptitudes et les cotes obtenues	93
4.3	Les intérêts et les cotes obtenues	96
4.4	Les attitudes et les cotes obtenues	98
4.5	Le comportement entrepreneurial et les cotes obtenues	100
4.6	Les compétences de base	107
4.7	Les compétences techniques	110
4.8	Les compétences relationnelles	113
4.9	Les compétences culturelles	115
4.10	Les compétences symboliques	118

Liste des figures

Figure		Page
3.1	Composante de l'analyse des données : modèle interactif (Huberman et Miles, 1991, p. 37)	62
4.1	Différents profils moyens obtenus à l'ICE	89
4.2	Les motivations, leurs trois caractéristiques et les cotes obtenues	91
4.3	Les aptitudes, leurs cinq caractéristiques et les cotes obtenues.	94
4.4	Les intérêts, leurs deux caractéristiques et les cotes obtenues.	96
4.5	Les attitudes, les deux caractéristiques et les cotes obtenues	98
4.6	Le comportement entrepreneurial, ses trois caractéristiques et les cotes obtenues	101
4.7	Les cinq strates de compétences, leur niveau de maîtrise et le positionnement des répondants exprimé en %.	105
4.8	Les cinq strates de compétences, leur niveau de maîtrise et le regroupement des répondants exprimé en %	106
4.9	Les compétences de base et leur niveau de maîtrise.	108
4.10	Les compétences techniques et leur niveau de maîtrise.	111
4.11	Les compétences relationnelles et leur niveau de maîtrise.....	113
4.12	Les compétences culturelles et leur niveau de maîtrise.	116
4.13	Les compétences symboliques et leur niveau de maîtrise	118
5.1	Différents profils moyens obtenus à l'ICE, entrepreneurs, directeurs et population en général	123

5.2	Les neuf caractéristiques retenues	129
5.3	Les dix compétences retenues et le regroupement des répondants exprimé en %	130
5.4	Les dix compétences retenues et le regroupement des répondants exprimé en %	131

Introduction

Il existe au Québec un réseau regroupant une cinquantaine d'écoles qui développent chez les jeunes des valeurs associées à la culture entrepreneuriale, par l'implication de ceux-ci dans la création et la gestion de micro-entreprises. Cette approche nouvelle proposée par le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales* (RQÉM-EE) favorise la mise en place de situations d'apprentissage qui incitent l'élève à s'impliquer davantage dans sa démarche d'apprentissage. Le titre de ce mémoire : « La culture entrepreneuriale : conditions favorisant sa mise en œuvre, son émergence et sa pérennité en milieu scolaire » annonce de façon évidente les préoccupations qui alimentent cet objet de recherche et les principaux axes qu'elle privilégie.

La conjoncture du monde de l'éducation qui souhaite une meilleure réussite éducative de ses élèves, la vision d'un rôle nouveau pour l'école et l'ouverture de celle-ci sur le milieu paraissent des éléments intéressants relatifs à une telle recherche. De plus, la situation économique de plusieurs régions qui vivent la fermeture de grandes entreprises, créatrices de nombreux emplois, et le lancement en février 2004 du « Défi de l'entrepreneuriat jeunesse » par le gouvernement du Québec sont d'autres facteurs qui rendent cette recherche à propos. Le premier chapitre, portant sur la problématique, aborde ce contexte et permet la formulation des questions et objectifs de la présente étude, laquelle se propose de tracer le profil du directeur d'une école micro-entreprise environnementale

par l'identification de caractéristiques entrepreneuriales et de compétences clés qui lui sont particulières. De plus, le chercheur se propose de cerner les éléments d'ordre administratif et pédagogique susceptibles de faciliter la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

L'examen de la littérature effectué au deuxième chapitre permet de faire ressortir les concepts abordés, tels que ceux de culture et de compétence. C'est aussi dans cette partie de l'étude que des précisions sont apportées sur les caractéristiques entrepreneuriales, les approches et les stratégies pédagogiques, l'école micro-entreprise environnementale et le RQÉM-EE.

La présentation de l'approche méthodologique et des divers instruments d'investigation sélectionnés se fait au chapitre trois. Cette recherche, menée sous un paradigme à la fois interprétatif et exploratoire, ne se cantonne pas de façon exclusive dans une approche qualitative. Le choix d'instruments de recherche variés introduit l'utilisation d'une méthodologie mixte. Malgré l'utilisation de deux questionnaires, cette étude se situe, par le choix de l'ensemble de ses instruments de recherche et de sa position épistémologique, sous le paradigme qualitatif.

La présentation et l'interprétation des données qualitatives concernant les deuxième et troisième objectifs de cette recherche constituent la première partie du chapitre quatre. Cette présentation permet de dégager un ensemble d'éléments en relation avec la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale ainsi que les approches et stratégies pédagogiques susceptibles de la supporter. Cet ensemble d'éléments s'est construit à l'aide d'outils de traitement de données qualitatives, à partir

d'une compilation graduelle et complémentaire de différents blocs d'informations recueillies. Par la suite se fait la présentation des données quantitatives, relatives au portrait du directeur d'une école micro-entreprise environnementale. Des relations sont également établies entre certaines caractéristiques entrepreneuriales et certaines compétences que possèdent ces directeurs. De nombreux tableaux soutiennent et clarifient cette présentation.

Au chapitre cinq se fait la présentation du portrait existant chez le directeur d'établissement et présente une discussion sur les caractéristiques entrepreneuriales, discussion qui ajoute à l'interprétation des données amorcée au chapitre précédent et propose une réflexion sur l'absence de certaines caractéristiques. Ce dernier chapitre se termine par quelques précisions apportées sur les limites de cette étude.

Chapitre I

LA PROBLÉMATIQUE

Quinze ans déjà que des écoles au Québec tentent d'implanter dans leur établissement une culture entrepreneuriale en créant des micro-pulperies et d'autres micro-entreprises. Depuis 1999, ces écoles se sont regroupées et ont créé le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*. Ce réseau d'écoles semble être en plein essor puisque chaque année quelque dix nouvelles écoles viennent s'y greffer.

Ce projet de recherche propose de déterminer des éléments d'ordre administratif et pédagogique qui favorisent la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de cette culture entrepreneuriale dans les écoles micro-entreprises environnementales. De plus, il vise à identifier certaines caractéristiques entrepreneuriales et certaines compétences clés qui permettent au directeur d'école de bien supporter une telle organisation.

Le corpus de données est réalisé à partir d'un mode d'investigation permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives. Ces données recherchées s'inscrivent dans la réalité d'une école micro-entreprise environnementale. C'est dans ce contexte que l'auteur cherche à comprendre quels sont les éléments qui permettent à cette culture d'être mise en place, de se développer et d'avoir une poursuite dans le temps, malgré

tous les changements organisationnels ou administratifs que subissent très souvent les écoles.

Ce premier chapitre se détaille ainsi : d'abord la présentation du contexte qui justifie cette recherche et identifie le rôle de l'école en tant que moteur important de l'évolution sociale dans son milieu. La seconde partie aborde la mission de l'école qui est recadrée par la mise à jour de la Loi sur l'instruction publique de 1999. Dans cette partie, il est également question des modifications qui ont suivi l'application de cette Loi révisée. La troisième partie, elle, traite de la tâche que doit accomplir le directeur de l'établissement. La quatrième partie apporte des explications sur l'école et son environnement puis elle précise cette obligation que l'école a de collaborer au développement social et culturel de la communauté. Finalement, la dernière partie définit le problème de recherche ainsi que les questions et les objectifs qui s'y rattachent. Les retombées que pourrait avoir ce projet sont aussi présentées et complètent ce premier chapitre.

1.1 LE CONTEXTE

Le Québec connaît depuis quelques années la fermeture de plusieurs de ses entreprises, de grandes créatrices d'emploi qui souvent offrent de très bons salaires. Pensons seulement à la fermeture des Mines Gaspé (Murdochville), au naufrage de la Gaspésia (Chandler) ou, plus près de nous, à la fermeture de la papetière Abitibi-Consol (arrondissement La Baie) ou encore des cuves Soderberg à l'aluminerie Alcan (arrondissement Jonquière). Ces fermetures engendrent l'incertitude et créent la pauvreté en plus d'amplifier l'exode des populations régionales vers les grands centres.

La fermeture de ces usines est possiblement due, en partie, à ce qui est appelé « le phénomène de la mondialisation ». Constatant qu'il est devenu possible, dans certains pays en voie de développement, de produire les mêmes biens à moindres coûts, puisque le salaire horaire est de façon très significative moins élevé et les exigences des travailleurs quasi inexistantes, certains chefs d'entreprise peuvent caresser le projet d'y migrer. Dans un tel contexte, il est manifeste que l'économie québécoise pourra de moins en moins compter sur la grande industrie pour dynamiser l'économie de ses régions et y assurer l'employabilité.

L'école joue un rôle important comme initiatrice de l'évolution de son milieu, « l'école occupe, comme moteur de transmission du savoir, une position clé au niveau du maintien et du développement de la richesse d'un État » (Gravel, 2002, p.3) et elle peut certes contribuer à une meilleure intégration sociale et économique des jeunes dans un tel contexte. Elle a donc tout avantage à devenir une joueuse importante dans la réorganisation du travail et des attitudes des jeunes face à l'emploi. C'est dans cette foulée que se développe le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*.

Le gouvernement du Québec semble très conscient de cette situation et le démontre clairement par l'annonce faite en février 2004 du « Défi de l'entrepreneuriat jeunesse ». Cette initiative du Secrétariat à la jeunesse, d'une durée de trois ans, a pour objectif de promouvoir la culture entrepreneuriale qui favorise « le développement d'attitudes, de compétences et d'habiletés profitables non seulement aux entrepreneurs de demain, mais également aux futurs employés et à tous les citoyens (Riverin, 2004, p.4) ».

Le « Défi de l'entrepreneuriat jeunesse », se démarque par le fait qu'il cherche à mettre à contribution l'école en prônant une série de mesures très pragmatiques comme :

la conception d'activités pédagogiques en entrepreneuriat s'adressant aux jeunes et aux enseignants;

l'instauration du programme entrepreneuriat-études;

le développement du *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*;

l'intégration de l'entrepreneuriat au programme de formation des enseignants et des conseillers en orientation;

le soutien à la recherche en entrepreneuriat (Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, 2004, pp.15-18).

«Ces mesures confirment que le milieu de l'éducation est un important vecteur de la culture entrepreneuriale (Riverin, 2004, p.1).»

1.2 L'ÉCOLE, SON RÔLE, SA MISSION

L'école est une entité institutionnelle placée sous l'autorité d'un directeur. Elle vise à assurer l'éducation des élèves et la présentation d'activités auxquelles prennent part en plus des élèves, les enseignants, les autres membres du personnel et les parents. C'est sensiblement en ces termes que se définissait l'école québécoise au début des années 80.

Aujourd'hui, l'école est établie par la commission scolaire, par un acte d'établissement (art. 39 L.I.P.). La Loi sur l'instruction publique apporte beaucoup plus de précisions sur son obligation d'assurer l'éducation des élèves et sur le rôle qu'elle doit jouer dans son milieu. Sa définition devient donc moins généraliste; les précisions apportées sur ses devoirs et ses obligations en témoignent.

Les modifications réalisées par la refonte de la Loi sur l'instruction publique en 1988 viennent effectivement préciser son rôle et sa mission.

L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 (les élèves) les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté (art. 36, premier alinéa).

Elle a pour mission [...] d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves (art.36, deuxième alinéa). Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite (art.36, troisième alinéa).

L'école a donc, à l'intérieur de ce cadre que lui précise la Loi, toute la latitude pour prendre sa place dans notre société et se doter d'un projet éducatif qui correspond aux besoins de formation de sa clientèle. Chaque apprenant est en droit de souhaiter un contexte de formation qui, en plus de lui assurer l'apprentissage des contenus notionnels des programmes, lui permettra d'acquérir certaines valeurs ou qualités fondamentales telles :

[...] le désir de son accomplissement personnel, le désir de s'engager et celui d'assumer des responsabilités, le goût de la liberté, le désir et le goût de la réussite, l'acceptation de l'effort, le courage de persévérer, le sens du travail d'équipe et l'esprit de coopération (coopérer, c'est faire le travail avec d'autres) (Inchauspé, 2004).

qui feront de lui un citoyen capable de s'adapter à un contexte de travail où les jeunes générations seront appelées à vivre sur une « planète » de plus en plus petite. Le « village », dont parlait Marshall McLuhan, est déjà là et c'est dans ce contexte de haute compétitivité que les générations futures devront évoluer.

1.3 LE RÔLE DU DIRECTEUR D'ÉTABLISSEMENT

Depuis les années 60, l'école québécoise tente de suivre les mutations de notre société. La fonction de directeur d'école n'y a pas échappé. Il suffit de consulter des auteurs tels Brassard *et al.* (1986) avec l'ouvrage « Le rôle des directions d'école au

Québec » et Charland (2005) avec « Histoire de l'éducation au Québec » pour en saisir toute l'évidence. Les structures de l'éducation étaient demeurées beaucoup trop bureaucratiques, comme en témoigne le Conseil supérieur de l'éducation :

[...] le modèle bureaucratique peut témoigner de son efficacité et de sa valeur historique, particulièrement en cette période où l'État devait mettre sur pied de façon aussi intense que rapide, un système d'éducation. En contexte de rattrapage, au sein d'une société industrielle, la référence à ce modèle a eu sa raison d'être. Mais aujourd'hui, de nouvelles dynamiques sociales et de nouveaux besoins éducatifs nous renvoient à la nécessité d'un changement de paradigme. (CSE, 1993, p.10)

Maintenant que le rattrapage est complété et que le Québec s'est doté de structures scolaires adéquates telles qu'un enseignement primaire et secondaire accessible à tous, une formation professionnelle au secondaire et au collégial, des collèges dans toutes les régions ainsi qu'un enseignement universitaire qui, par la création de nombreuses universités publiques comme le réseau « Université du Québec », a rapproché ce niveau d'enseignement de la population des régions. Désormais, l'école doit tenir compte des nouvelles dynamiques sociales et des nouveaux besoins éducatifs. Ainsi, dans le but de s'adapter à ces nouveaux besoins éducatifs, le directeur doit modifier son paradigme de gestion et aller vers un autre modèle où il devra être, selon le CSE (1993) « plus soucieux du gouvernement des personnes que de l'administration des choses (p. 40) ». « Une première orientation de cet autre modèle de gestion consiste donc en la nécessité de faire preuve de vision (p. 29) ». Il convient alors, pour le directeur d'établissement, d'inscrire la démarche éducative de son école dans des actions quotidiennes qui sont des gestes porteurs de sens et inspirés d'une planification à plus long terme. Pour inscrire l'entreprise éducative de son école dans le cadre de la réalité sociale de son milieu, il est impératif qu'il fasse un examen approfondi des différentes problématiques ainsi que des intérêts qui lient l'éducation à la société qui l'entoure.

Les modifications adoptées en 1977 donnent au directeur d'établissement tous les leviers utiles (LRQ., c. 1-13.3 art. 96.12, 96.13, 96.14, 96.16, 96.17, 96.18, 96.21, 96.23, 96.24, et 96.25) pour mettre en œuvre de nouvelles pratiques de gestion en invitant ses partenaires que sont les enseignants et les autres membres du personnel, les clients du système et de possibles partenaires associés, à la mise en place d'une gestion centrée sur la formation et le développement des personnes.

Comme le précise ce même rapport du CSE :

La structure doit exister pour la formation des élèves. La gestion ne peut trouver sa légitimité et son sens que si elle inscrit ses actions dans une perspective de service à l'apprentissage et à l'enseignement, perspective alimentée par la prise en considération des visées sociétales et le souci de la relation pédagogique dans la salle de classe. (p. 27)

Avec le support et la participation du conseil d'établissement (LRQ. , c. 1-13.3 art. 74, 75, 76, 84 à 95, 96.20 et 96.22), des enseignants (LRQ. , c. 1-13.3 art. 96.15) et des autres membres du personnel de l'école (LRQ., c. 1-13.3 art. 77), c'est vers cet autre modèle que le directeur doit s'orienter s'il vise à gérer une organisation qui répond aux besoins de sa clientèle et qui est un acteur important pour le développement social et culturel de la communauté.

1.4 L'ÉCOLE ET SON ENVIRONNEMENT

L'école a une obligation de collaborer au développement social et culturel de la communauté (LRQ., c. 1-13.3 art 36, premier alinéa). Son directeur possède, avec ses collaborateurs, une grande liberté pour interagir avec le milieu et tisser des liens tangibles de partenariat. Or, ce partenariat implique une prise de conscience des problémati-

ques sociales de l'environnement ainsi que la mise en place d'approches qui apporteront des solutions aux problématiques identifiées. L'école n'est plus « ce vase clos » comme on l'a souvent caractérisée. Elle est devenue une organisation qui interagit avec son milieu et celui-ci doit se l'approprier et la supporter. Un exemple qui semble intéressant est le développement, depuis les années 90, d'écoles communautaires aux États-Unis. Selon Dumont (2004), consultant à la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) :

[...] on observe une amélioration importante des résultats des élèves [...]. Le rapprochement que suscite ce concept entre l'école, la famille et la communauté favorise la mise en commun des efforts de chacun pour permettre le développement, l'apprentissage et la réussite des élèves. On entretient donc, dans cette perspective, la conviction qu'il est possible de faire plus mais en travaillant ensemble.

Une école plus collective, associée à un nouveau paradigme de gestion, peut sembler une avenue intéressante pour que l'école d'aujourd'hui puisse pleinement jouer son rôle et être un moteur dans son milieu.

Le défi de chaque école est de tout mettre en œuvre pour assurer la réussite du plus grand nombre de ses élèves et de jouer tous les rôles que lui prescrit la loi.

1.5 LE PROBLÈME, LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Les écoles micro-entreprises environnementales sont des écoles publiques. Ce ne sont ni leur rôle, ni leur mission qui les différencient des autres écoles, c'est la culture qui s'y développe. Une culture entrepreneuriale d'où émergent des valeurs et des croyances habituellement associées au monde de l'entreprise. Ces écoles, regroupées

dans le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*, est visiblement très florissant. Si le développement semble être un vecteur important pour ce réseau, le maintien et la croissance de ses acquis sont à la base de sa santé interne et promettent une réelle croissance. Trop souvent, il arrive de constater que la culture entrepreneuriale développée dans une école a un statut plutôt précaire et sa pérennité n'est pas toujours acquise.

Il a été souvent observé que pour certaines raisons administratives, le directeur de l'école est muté ou que, par l'application de certaines clauses de la convention collective, des membres du personnel sont déplacés, on observe que cette culture décline rapidement.

Par ailleurs, il est présentement difficile d'identifier chez le directeur d'établissement, les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences susceptibles de favoriser l'émergence et le développement d'une culture entrepreneuriale. Cette situation préoccupe le chercheur et l'amène à poser une première question de recherche :

- Quelles sont les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences clés qu'un directeur d'établissement devrait posséder afin de faciliter la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans son école?

Une deuxième question vise à identifier les approches et les stratégies pédagogiques et administratives les plus susceptibles de soutenir les valeurs et les représentations inhérentes à la culture entrepreneuriale :

- Quels éléments, d'ordre administratif et d'ordre pédagogique, sont susceptibles de faciliter la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans une école?

Les recherches faites sur l'identification des caractéristiques entrepreneuriales chez un individu (Gass *et al.*, 1995) concernent présentement « le monde des affaires ». Elles ont pour but d'identifier les personnes les plus aptes à contribuer au développement économique par leur capacité d'entreprendre et de réaliser des projets créateurs d'emplois. Il sera intéressant de vérifier lesquelles de ces caractéristiques entrepreneuriales sont présentes chez des directeurs exerçant leurs fonctions dans des écoles micro-entreprises environnementales. Cette interrogation du chercheur sera vérifiée grâce à la participation d'une vingtaine de directeurs en poste dans ce type d'école.

Les écrits sur les compétences des directeurs d'école soulignent les interventions et les influences que les directeurs peuvent avoir dans leur milieu, mais il demeure difficile de circonscrire ce qui est relié aux compétences clés de la gestion dans un cadre entrepreneurial. Même la consultation de certains auteurs tels, Fayolle (2004), Gravel *et al.* (2003), Vern (2002) Le Boterf (2000) ou Legendre (1993) ne permet pas l'identification de ces aptitudes clés. C'est en vérifiant s'il existe des liens entre certaines caractéristiques entrepreneuriales et certaines compétences qu'un éclairage pourra être apporté sur l'identification de ces qualités qui sont essentielles aux directeurs d'une école micro-entreprise environnementale.

La deuxième question formulée précédemment vise à connaître les éléments d'ordre administratif et d'ordre pédagogique les plus susceptibles de favoriser l'enracinement de la culture entrepreneuriale au quotidien. Au regard des éléments d'ordre ad-

ministériel, cette recherche propose premièrement de mettre en lumière le rôle du directeur de l'établissement, en analysant les gestes à poser pour atteindre l'institutionnalisation de la culture entrepreneuriale et, deuxièmement, d'étudier les avenues à emprunter pour aller chercher la mobilisation de l'ensemble de l'équipe pour que le plus grand nombre possible s'approprie le projet. Pour ce qui est des éléments d'ordre pédagogique, c'est la différence qui existe entre l'approche pédagogique et la stratégie pédagogique qui sera d'abord précisée en s'appuyant sur des auteurs tels Legendre (1988), Thibert (1989) et Sauvé (1992). Cette deuxième question nous amènera à tenter de découvrir et d'identifier dans le plan d'action que révèle la stratégie pédagogique, les caractéristiques de l'apprenant, son rôle, le rôle de l'enseignant et la place que ce dernier occupe dans la démarche d'apprentissage.

Les objectifs :

Trois objectifs de recherche se dégagent des deux questions posées. Ils permettent de mieux cerner les éléments de recherche, d'en dégager les concepts à développer et de préciser les modes d'investigation. Ces trois objectifs se formulent ainsi :

- Identifier les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences clés du directeur d'établissement qui favorisent la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale à l'école.
- Dégager les conditions facilitant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans l'organisation.
- Explorer les approches et les stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir la culture entrepreneuriale dans l'établissement.

Le premier objectif vise à définir les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences clés du directeur de ces établissements. Enfin, il a pour but d'obtenir le portrait de ces directeurs dirigeants des écoles micro-entreprises environnementales. En dégagant les conditions facilitantes, le deuxième objectif permet de faire le point sur le rôle et l'influence du directeur d'établissement dans son objectif d'amener l'ensemble des acteurs de l'organisation à partager une vision nouvelle de l'école par rapport au rôle qu'elle a à jouer. Le dernier objectif concerne les approches et les stratégies pédagogiques. Ce sera l'occasion de vérifier l'arrimage réalisé entre les situations d'apprentissage proposées et les valeurs, puis entre les croyances et les représentations qui sont à la base d'une culture entrepreneuriale.

Cette recherche propose d'identifier un ensemble d'éléments qui favorisent le développement d'une école micro-entreprise environnementale. Les conditions favorisant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire seront mises en lumière par : l'identification des caractéristiques entrepreneuriales et des compétences clés du directeur d'établissement, par l'information obtenue sur son rôle dans la mobilisation de l'équipe d'intervenants, par des précisions apportées sur les approches et les stratégies pédagogiques utilisées et finalement, par la nature de la contribution de l'enseignant et de l'élève.

Cette recherche de type interprétatif et exploratoire se fera sur l'observation de faits et l'analyse du contenu manifeste des entrevues des personnes rencontrées.

Les retombées possibles

Sur un plan théorique, la recherche devrait produire de nouvelles connaissances sur le profil entrepreneurial du directeur qui, par ses caractéristiques et ses compétences

spécifiques, pourrait assurer l'émergence, le développement et l'enracinement de la culture entrepreneuriale dans une école. Ce travail devrait en plus, fournir certains renseignements sur les approches et les stratégies pédagogiques les plus susceptibles de s'arrimer à la culture entrepreneuriale.

Ces nouvelles connaissances permettraient, dans une dimension plus praxéologique, de guider les responsables du *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales* dans le choix des nouvelles écoles pouvant se joindre à eux. De plus, cette recherche pourrait permettre d'initier des formations pour les directeurs intéressés par la culture entrepreneuriale. La lecture des renseignements contenus dans ces prochaines pages pourrait aussi aider les écoles du réseau qui éprouvent certaines difficultés et même guider les commissions scolaires favorisant la culture entrepreneuriale à l'école dans le choix de leurs nouveaux directeurs.

Chapitre II

LE CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre traitant du cadre théorique, nous définissons les divers concepts énoncés dans les questions et objectifs que soulève cette recherche. La définition du concept de la culture organisationnelle est dans un premier temps abordée pour ensuite nous amener à définir celui de la culture entrepreneuriale. Le deuxième sujet traité cible la compréhension du concept de la compétence pour en arriver à circonscrire une définition qui est celle utilisée dans la présente recherche. Par la suite, un éclairage théorique est proposé afin de mieux cerner ce que sont l'approche pédagogique et la stratégie pédagogique. S'en suivra une présentation des caractéristiques qui distinguent les entrepreneurs ainsi que des informations sur l'école micro-entreprise environnementale et son réseau. La mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire sont aussi abordées. Une présentation du questionnaire sur l'inventaire des caractéristiques entrepreneuriales et une brève synthèse des informations recueillies complètent ce chapitre.

2.1 LA CULTURE ENTREPRENEURIALE

Dans un établissement scolaire, la culture entrepreneuriale s'inscrit dans une culture déjà existante qu'est la culture organisationnelle. Mais, avant d'approfondir ces

concepts, il semble judicieux de préciser celui de « culture ». Dans l'expression culture organisationnelle ou entrepreneuriale,

[...] il y a ce concept de culture, celui que les sociologues appliquent aux sociétés globales et que les ethnologues appliquent aux groupes restreints, plus ou moins constitutifs de sociétés dites primitives ou tribales (Moisset 1997, p.31).

Rocher et Rocher (1991, p. 43) définissent ce concept de la façon suivante : « qui parle de culture parle d'identité, de manière de voir et de percevoir », un construit social qui englobe « les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale et la religion, l'ethnie, les coutumes et les modes de vie qu'on retrouve au sein d'une société ». Cette définition du concept, si on fait abstraction de la taille des entités sociales auxquelles elles s'appliquent, ne semble pas avoir de différence significative pour le sociologue ou l'anthropologue. Doutreloux (1991) définit ce concept en quelques mots : « la culture créant le particulier ethnique à partir de l'universel humain ».

Le concept de culture véhicule, dans sa signification, une double perspective fonctionnelle,

[...] l'une descriptive de la manière dont les choses sont, fournissant des clefs pour interpréter les événements, les comportements, les actes, les paroles, l'autre est prescriptive, indiquant la manière dont les choses doivent être à travers des croyances, des valeurs et des normes (Moisset 1997, p.32)

Cette double perspective a attiré les théoriciens des organisations et de la gestion. Plusieurs chercheurs dont Smucker (1988) se sont penchés sur le phénomène qu'est le transfert du concept de culture de la socioanthropologie vers les sciences de l'organisation et de la gestion. La culture comme système de gestion pouvait jouer un rôle important dans

la dynamique des organisations et contribuait à une meilleure compréhension des comportements et des interactions qui s'y déroulent.

Selon une première définition, la culture organisationnelle :

[...] dans son acception la plus globale, se réfère à toutes ces significations communes à un groupe engagé dans la poursuite d'un ensemble d'objectifs, et englobe les statuts formels, les descriptions de tâches, les significations que les participants au sein de l'organisation y attachent et le comportement réel que les personnes manifestent en s'acquittant des exigences de leurs tâches (Smucker, 1988, p.41).

Cette définition semble statique et ne paraît pas solliciter dans une grande mesure la participation de l'ensemble des partenaires pour créer une culture qui leur serait distinctive. Une deuxième définition, celle de Schein (1990), reprise par Schermerhorn *et al.* (2006, p.555), semble plus participative et évolutive en décrivant la culture organisationnelle comme : « l'ensemble des attitudes, des valeurs et croyances communes qu'acquière les membres d'une organisation, et qui guident leur comportement ». Finalement, dans celle soumise par Gravel (2002, p.30) nous retrouvons un « [...] ensemble structuré de valeurs, de croyances et de représentations partagées par les acteurs façonnant le type de gestion et les comportements des employés » Les trois définitions illustrent bien la dynamique organisationnelle de cette culture où l'ensemble des acteurs donnent à leur organisation la couleur souhaitée.

La définition de la culture organisationnelle présentée par Gravel est retenue pour la présente recherche.

Certaines écoles au Québec, celles qui ont adhéré au *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*, ont développé à l'intérieur de leur culture organisationnelle une autre culture appelée « culture entrepreneuriale ».

La culture entrepreneuriale, expression souvent utilisée dans le discours politique et économique, trouve peu de définitions dans la littérature. Au contraire, la culture organisationnelle est quant à elle bien documentée ; il est possible que plus de chercheurs se soient attardés sur ce sujet. La recension des écrits sur la culture entrepreneuriale, même celle dont on parle dans la société et le monde des affaires, est beaucoup plus restreinte et ne s'adresse pas particulièrement à l'organisation scolaire. Nous partirons donc de la documentation trouvée pour avancer vers une définition de la culture entrepreneuriale que l'on retrouve aujourd'hui dans certaines écoles.

La première définition que nous avons pour décrire cette culture est celle de Toulouse (1990) des HEC.

Une culture entrepreneuriale, c'est une culture qui valorise la persévérance et la détermination, une culture qui supporte l'expérimentation, qui tolère que certains individus connaissant des difficultés, des échecs, des faillites, sans rejeter ceux qui ont proposé des projets d'entreprise.

Cette définition est différente de celles données pour la culture organisationnelle; elle précise certaines attitudes et certaines valeurs comme la persévérance, la détermination et la tolérance.

Pour sa part, Fortin (2002) dans « La culture entrepreneuriale un antidote à la pauvreté » présente, comme essai de définition de la culture entrepreneuriale, l'approche retenue par la Finlande :

- la création et la gestion d'une entreprise;
- l'approche dynamique et innovatrice d'un employé pour faire progresser une entreprise;
- la recherche active et dynamique d'un emploi par une personne sans emploi;
- la pédagogie stimulante de l'enseignant auprès des jeunes en formation;
- l'intervention sociale positive et innovatrice.

Quant à la culture, plus spécifiquement lorsqu'il s'agit d'entrepreneurship, on fait ici référence à :

- des attitudes et des valeurs comme l'autonomie, la responsabilité, la créativité et la solidarité;
- des connaissances approfondies pour relever correctement les défis comme employeur ou employé;
- des compétences de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir appropriées à sa situation de vie. (pp.26-27)

Nous retrouvons dans cette approche finlandaise plusieurs éléments que nous pouvons retracer dans une définition de la culture entrepreneuriale à l'école. Ces éléments sont le goût de l'innovation et de l'autonomie, de la responsabilité ainsi que le développement de la créativité et de la solidarité.

Une définition de Colletterte et Aubry (1988, p.9) sur l'entrepreneurship nous livre d'autres éléments de définition qui semblent intéressants :

[...] processus par lequel on crée quelque chose de différent, d'une certaine valeur, en consacrant le temps nécessaire et les efforts requis, tout en assumant les finances de l'entreprise, les risques psychologiques et sociaux et en recevant la récompense monétaire ainsi que la satisfaction personnelle.

Des qualités reliées à l'entrepreneurship, tels la persévérance, le goût de l'effort et l'estime de soi, ressortent dans cette description du processus.

Pelletier, auteur du guide « Invitation à la culture entrepreneuriale » (guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant) propose dans sa définition de la culture entrepreneuriale (p.8) la présence de « [...] qualités et attitudes exprimant la volonté d'entreprendre et de s'engager pleinement dans ce que l'on veut faire et mener à terme. » Il ajoute à cette définition: « On pourrait donc considérer comme éducative et propice au développement entrepreneurial toute activité pédagogique individuelle ou collective favorisant leur mise à contribution. ». Cet auteur ajoute à la compréhension de la culture entrepreneuriale l'activité pédagogique individuelle ou collective, autre élément intéressant à considérer dans un essai de définition de la culture entrepreneuriale.

D'autres éléments informatifs que nous avons pu trouver sur le sujet n'appartiennent pas au monde des chercheurs, mais plutôt à celui des praticiens. Les propos de Paul Inchauspé (2004) rapportés dans le chapitre I de ce travail sous la rubrique « L'école, son rôle et sa mission », sont inspirants pour aborder la définition souhaitée sous l'angle des valeurs et des attitudes. Finalement, dans le discours de Claude Ruel, directeur général du RQÉM-EE, la culture entrepreneuriale trouve tout son sens quand il définit cette culture ainsi : « [...] des écoles qui développent très tôt des valeurs et des attitudes tels le sens des responsabilités, l'esprit d'équipe, la créativité, la confiance en soi, le leadership, la solidarité et la ténacité » (Ruel 2004)

Ces diverses données recueillies au cours de la revue de littérature, tant par rapport à la définition du concept qu'à la spécificité d'une culture, rendent maintenant possible la présentation d'une définition de la culture entrepreneuriale.

Définition de la culture entrepreneuriale :

C'est l'ensemble des valeurs, des croyances et des représentations, largement partagées par les membres de l'équipe-école, qui visent l'émergence d'idées novatrices chez les élèves, sur lesquelles s'appuient la création et la réalisation de projets individuels ou collectifs.

Les valeurs, croyances et représentations à la base d'une culture entrepreneuriale sont : l'estime de soi, la persévérance, le sens des responsabilités, l'effort, l'autonomie, la créativité, le goût du risque, l'acceptation de l'erreur, la coopération et la solidarité. Cette définition est celle utilisée pour la présente recherche.

2.2 LA COMPÉTENCE

Dans le domaine scolaire comme ailleurs, la réussite ou l'échec dépend en grande partie de la qualité des ressources humaines, ce que Barnabé (1981) présente en ces termes : « l'efficacité d'une organisation dépend pour une bonne part de la compétence de ses ressources humaines » (p.213). Comme il ne semble pas exister de définition de la compétence qui soit universelle, nous abordons ce concept par le biais de la conceptualisation qu'en font certains auteurs afin d'arriver à en proposer une définition.

La compétence doit être considérée comme un processus. Ce serait une erreur de l'assimiler à des ressources ou à une somme de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Comme le précise Le Boterf (2000, p.33) « [...] il n'y a compétence que lorsque ces ressources sont mises en œuvre dans l'action ». Dans le même sens, des auteurs tels Payette (1993), Vergnaud (1993) et Schön (1994) représentent la compétence comme un

ensemble composé « de l'acteur, du contexte et de l'action ». La compétence pour l'acteur est sa capacité de mobiliser ses multiples ressources, savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations où l'action se situe dans un contexte. « La compétence ne réside pas dans ces ressources, mais dans la mobilisation de ses ressources » (Le Boterf, 1997, p.53). L'acteur doit savoir interpréter et gérer efficacement la complexité de situations inattendues en faisant appel au jugement qui lui est propre. Les compétences se réfèrent toujours à des personnes; les compétences réelles sont des constructions singulières. Chaque individu doit donc trouver sa propre façon de faire.

Dans le contexte de l'actualisation de la compétence, Vern (2002) souligne l'aspect évolutif et mieux adapté de la compétence : « La compétence, par son caractère évolutif, par sa contribution à la performance, est un modèle mieux adapté aux réalités de l'entreprise d'aujourd'hui; elle permet de rendre compte de la complexité du travail ». Marcelin *et al.* (1996, p.35) mentionnent que :

La compétence n'est pas une notion statique et acquise, c'est une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer. C'est une compétence en action, en situation.

On peut affirmer que la compétence n'existe pas sans l'acteur, qu'il en devient porteur.

Le contexte et les exigences de l'entourage organisationnel et les multiples regards évaluatifs de cet entourage ont une influence significative sur les comportements du gestionnaire, donc une incidence sur sa compétence. Cette compétence ne s'exprime donc pas de façon uniforme dans des comportements observables et prévisibles. Le gestionnaire la forme plutôt en transformant ses expériences en savoir-faire et en savoir-être. Pour s'assurer, voire même provoquer cette transformation, le gestionnaire doit

objectiver ses actions, avoir une approche réflexive sur ses savoir-faire et ses savoir-être.

« Le gestionnaire compétent est animé d'un souci d'amélioration qui l'amène à réfléchir « dans et sur » l'action ». Payette (1993, p.4) définit la réflexion « dans et sur » l'action de la façon suivante :

- la réflexion-dans-l'action est une conversation permanente, décousue, interrompue constamment, que le gestionnaire mène à l'intérieur et à l'extérieur de lui-même, seul ou avec d'autres, tout en agissant;
- la réflexion-sur-l'action est une conversation qui a lieu après l'action et qui fait un retour, une réflexion sur ce qui s'est passé.

Enfin, la compétence est flexible et adaptable. Elle est un processus actif et en perpétuelle évolution, stimulé par des situations professionnelles de plus en plus complexes, s'exerçant souvent dans un contexte de stress et de compétitivité. Son développement interpelle tous les aspects de la personnalité de l'individu. Comme il a été dit, la compétence n'est pas une « somme » de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ou une addition de gestes élémentaires mis bout à bout; son développement implique de rendre possibles des combinaisons de ressources qui permettent de gérer des situations de plus en plus complexes.

Un professionnel compétent dépasse le prescrit, la simple compétence requise. L'initiative, l'intuition, la réflexion sur son action, la prise de risque, l'aisance et une conception systémique de l'organisation l'amènent à un autre niveau de compétence, la compétence « réelle » que Le Boterf (2000, p.47) décrit en ces mots : « Cette dernière est de l'ordre de l'invisible. Le « schème opératoire », la « disposition à agir », le « savoir combinatoire » ne peuvent être appréhendés directement. Ils doivent être inférés à partir de l'observation de l'activité ».

Nous ne pouvons terminer cette exploration du concept de la compétence sans préciser que la compétence n'existe pas sans l'acteur, comme l'écrit Le Boterf (1997, p.51) : « La compétence est toujours compétence « d'un acteur » en situation, qu'il en devient porteur, que la compétence est uniquement une affaire individuelle ». Le Boterf (2000, p.40) ajoute : « À l'image de deux faces d'une médaille, toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective ». Quatre raisons, toujours selon Le Boterf (2000, pp.40-42) conduisent à ce point de vue :

- Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources [...] mais également des ressources de son environnement [...] la réponse compétente devra être une réponse de réseau [...]. Agir avec compétence suppose donc de savoir interagir avec d'autres.
- Si la compétence professionnelle se manifeste dans la mise en œuvre d'une action en situation de travail, il ne faut pas oublier qu'elle prend appui sur des corps de savoir qui sont élaborés socialement et pour la plupart en dehors du contexte de travail.
- Si la compétence résulte nécessairement d'une construction et d'un engagement personnel, cela ne signifie pas que l'individu est seul responsable d'une action compétente. Résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir, la production d'une action compétente relève d'une responsabilité partagée entre la personne elle-même, le management, le contexte de travail [...] et le dispositif de formation.
- L'analyse de situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité et pertinence sa propre « façon de s'y prendre », sa propre « façon d'agir ».

2.2.1 Une compétence

Il s'agit ici de définir une compétence, de proposer et de retenir une définition, en se fondant dans un premier temps sur les différentes données recueillies sur le concept lui-même et sur l'analyse de plusieurs définitions que la recension des écrits nous a permis de découvrir.

Tout d'abord, pour Legendre (1993, p.223), une compétence est :

Une capacité qui permet de réussir dans l'exercice d'une fonction ou dans l'exécution d'une tâche. Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, à des tâches du type de celles que l'on trouve généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession.

Dans cette définition, l'importance est mise sur l'exécution ou l'accomplissement d'une tâche. Brien (1997, p.90) ajoute que tous les éléments d'une compétence sont « activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée ». Il est important de préciser les éléments qui forgent les compétences. Pour Pelletier (1996, p.99), « Les compétences sont des habiletés, des savoir-faire, susceptibles d'être mobilisés par l'acteur pour l'intervention ». Pour Perrenoud (1998, p.35), les compétences relèvent de l'ordre du « savoir y faire ». Payette (1993, p.179), pour sa part, ajoute dans sa définition aux savoirs et aux habiletés des caractéristiques personnelles qu'il considère comme synonymes de compétences : « talent, connaissances, attributs et qualités personnelles ». Dans le même sens, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM, 1997, p.3), dans une étude sur le profil des compétences du directeur d'établissement, définit une compétence comme suit : « [...] la somme des connaissances, habiletés (aptitudes) et attitudes (qualités) qui permettent à une personne d'effectuer les activités reliées à sa tâche à un haut niveau de performance ». Pour le ministère de l'Éducation du Québec (1995), une compétence est : « l'ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socio-affectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigée à l'entrée sur le marché de travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité ». Dans la plupart de ces définitions, nous retrouvons une somme d'éléments utilisés ou sollicités lors de l'exécution d'une tâche. Comme nous l'avons dit précédemment, une compétence n'est pas une somme d'habiletés, de comportements ou

de savoirs utilisés de façon isolée, elle doit rendre possibles des combinaisons de ressources qui permettent de gérer des situations, même les plus complexes. Les compétences ont donc avantage à être abordées avec une vision plus large, car elles naissent d'une combinaison de différentes connaissances ou habiletés dans un but qui n'est pas exclusivement la réalisation d'une activité professionnelle. Dans ce sens, Le Boterf (1998, p.65) mentionne qu'une compétence « suppose la construction d'un schème d'activité transposable à une classe de situations ou de problèmes » et le même auteur, (2000, p.97) vient préciser ce qu'est une « classe de situations » par : « une compétence est une compétence pour une famille de situations ». Perrenoud (1998, p.41) signale que :

Les compétences ne se forment pas par l'assimilation de savoirs supplémentaires, généraux ou locaux, mais par la construction d'un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient.

Dans le même esprit, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) définit ainsi dans les composantes du Programme des programmes les compétences liées à un cycle d'étude : « Une compétence est un savoir agir qui fait suite à l'intégration et à la mobilisation d'un ensemble de ressources (capacités, habiletés et connaissances) utilisées efficacement, dans des situations similaires ».

Il est approprié de préciser qu'une compétence se doit d'être contextualisée afin qu'on puisse juger de son efficacité. Dans l'extériorisation d'une compétence, le gestionnaire tiendra compte de tous les paramètres afin que son action soit cohérente avec la vision organisationnelle. Payette (1993, p.186) mentionne en ce sens deux interactions importantes : « Les compétences conditionnent les comportements et les comportements agissent sur les compétences [...] et interagissent avec les exigences de l'organisation ».

Les situations de gestion qui sont souvent de plus en plus complexes, instables et événementielles, même si elles semblent parfois difficiles et éprouvantes, stimulent la construction de compétences, à la condition que le gestionnaire soit en mesure d'assimiler efficacement ses expériences. Le gestionnaire qui sait le faire devient de plus en plus apte à répondre adéquatement aux attentes de son organisation.

Dans le cadre de la présente étude, le temps est maintenant venu de proposer la définition d'une compétence. Celle que nous retenons est celle de Gravel *et al.* (2003, p.108) car nous considérons qu'elle répond à tous les critères déjà présentés et qu'elle s'adapte bien à l'école, qui est notre cadre de recherche. Elle s'énonce ainsi : « L'utilisation d'une combinaison de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et du comportement social s'exprimant dans une action ou une série d'actions contextualisées et visant un but ».

2.3 APPROCHE ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Dans la présente section, nous verrons quelques définitions de la pédagogie, une définition de l'approche pédagogique et compléterons par la définition de ce qu'est la stratégie pédagogique.

La pédagogie est, selon Legendre (1993, p.961), par définition générale, une «discipline éducationnelle normative [ensemble de valeurs, de règles, de principes, de préceptes, de modèles, etc.] dont l'objet concerne les interventions éducatives de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles». Toujours selon Legendre (1993, p.961), dans un sens restreint, la pédagogie est l'« art et science de l'éducation des enfants». En

éducation, la pédagogie se définit de façon plus spécifique comme étant l' « art d'enseigner ou méthode d'enseignement propre à une discipline, à une matière, à un ordre d'enseignement, à un établissement d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation » [CTEQ²: rec. (02.83) dans Legendre, 1993, p.961]. Pour Sauvé (1992 : dans Legendre 1993, p.961), la pédagogie est une « discipline éducationnelle qui élabore des théories, des modèles et des principes concernant la dynamique et l'harmonisation de la situation pédagogique » ; il définit la situation pédagogique comme une « situation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage ».

Voyons maintenant la différence qui existe entre approche pédagogique et stratégies pédagogiques. Plusieurs auteurs (cités dans Legendre, 1993, p.91) tels Legendre (1988), Thibert (1989) et Sauvé (1992), s'entendent pour définir l'approche pédagogique comme étant « une orientation qui guide l'organisation de la situation pédagogique pour atteindre une ou plusieurs finalités ».

Pour sa part, la stratégie pédagogique telle que la définit Legendre (1993) est un « Plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du sujet, de l'objet, de l'agent et du milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique » (p.1187). Ce même auteur apporte encore plus de précisions sur la compréhension de la différence existant entre l'approche pédagogique et la stratégie pédagogique par l'explication suivante : « Si l'approche pédagogique détermine les traits dominants et l'importance de chacune des composantes de la situation pédagogique, la stratégie pédagogique précise pour sa part les caractéristiques de ces composantes.

Une stratégie pédagogique précise donc (p.1187) :

- les caractéristiques et le rôle du Sujet
- les caractéristiques et le rôle de l'Agent
- l'Objet d'apprentissage
- les caractéristiques du Milieu
- la ou les stratégies d'enseignement
- la ou les stratégies d'apprentissage»

Apportons quelques précisions sur les quatre composantes de la situation pédagogique (Sujet, Agent, Objet et Milieu) afin d'assurer pour tous la même compréhension de ces termes. Legendre (1993) définit le Sujet comme : « Élève, étudiant, apprenant dans une situation pédagogique. » (p.1205), l'Objet comme : « Objectif ou ensemble d'objectifs d'une situation pédagogique, l'une des quatre composantes d'une situation pédagogique. » (p.931) et le Milieu (il est ici question de milieu d'apprentissage) comme : « Ensemble des éléments spatiaux, humains, matériels et financiers, immédiats ou éloignés, qui forme le cadre au sein duquel se déroulent des situations pédagogiques. » (p.852). L'Agent est pour nous l'enseignant et la façon dont Davision et Tippet (1976) définissent son rôle le décrit bien :

Son rôle de « facilitateur » de l'apprentissage est beaucoup plus important. Il doit diagnostiquer les besoins en apprentissage de chacun et prescrire les expériences voulues, être le tuteur et le conseiller de chacun pour résoudre les difficultés soulevées, stimuler la motivation et donner un encouragement constant, aider les élèves à développer un sens des responsabilités pour leur propre apprentissage et encourager les élèves à s'aider les uns les autres de façon responsable.» (Tiré de Legendre, (1993, p.28)

C'est l'entrée plus large de l'approche pédagogique et l'analyse des caractéristiques des composantes de la situation pédagogique qui nous permettront de vérifier s'il existe une certaine adéquation entre les valeurs qui sont à la base de la culture entrepreneuriale et les stratégies pédagogiques mises en place dans les écoles micro-entreprises environnementales.

2.4 LES CARACTÉRISTIQUES ENTREPRENEURIALES

D'entrée de jeu, précisons que les données utilisées dans cette étude pour tout ce qui concerne l'identification des caractéristiques entrepreneuriales proviennent des travaux de Gasse, directeur du Centre d'entrepreneuriat et de PME de l'Université Laval (Faculté des sciences de l'administration), et de son équipe de recherche.

Les 15 caractéristiques entrepreneuriales dont il sera question dans ce texte ne sont pas l'apanage des entrepreneurs, on les retrouve ailleurs dans d'autres catégories de professions, mais elles caractérisent les propriétaires-dirigeants d'entreprises. Ces 15 caractéristiques se répartissent, selon les travaux de Gasse et son équipe (1995) sous cinq catégories : la motivation, les aptitudes, les intérêts, les attitudes et les comportements.

À la motivation de l'entrepreneur, correspondent trois besoins, soit d'accomplissement, de pouvoir et d'autonomie.

Des études faites auprès des propriétaires-dirigeants d'entreprises en viennent à la conclusion que le besoin de réalisation de soi serait très fort chez l'entrepreneur, que le besoin de pouvoir serait aussi présent, mais de façon un peu plus modérée et que le besoin d'affiliation serait plutôt faible comparativement à la population en général. (Gasse et D'Amours, 2000, p.40)

Les aptitudes de l'entrepreneur concernent la confiance qu'il s'accorde, son énergie, sa persévérance, sa tolérance au stress et sa capacité de conceptualisation.

Leur estime de soi apparaît très développée, ils ont une grande conscience de leur valeur personnelle et ils sont confiants de pouvoir atteindre le succès par leurs propres efforts» (Gasse et D'Amours, 2000, p.51).

Pour ce qui touche leur énergie, un grand nombre d'entrepreneurs sont des gens très disciplinés qui connaissent les moments où ils sont les plus productifs et ils savent les exploiter avec efficacité. Leur persévérance est exemplaire, elle est possiblement « le plus puissant prédicteur de succès en entrepreneurship (Gasse et D'Amours, 2000, p.51). » Sa tolérance au stress est relative à la confiance qu'il a en lui, à cette capacité d'adaptation qu'il possède face à diverses situations. Les entrepreneurs sont, de nos jours, plus scolarisés que la population en général. Pour ce qui a trait à ses capacités conceptuelles, des enquêtes démontrent que : « alors que les deux tiers des Québécois ne dépassent pas le niveau secondaire, un entrepreneur sur deux se rendrait au collégial ou à l'université » (Gasse et D'Amours, 2000, p.54). » « On prévoit même que l'évolution de plus en plus complexe des connaissances les obligera à démontrer encore plus de capacités conceptuelles (Gasse et D'Amours, 2000, p.51). »

Les intérêts de l'entrepreneur concernent l'innovation et l'action. L'entrepreneur démontre beaucoup d'intérêt et de curiosité pour les nouveaux produits, les nouveaux procédés et pour l'évolution des technologies de son secteur. Il a l'expérience d'un succès basé sur l'initiative et il tente constamment de renouveler ses réussites. Le besoin d'action chez l'entrepreneur est notoire, il aime toucher à tout et « [...] le contrôle direct qu'il peut exercer sur les gens et les activités lui procure un sentiment de pouvoir et de sécurité (Gasse et D'Amours, 2000, p.68). »

Dans la présente recherche, les attitudes chez l'entrepreneur concernent sa vision de la concurrence et du changement. L'entrepreneur doit vivre avec la concurrence, qu'il doit être capable d'évaluer et qui doit représenter à ses yeux un stimulant à la performance et au développement de l'efficacité. Le goût du changement est difficilement disso-

ciable du fonctionnement de l'entrepreneur. Il aime faire des choses nouvelles et agir différemment. « [...] il rejette l'immobilisme et le statu quo (Gasse et D'Amours, 2000, p.61). » L'entrepreneur visionnaire devance souvent le changement par des actions qui influencent l'avenir et même orientent les changements à venir.

Quant aux comportements adoptés par l'entrepreneur, ils sont de trois ordres : ceux reliés à l'affectivité, ceux reliés à la cognition et ceux reliés à l'action.

Les comportements reliés à l'affectivité se manifestent par de l'empathie, du leadership et des relations interpersonnelles adéquates. L'entrepreneur connaît l'importance d'une communication efficace et possède généralement beaucoup d'empathie. Le sens de la négociation, à tous les niveaux, constitue pour lui une compétence de première importance. L'entrepreneur possède souvent un leadership naturel, il est capable de mobiliser les gens qui l'entourent et de les influencer positivement. Il aime s'entourer de gens qui ont les mêmes motivations que lui et qui ont des compétences complémentaires aux siennes. Le développement de compétences chez ses employés ainsi que leur besoin de réalisation le préoccupent car, en bout de ligne, ce sera bon et profitable pour l'entreprise.

Les comportements reliés à la cognition touchent l'information, l'apprentissage et la rétroaction (feed-back). L'information est essentielle à la réussite de l'entrepreneur.

La justesse du flair qu'on lui reconnaît repose pour une bonne part sur les renseignements de toutes sortes qu'il peut finalement s'approprier, interpréter, catégoriser et stocker afin d'en retirer éventuellement certains avantages et même certaines occasions d'affaires » (Gasse et D'Amours, 2000, p.77).

Pour l'entrepreneur, l'apprentissage repose sur l'action et donne accès au concret. Il aime les formations pratiques et les échanges avec des gens qui ont de l'expertise. Il a de l'ouverture pour les idées nouvelles, tout peut lui servir et même déboucher sur une occasion d'affaires. L'entrepreneur a besoin de la rétroaction (feed-back), il la perçoit comme une mesure de sa compétence, comme une réponse à ses efforts. Elle est un important moyen de gratification de son besoin de réalisation.

Nous terminerons cette partie traitant des caractéristiques entrepreneuriales en abordant les comportements reliés à l'action, lesquels se révèlent par les moyens choisis, les occasions saisies et les prises de décision. En effet, l'entrepreneur apprend vite que c'est à lui à se donner les moyens de réaliser ses projets. Ses actions varient en fonction des moyens à déployer et des occasions à reconnaître, occasions à l'affût desquelles l'entrepreneur se tient toujours et que son entreprise lui permet de saisir. Il se montre habile à déceler les bonnes occasions d'affaires et à prendre les moyens pour en tirer parti. C'est au fil des réussites que l'entrepreneur met au point sa technique de décision. Il est centré sur les résultats à atteindre et cherche même à les dépasser. Sa réflexion est rigoureuse, vive et laisse place à l'intuition car il doit souvent décider sans posséder toutes les informations.

2.5 LE RQÉM-EE ET L'ÉCOLE MICRO-ENTREPRISE ENVIRONNEMENTALE³

2.5.1 Le Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales

Créé en 1999, le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales* est une corporation à but non lucratif qui soutient et facilite la mise sur pied de vé-

ritables micro-entreprises environnementales dans les écoles primaires du Québec. Vouée au développement des valeurs environnementales [...] et entrepreneuriales chez les jeunes, cette corporation est née d'un partenariat entre le monde des affaires et les écoles primaires.

Les partenaires de ce Réseau sont les suivants : Alcan, la Fédération des commissions scolaires du Québec, le Fonds d'action québécois pour le développement durable, Cascades inc., l'Institut de la Fondation de l'entrepreneurship et Recyc-Québec. Ce réseau d'écoles entrepreneuriales et environnementales semble aujourd'hui vouloir s'étendre aux écoles secondaires. En effet, plusieurs de ces écoles démontrent présentement de l'intérêt pour cette culture entrepreneuriale déjà émergente dans de nombreuses écoles primaires.

2.5.2 L'école micro-entreprise environnementale

Cette recherche a pour cadre l'école micro-entreprise environnementale. Ces écoles, encore jeunes au Québec et regroupées en réseau (le RQÉM-EE), proposent de développer chez les élèves un esprit entrepreneurial par la mise en place de projets qui favorisent l'acquisition de qualités ou de caractéristiques qui sont habituellement associées à l'esprit d'entrepreneur. Les projets et micro-entreprises qui y sont développés touchent des thématiques aussi diversifiées que la récupération, la fabrication de papier artisanal, le journalisme, les micro-entreprises de service, l'horticulture, la cuisine, les friperies, l'embellissement, le compostage. Ces projets sont des situations d'apprentissage qui placent l'élève dans des contextes signifiants en tentant de se rapprocher des réalités de la vie courante. Ainsi, les jeunes y intègrent les compétences disciplinaires au travers les-

quelles ils s'initient aux questions inhérentes à la production (produit, profil client, étude de marché, coût de revient), à la publicité, au marketing et à la comptabilité. Les informations extraites de la page Web du Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales (www.rqemee.qc.ca) présentent des informations qui font mieux comprendre ces écoles.

Dans sa mission d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'école micro-entreprise environnementale donne l'occasion à l'élève d'entreprendre des projets le plaçant dans des contextes signifiants d'apprentissage. Son approche entrepreneuriale priorise l'intégration des savoirs et favorise les liens entre les apprentissages scolaires et la vie courante. Elle permet à l'élève de développer son plein potentiel en privilégiant la diffusion des connaissances sous des formes variées, en suscitant l'ouverture aux autres, l'effort, la créativité, l'autonomie, la générosité et la solidarité, et en engageant l'élève à poser des gestes favorisant la protection de l'environnement physique et humain (page Web du RQÉM-EE : <http://www.entrepreneurship.qc.ca/microentreprises/aqcc.thm>).

Une vraie entreprise...

Inspirées entre autres par les volets Orientation et entrepreneuriat et Environnement et consommation du Programme de formation de l'école québécoise, les écoles qui adhèrent au Réseau créent dans leurs murs une véritable entreprise avec un conseil d'administration et des actionnaires, ici les classes. Chaque micro-entreprise a pour mission la protection de l'environnement. Les revenus sont générés par des activités environnementales telles que la récupération et le recyclage des rebuts de papier, qui sont transformés en produits faits main intégrant les matières au programme, la récupération et la revente de canettes d'aluminium et de sacs d'épicerie et autres. Les profits sont réinvestis dans des activités de l'école et de son milieu immédiat (page Web du RQÉM-EE).

2.6 CONDITIONS FACILITANT LA MISE EN ŒUVRE, L'ÉMERGENCE ET LA PÉRENNITÉ DE LA CULTURE ENTREPRENEURIALE EN MILIEU SCOLAIRE

La revue de la littérature démontre dans une certaine mesure, par l'absence d'informations disponibles sur le sujet traité, que les questionnements soulevés par cette recherche sont relativement nouveaux. La culture entrepreneuriale en milieu scolaire, sa

mise en œuvre, son émergence et sa pérennité ne semblent pas avoir suscité d'intérêt chez les chercheurs. S'il est vrai que le champ de l'entrepreneuriat foisonne d'études et de recherches, elles sont faites dans le contexte du monde des affaires, de l'entrepreneuriat qui vise la création d'entreprises privées. La vision de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire et la définition proposée dans cette recherche visent un tout autre but : celui d'impliquer des jeunes dans des projets suscitant des qualités et attitudes que l'on associe habituellement à l'esprit d'entreprise.

Cette absence d'informations constatée dans la littérature place le chercheur dans une situation à la fois d'inconfort et de stimulation. L'inconfort provient du fait de ne pas pouvoir s'appuyer sur des recherches antérieures, de ne pas pouvoir se conforter du soutien de connaissances déjà reconnues par la communauté scientifique. Cette situation se veut aussi stimulante, puisqu'elle invite le chercheur à sortir des sentiers battus, à effectuer, dans ce milieu nouveau que sont les écoles micro-entreprises environnementales, une cueillette de données qui apporteront des éléments de réponse à ses questionnements.

Il aurait été certes intéressant, à la présente étape de ce travail, de pouvoir s'appuyer sur un éventail plus large de recherches antérieures. Néanmoins, le traitement et l'analyse des données recueillies chez des praticiens que sont les directeurs d'établissement faisant partie *du Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales* permettent d'apporter une contribution intéressante à ce champ de recherche en émergence. Le partage de leur expertise issue de leur pratique quotidienne dans un contexte de culture entrepreneuriale est assurément une excellente source de renseignements.

2.7 LE QUESTIONNAIRE SUR L'INVENTAIRE DES CARACTÉRISTIQUES ENTREPRENEURIALES (ICE)

Le questionnaire sur l'ICE, permettant l'évaluation du profil entrepreneurial, a été élaboré par Yvon Gasse en collaboration avec Jacques Bernier, Aline D'Amours et Nathalie Daigle de l'Université Laval, en 2002, pour le compte de la Fondation de l'entrepreneurship.

Ce questionnaire, que l'on retrouve à l'annexe V, comprend au total 128 questions et n'est pas soumis à une limite de temps pour être complété. Cependant, une durée de 30 à 45 minutes est habituellement suffisante. Un temps plus long pourrait indiquer que le candidat n'a pas répondu à ce questionnaire de façon spontanée, qu'il a tenté d'analyser les énoncés, de fournir une image de lui-même qui peut ne pas être représentative. Certains énoncés (16 au total) permettent de révéler si une personne se laisse tenter par le besoin de plaire ou si elle a tendance à se déprécier, ce qui permet en quelque sorte de valider le profil.

Ce questionnaire sur l'ICE ne comporte pas en soi de bonnes ou de mauvaises réponses. Il indique les perceptions du candidat, dont les réponses révèlent des caractéristiques entrepreneuriales sur lesquelles il pourrait miser ou encore qu'il pourrait perfectionner. La vue d'ensemble des caractéristiques entrepreneuriales du candidat, fourni par le total de l'ICE, permet de tirer une interprétation par rapport à d'autres groupes d'entrepreneurs et par rapport à la population en général. À partir de cette interprétation, il sera possible d'analyser si le profil obtenu se rapproche davantage d'un de ces groupes.

Nous sommes conscients que nous faisons, aux fins de cette recherche, une utilisation particulière de ce questionnaire puisqu'il s'adresse non pas à des personnes en quête d'un emploi ou désireuses d'en changer, mais plutôt à des individus occupant un poste régulier. Notre intention est simplement d'utiliser ce questionnaire pour découvrir quelles sont les caractéristiques entrepreneuriales que possèdent les directeurs d'école micro-entreprise environnementale, d'analyser ces caractéristiques, de les interpréter et d'en faire un portrait.

2.8 BRÈVE SYNTHÈSE DE CE CHAPITRE

La discussion faite sur la culture organisationnelle et sur les compétences a conduit au choix de deux définitions qui seront utilisées dans la présente recherche : une première, celle de la culture entrepreneuriale (proposée par le chercheur) et une seconde, celle de la compétence proposée par Gravel *et al.* (2003). De plus, la présentation des caractéristiques entrepreneuriales qui a été faite permet d'apporter certains éclaircissements sur ces qualités associées au monde de l'entreprise. De plus, une courte description du questionnaire sur l'inventaire des caractéristiques entrepreneuriales favorise une meilleure connaissance de son contenu et une compréhension de son utilisation. Pour leur part, les informations apportées sur l'école micro-entreprises environnementales ainsi que sur les approches et stratégies pédagogiques mettent en lumière une autre partie de cette recherche. Enfin, la partie traitant de la mise en œuvre, de l'émergence et de la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire laisse transparaître, par les difficultés rencontrées à trouver dans la littérature des données pertinentes, que le sujet est assez nouveau et motivant pour l'auteur de cette étude.

C'est à partir des données théoriques recueillies dans ce chapitre que nous nous engageons, dans une prochaine étape, à construire le cadre méthodologique.

Chapitre III

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Cette recherche adopte une approche interprétative compréhensive qui vise à faire ressortir les enjeux en lien avec les questions et les objectifs posés ainsi qu'avec les éléments théoriques annoncés. Ce troisième chapitre s'amorce en précisant les choix épistémologiques et la réalité du chercheur impliqué. Par la suite, seront présentés les lieux d'investigation et les paramètres méthodologiques amenant la présentation des acteurs et celle des instruments de recherche utilisés. Le chapitre se poursuit avec les stratégies de validation, les types de données, ainsi que l'analyse et l'interprétation de celles-ci. Il se termine par quelques précisions apportées par l'auteur sur la cueillette de données invoquées et suscitées et par la présentation des mouvements d'analyse et d'organisation de l'ensemble des données.

3.1 LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Le développement de l'école micro-entreprise environnementale est un phénomène relativement récent dans le système scolaire du Québec. Le but de cette recherche est d'esquisser un portrait du directeur de ce type d'établissement et d'identifier les facteurs qui favorisent l'émergence, le développement et l'enracinement d'une « culture

entrepreneuriale ». Cette recherche est menée sous le paradigme interprétatif et utilise une méthodologie mixte. Le chercheur formule son objet de recherche en terme d'action, une action qui comprend : « [...] le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. L'objet de la recherche sociale interprétative est l'action et non le comportement (Lessard-Hébert *et al.* 1996, p.27).» La présente recherche revêt aussi une dimension exploratoire. « L'approche exploratoire privilégie la description et oblige à être attentif aux diverses dimensions des phénomènes analysés. L'exploration mène à insister sur la diversité des manières d'être et d'agir [...] (Groulx, 1998, p.34)» et dans le contexte de l'école, « [...] de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations (Deslauriers et Kérisit, 1997, p.88).» Les mêmes auteurs ajoutent : « Une recherche descriptive posera la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes [...] (p. 88)» de plus, «[...] par la précision des détails, elle fournira des informations contextuelles qui pourront servir de base à des recherches explicatives plus poussées (p.88).»

La position épistémologique et les avenues de recherche utilisées situent de façon évidente cette recherche dans le paradigme qualitatif, qui se prête très bien à cette étude sociale qui se déroule dans une école. Le choix de la présente démarche s'appuie, entre autres, sur ce propos de Van der Maren, (dans Lessard-Hébert *et al.*, 1996, p.64) qui affirme que :

La recherche en éducation ne peut que difficilement être vérificatoire, elle ne peut pas vraiment se plier aux exigences d'une perspective quantitative. Si la recherche veut être croissante avec les caractéristiques de l'objet et les contraintes du terrain, elle sera surtout exploratoire-compréhensive.

De leur côté, Marshall et Rossman (1994) soulignent la supériorité de la recherche qualitative dans certaines situations où la recherche porte sur des structures innova-

trices et des processus organisationnels, deux aspects qui sont inhérents au cadre de la présente recherche. Le choix de paradigme est aussi appuyé par ce propos de Poupert (1981, p. 43) : « Le comportement humain ne se comprend et ne s'explique qu'en relation avec les significations que les individus donnent aux choses et à leurs actions », et celui-ci de Van der Maren (1996, p.35) abonde dans le même sens en affirmant que : « Si donc il y a recherche en éducation, [...] elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions. »

En regard à notre posture épistémologique, le fait de se cantonner de façon exclusive dans le paradigme qualitatif sur le plan du choix des instruments d'investigation nous semble quelque peu limitatif face aux réponses à apporter à notre première question de recherche. Il nous semble opportun dans la présente situation d'ajouter le questionnaire, le jugeant comme étant l'instrument le plus efficace pour obtenir les données souhaitées.

Guba et Lincoln (1998) ne font pas de compromis en regard de la position épistémologique du chercheur. Pour ces auteurs, il faut faire une distinction entre les méthodes (outils, techniques) utilisées par le chercheur et le paradigme qui guide l'enquête. Pour bien faire comprendre leur pensée, ils utilisent une analogie concernant l'utilisation d'un marteau par un plombier, un électricien et un menuisier. Chacun va utiliser l'outil selon le sens ou les règles de son métier dans des voies et des intentions différentes. Il en est ainsi pour l'utilisation des méthodes de recherche selon le paradigme dans lequel est engagée la recherche. (Gravel, 2002, p.88)

3.2 PRÉSENTATION DU CHERCHEUR ET SON ENGAGEMENT

La présente recherche s'inscrit dans un projet de maîtrise en éducation que le chercheur a entreprise après une carrière professionnelle de 33 ans dans le monde de

l'éducation, dont 27 ans à titre de directeur d'établissement. Sa prétention d'avoir une bonne connaissance des systèmes d'enseignement, tant au niveau primaire que secondaire, s'explique par son parcours professionnel. Après avoir enseigné au secondaire et au primaire, il a occupé des postes de directeur dans plusieurs types d'écoles, allant de l'école institutionnelle en milieu rural, trois bâtisses dans trois municipalités distinctes, à des écoles de niveau primaire en milieu urbain. Il a finalement terminé sa carrière à la direction d'une importante école secondaire. Il s'est de plus intéressé, pendant toutes ces années, à divers sujets tels que : l'utilisation des moyens d'enseignement (en collaboration avec le Service général des moyens d'enseignement (SGME) du MEQ), le développement de nouvelles approches en orthopédagogie (avec la collaboration de Johanne Munn du MEQ et Georgette Goupil, professeure à l'UQAM), l'intégration d'élèves identifiés EHDAA en classe régulière (en collaboration avec divers partenaires sociaux) et diverses approches plus participatives de gestion, tant au niveau de l'école qu'à celui de la classe. Son intérêt à impliquer davantage l'élève dans sa démarche d'apprentissage et sa croyance indéfectible dans le potentiel de chaque individu l'ont motivé tout au long de sa carrière à concevoir, avec ses collaborateurs de l'école, des approches pédagogiques et des stratégies d'enseignement où le jeune est plus actif et se situe au cœur des préoccupations de l'organisation. Il croit aussi que le décrochage scolaire est dû, dans une bonne mesure, à l'incapacité de l'équipe-école à créer un milieu où l'apprenant développe une forte appartenance et un goût marqué pour l'apprentissage. En d'autres mots, les élèves qui décrochent sont ceux que l'école n'a pas su intéresser. La définition proposée de la « culture entrepreneuriale » (chapitre 2, de cette recherche) expose justement sa vision de l'école et du rôle qu'elle doit jouer dans la formation de l'élève.

Le chercheur connaît bien le milieu-école et est conscient que sa recherche se situe dans un monde de relations humaines, un monde de subjectivité, et qu'il doit con-

server la plus grande objectivité possible. Ses choix méthodologiques, privilégiant une approche qualitative, un paradigme interprétatif aux dimensions exploratoires et compréhensives ainsi qu'une juste utilisation des divers instruments d'investigation retenus lui permettent de conserver cette objectivité essentielle à la recherche.

Le chercheur conserve ses distances, il n'est pas partie prenante de ces systèmes; son but est de mieux connaître et comprendre le rôle des divers acteurs, de découvrir les facteurs qui favorisent l'émergence, le développement et l'enracinement d'une culture entrepreneuriale. L'objet de la recherche demeure l'action et non le comportement.

3.3 LES LIEUX D'INVESTIGATION

Sur la cinquantaine d'écoles constituant présentement le *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*, 80% appartiennent à l'ordre d'enseignement primaire. Comme il est possible de le constater dans le bref historique présenté sur le RQÉM-EE, le Réseau est jeune et, pour plusieurs écoles, leur appartenance à ce dernier est récente. C'est donc à l'intérieur de 19 de ces écoles primaires, vivant depuis plus ou moins longtemps le développement d'une culture entrepreneuriale, que notre recherche s'effectue.

Notre région, le Saguenay-Lac-Saint-Jean, compte au primaire huit écoles micro-entreprises environnementales, ce qui représente près de 20% du Réseau québécois. Leur nombre et leur proximité relative nous a semblé, dans un premier temps, un milieu intéressant et suffisamment représentatif pour trouver réponse à nos questions et objectifs de recherche. De ces huit écoles, six ont été retenues.

Notre premier lieu de recherche se situe à la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean. Le premier établissement retenu est l'École Saint-Pierre, située dans la ville d'Alma, et le second l'École du Bon-Pasteur, située dans la municipalité de Sainte-Monique. L'École Saint-Pierre étant la première école micro-entreprise au Québec, il sera intéressant d'y observer les manifestations de la « culture entrepreneuriale » et d'établir des relations avec les autres écoles plus récemment reliées au Réseau. Pour sa part, l'École du Bon-Pasteur, sise dans un milieu rural et forestier où la mère de famille a un niveau de scolarisation peu élevé, où le revenu moyen est assez bas et où, par contre, il existe dans la population un esprit entrepreneurial assez présent, constitue elle aussi un lieu de recherche fort intéressant. Notre second lieu de recherche comprend l'École Sainte-Marie et l'École institutionnelle St-Lucien-Jean XXIII, Commission scolaire du Pays-des-Bleuets. Ces écoles sont constituées de trois unités physiques distinctes; l'École Sainte-Marie se situe à Normandin et l'École institutionnelle St-Lucien-Jean XXIII, se répartit dans deux paroisses; St-Lucien se retrouve à Saint-Edmond-les-Plaines et Jean XXIII à Saint-Thomas-Didyme. Cette unité administrative présente, entre autres, des particularités organisationnelles (trois bâtisses, deux écoles, une direction) et culturelles (milieux ruraux mixtes [forestier et agricoles] pour l'école institutionnelle). Dans cette même Commission scolaire du Pays-des-Bleuets se trouve une autre école qui a retenu notre attention, l'École Jeanne-Mance et Pie XII. Il s'agit d'une école institutionnelle, deux bâtisses distinctes situées à proximité l'une de l'autre, dans la municipalité de Saint-Prime, milieu agricole où une importante fromagerie crée plusieurs emplois. Notre troisième lieu de recherche est l'École Sainte-Thérèse, située dans le secteur La Baie, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Cette école d'ordre d'enseignement primaire de second et troisième cycles se différencie des autres écoles par ses niveaux d'enseignement, l'âge moyen plus élevé de sa clientèle et un contexte socio-économique

perturbé depuis la fermeture de la papetière d'Abitibi-Consol, en janvier 2005. La dernière école retenue dans la région du Saguenay-Lac-St-Jean est l'École Sainte-Bernadette, située à Jonquière, Commission scolaire De La Jonquière. Cette école, sise dans un quartier où le niveau d'éducation des parents est élevé et leur situation économique confortable, crée un contexte où les parents sont près de l'école, interrogent beaucoup et ont le goût de participer.

Un climat particulier dans les écoles, dû à des négociations difficiles, nous a amenés à réduire nos interventions investigatrices au niveau de la direction pour la partie de la recherche qui se fait dans les écoles. Pour corriger cette diminution d'intervenants qui participent au projet (les enseignants et les autres membres du personnel ne s'avérant plus disponibles), nous avons élargi notre éventail d'écoles, demeurant bien conscients que la diminution de la diversité des intervenants représentait un certain inconvénient. Toutefois, le chercheur conserve cette prétention de croire que ce que vont lui dire les directeurs d'établissement est vrai, qu'ils n'ont aucune raison de lui mentir ou de tenter de le déjouer.

Cet élargissement de l'éventail d'écoles sélectionnées nous amène à étendre notre recherche dans plusieurs autres régions de notre «Belle Province».

Dans la région de Québec, nous avons retenu : l'École Chanoine-Côté, située à Vanier, Commission scolaire de la Capitale; l'École des Cœurs-Vaillants, à Sainte-Foy, de la Commission scolaire des Découvreurs; et l'École Parc-Orléans, à Charlesbourg, de la Commission scolaire des Premières Seigneuries. Dans la région Mauricie et Centre-du-Québec, nous avons retenu les Écoles Sainte-Flore et de la Jeune-Relève situées dans

le secteur Grand-mère/Shawinigan, Commission scolaire de l'Énergie. Dans la région Nord-du-Québec, à Chibougamau, nous avons retenu l'École Notre-Dame-du-Rosaire, de la Commission scolaire de la Baie-James. Dans la région de la Côte-du-Sud, nous avons retenu les Écoles la Chanterelle et l'Alizée, de la Commission scolaire des Navigateurs, qui se situent respectivement à St-Étienne-de-Lauzon et à St-Jean Chrisostome; l'École Maribel, sise à Sainte-Marie, de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin; et l'École des Méandres, de la Commission scolaire Côte-du-Sud, école située à Saint-Léon-de-Standon. En Montérégie, nous avons retenu l'École de la Roselière, située à Chambly, Commission scolaire des Patriotes. Dans la région de Montréal, nous avons retenu l'École Philippe-Labarre, Commission scolaire de Montréal. Finalement, dans la région de Laval, nous avons retenu l'École Jean-Lemonde, Commission scolaire de Laval.

Par le choix de ce nombre relativement important d'établissements, si nous considérons la taille actuelle du RQÉM-EE, le chercheur se constitue une « école virtuelle », une unité globale de recherche qui regroupe un ensemble de caractéristiques associables à un nombre beaucoup plus grand d'écoles, ce qui pourra possiblement permettre une certaine transférabilité positive des résultats obtenus à l'ensemble des écoles du RQÉM-EE.

3.4 LES PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES

L'examen de certaines recherches utilisant une approche qualitative démontre que les mêmes instruments reviennent avec une certaine régularité. De plus, moult auteurs s'entendent sur les instruments à privilégier dans une approche qualitative; ne

citons que De Bruyne *et al.* (1974), Joshi et Bachelor (1986), Marsh (1992), Van der Maren (2003), Gravel (2004) et Anadón (2005). Tous ces auteurs nous ramènent, aux fins de la présente recherche, à l'utilisation de l'entrevue non directive, de l'entrevue semi-dirigée (aussi appelée entrevue semi-structurée) de l'observation participante et de l'analyse documentaire. Ce choix d'instruments semble des plus approprié pour l'obtention des informations dont nous avons besoin. De plus, l'utilisation du questionnaire viendra compléter l'inventaire des outils d'investigation utilisés. La présentation de chacun de ces instruments sera précédée de la présentation des acteurs.

3.4.1 Présentation des acteurs

Les directeurs d'établissement

Les acteurs principaux retenus pour la présente étude sont des directeurs d'école, et ce, pour des raisons que nous avons fournies antérieurement. L'échantillonnage retenu est non aléatoire et répond à des caractéristiques précises en se voulant le plus homogène possible.

Tous occupent un poste de direction dans une école faisant partie du RQÉM-EE. Tous sont de formation universitaire et possèdent un diplôme de 2^e cycle ou sont en voie de l'obtenir. Sur 20 répondants, dix sont des femmes et dix sont des hommes. L'âge moyen est de 45 ans pour les femmes et de 47 ans pour les hommes. Ils sont tous en démarche d'implantation d'une culture entrepreneuriale dans leur école. Comme nous le disions antérieurement, ce Réseau est jeune et tous ont une expérience relativement récente dans cette démarche.

Notre étude, qui se mène sous le paradigme qualitatif, cible par ses questions de recherche et ses objectifs l'école micro-entreprises environnementales et l'échantillon non probabiliste nous semble incontournable.

Même s'il va de soi que lors des observations participantes et des entrevues non directives, d'autres intervenants sont entendus, ce sont les directeurs d'école qui demeurent nos collaborateurs les plus nombreux.

Un expert et un groupe de directeurs d'établissement

Plus de 25 directeurs d'établissements scolaires de l'ordre d'enseignement primaire, faisant tous partie du *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales*, mènent avec M. Paul Inchauspé une réflexion sur l'implantation et l'enracinement d'une culture entrepreneuriale en milieu scolaire. Cette démarche réflexive mène à certains constats qui représentent pour le chercheur une source intéressante de données venant de praticiens.

Autres intervenants

La participation au colloque annuel du RQÉM-EE (printemps 2004 et 2005) et au «Forum d'automne» de la Fondation de l'entrepreneurship (en 2004 et 2005) donne l'occasion de rencontrer bon nombre d'intervenants travaillant dans une école ou ayant des activités gravitant autour de l'école.

3.4.2 Les instruments d'investigation

Pour l'atteinte des objectifs de cette recherche, la collecte de données nécessite l'utilisation de plusieurs instruments. Une brève description de chacun de ces outils est

faite et une explication est fournie, précisant le cadre dans lequel ils s'insèrent dans le présent travail.

L'analyse documentaire

Le traitement de la documentation fait référence à l'analyse documentaire de Cellard (1997) ou au commentaire de documents proposé par Létourneau (1989). Cette méthode de recherche aide à une meilleure compréhension de phénomènes sociaux. Selon Tremblay (1968, p.284) « Le document permet d'ajouter la dimension du temps. On peut pratiquer une coupe longitudinale qui favorise l'observation du processus de maturation ou d'évolution d'individus, de groupes, de concepts, de connaissances, de comportements, de mentalités, de pratiques [...]. » Cellard (1997, pp.253-254) identifie quatre catégories de documents : les archives publiques, les documents publics non archivés, les documents privés et les documents personnels. Dans la présente étude, nous concentrerons notre analyse sur les procès-verbaux des Conseils d'établissement de certaines écoles, sur leur projet éducatif et sur leur plan de réussite. Comme le précise Caplow (1970, p.188) « Le principe le plus important en analyse documentaire, c'est de préférer des sources de première main, chaque fois qu'elles sont disponibles », et nous considérons ces documents comme étant des sources de première main. Cette analyse documentaire permet au chercheur, en plus de recueillir ses premières données, de vérifier quelles sont les traces laissées par l'école dans ces documents et d'alimenter son questionnement pour la poursuite de ses recherches.

Afin de mieux situer le contenu de ces documents et leur provenance, voici une brève description du projet éducatif de l'école, de son plan de réussite et de son conseil d'établissement.

Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école.

Le plan de réussite met en œuvre le projet éducatif de l'école. Il comporte les moyens à prendre en fonction des orientations et des objectifs du projet éducatif. Ce plan est révisé annuellement et, le cas échéant, actualisé.

Le conseil d'établissement est formé à chaque année et est constitué de parents, d'enseignants, de représentants du personnel professionnel non enseignant, du personnel de soutien, d'un membre du personnel de garde si le service de garde est organisé, et de représentants de la communauté. Le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement et participe à ses séances, qui sont tenues entre quatre et dix fois par année. L'annexe I jointe au présent document apporte des précisions supplémentaires sur l'utilisation de ce mode d'investigation.

L'observation participante

Il existe plusieurs formes d'observations, pour Caplow (1970, p.151). « L'observation d'une situation sociale ou d'un système peut être soit désengagée, soit participante, soit avouée, soit clandestine. » Aux fins de la présente étude, c'est l'observation participante qui sera utilisée. La définition qu'en fait Legendre (1993, p.932) s'énonce comme suit : « En recherche sur le terrain, technique de cueillette de données dans laquelle le chercheur s'intègre au groupe ou à la collectivité qu'il étudie. » La posture du chercheur, « observateur participant », est définie par Anadón (2005) en ces mots : « Les activités de l'observateur sont publiques, il peut avoir accès à une grande diversité

d'observations, il est tenu de respecter la liberté qui lui a été donnée et de s'en tenir au contrat de confidentialité. »

Les observations auprès des directeurs et de M. Paul Inchauspé se font lors de notre participation à des journées d'échange et de réflexion, organisées par le RQÉM-EE. Des observations se font aussi lors de participations au colloque annuel du RQÉM-EE qui regroupe environ deux cent cinquante participants. Ces colloques offrent d'excellentes occasions pour rencontrer directeurs, enseignants et autres intervenants de l'école, et présentent l'occasion d'échanger avec de nombreux élèves d'écoles micro-entreprises environnementales, qui représentent près de la moitié des participants de ces événements.

Les participations au Forum d'automne de l'Institut d'entrepreneurship sont aussi des moments privilégiés pour rencontrer un grand nombre d'intervenants œuvrant dans le domaine de l'entrepreneuriat à divers niveaux de notre société et aussi dans celui de l'éducation. Des informations supplémentaires sur les éléments observés sont apportées à l'annexe II.

L'entrevue⁴

L'entrevue est une des méthodes les plus utilisées en recherche qualitative. C'est une méthode simple qui permet d'aller chercher des données pertinentes à partir de thèmes corollaires aux objectifs de la recherche.

Avant d'aller plus loin, définissons ce procédé d'investigation que nous nous proposons d'utiliser. Grawitz (1986, p.591) le définit ainsi: « L'entretien de recherche

est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. »

L'entrevue non directive est abordée dans un premier temps et, par la suite, l'entrevue semi-dirigée est traitée. L'entretien non directif est utilisé pour recueillir de l'information sur certains thèmes implicites à la présente étude. Dans ce type d'entrevue, l'interviewé « [...] a tout le loisir de s'exprimer librement sur le sujet. Le chercheur guide le sujet de façon subtile en demandant des clarifications, en reformulant, en « reflétant » ce qui a été dit (Boutin 1997, p.32).» Ces entretiens non directifs se font à l'intérieur des observations participantes effectuées au Colloque annuel du RQÉM-EE et à ses journées d'échanges et de réflexions, et aussi au Forum d'automne de la Fondation de l'entrepreneurship. Elles permettent au chercheur de prendre le pouls du milieu, d'avoir une meilleure perception globale des divers environnements, et aussi de valider ou de compléter les données recueillies par l'analyse documentaire et certaines observations participantes.

L'entrevue semi-dirigée prolonge la cueillette de données entreprise dans l'entrevue non directive. Anadón (2005) en présente une définition intéressante :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale guidée par le chercheur. Il doit se laisser guider par la logique de l'entrevue avec l'objectif d'aborder les thèmes généraux sur lesquels il désire avoir des informations. Ce mode de conversation permet de comprendre le phénomène étudié.

Toujours selon Anadón (2005), les objectifs de l'entrevue semi-dirigée sont :

- 1- Expliciter le monde de l'autre. Elle permet d'accéder à l'expérience humaine. (Découverte)
- 2- Comprendre le monde de l'autre. (Compréhension)

- 3- Apprendre de la situation par une co-construction de sens. (Apprentissage)
- 4- Stimule la réflexion. (Émancipatrice)

Ces entrevues se font avec des directeurs d'établissement et portent sur son rôle et son influence, sur ses stratégies de gestion, sur les approches et stratégies pédagogiques, sur certains éléments contenus dans la définition de la culture entrepreneuriale, sur les éléments qui favorisent la pérennité de la culture entrepreneuriale dans un milieu scolaire. Elles portent en somme sur les questions soulevées par les deuxième et troisième objectifs de cette recherche.

Van der Maren (1996, p.313) nous renseigne sur la conduite de l'interviewer pour que l'interviewé puisse véritablement rendre compte de son expérience et de sa vision, obtenir la collaboration de l'interviewé, le mettre à l'aise, garder sa confiance et l'amener à prendre l'initiative du récit. Pour sa part, Anadón (2005) identifie deux types d'interventions : les interventions consignes, pour désigner les instructions déterminant le ou les thèmes, et l'intervention commentaire, dans laquelle on retrouve les explications, les remarques, les questions et les observations ponctuant les propos de l'interviewé. Les guides d'entrevue utilisés sont présentés aux annexes III et IV.

Les questionnaires écrits

Dans la présente recherche, l'utilisation de questionnaires est fort utile pour recueillir les données qui permettent de répondre au premier objectif de recherche, qui propose l'identification de caractéristiques entrepreneuriales et de compétences du directeur d'établissement. Ces questionnaires sont au nombre de deux : le premier, l'ICE, (Inventaire des Caractéristiques Entrepreneuriales) permet l'identification des caractéristi-

ques entrepreneuriales (ANNEXE V), tandis que le second concerne l'appréciation de compétences. (ANNEXE VI)

Le premier questionnaire utilisé est celui élaboré par Gasse, en collaboration avec Bernier, d'Amour et Daigle de l'Université Laval en 2002, dans le cadre du développement du logiciel «ICE Agro». Rappelons que ce questionnaire compte 128 questions et porte sur 15 caractéristiques entrepreneuriales réparties en cinq catégories. Il indique les perceptions du candidat et ses réponses révèlent des caractéristiques entrepreneuriales sur lesquelles il peut miser, ou encore qu'il peut perfectionner. Le second questionnaire, une grille d'appréciation de la maîtrise des compétences produite par Gravel *et al.* (2003), est utilisé pour permettre à chaque directeur d'établissement de se situer, d'apprécier le niveau de maîtrise qu'il s'accorde, devant 33 compétences et leurs manifestations réparties sous cinq strates différentes. L'utilisation de ces questionnaires nous permet de recueillir un bon nombre de données en peu de temps et de couvrir plusieurs régions du Québec.

Sachant que le questionnaire ne tient pas compte de l'individu comme unité d'analyse, chaque répondant aura l'opportunité, après réception des données qui résultent de ces «sondages», de rétroagir avec le chercheur. Les rencontres individuelles seront des occasions de raffiner notre compréhension des profils obtenus et de les valider dans le quotidien des écoles.

Le journal de bord

Le journal de bord est un outil très important tout au long de la démarche de recherche. Depuis le début de ce travail, le chercheur a vu son utilité en y notant certaines

questions, objets de réflexion, intuitions et idées qui émergeaient soudainement pendant le travail. C'est au moment de la cueillette de données que ce journal prend davantage toute son importance. Le chercheur s'en sert tout au long de l'étude pour noter des observations participantes, des commentaires sur le déroulement des entrevues, etc. Le journal de bord est un support écrit pour faciliter la rétention des divers événements se déroulant lors de l'étude.

Anadón (2005) propose des éléments de réflexion pendant la collecte des données, réflexions qui doivent constamment habiter le chercheur et qui sont supportées par les sept questions que voici :

- 1- Quel objectif voulez-vous atteindre en faisant cette collecte des données? Est-il atteint?
- 2- Pourquoi pensez-vous que l'objectif a été atteint?
- 3- Quelles compétences aimeriez-vous changer? Décrire et expliquer.
- 4- Qu'est-ce que vous avez appris en faisant cette collecte des données?
- 5- Quels liens théoriques et quelles connaissances antérieures avez-vous utilisés pour expliquer ce que vous avez appris?
- 6- Quelles lectures vous ont aidé à atteindre ces niveaux de compréhension et de compétence?
- 7- À partir de ce que vous avez appris pendant cette collecte des données, comment pensez-vous préparer la prochaine collecte des données?

Le journal de bord, en plus de soutenir le chercheur dans sa démarche, prépare par la richesse des questionnements, des réflexions et des idées qui y sont notées un matériel fort utile pour de futurs projets.

3.4.3 Les stratégies de validation

Afin de recueillir des données de qualité en quantité suffisante, l'ensemble des instruments d'investigation utilisés par le chercheur est susceptible d'assurer à cette

étude une certaine crédibilité, que viendra confirmer l'utilisation de la triangulation. Comme le précise Van der Maren (2003), «Le mot «triangulation» peut recevoir différentes significations et il est toujours prudent de préciser de quel type de triangulation il s'agit [...](p.144).» Pour le présent travail, nous retenons cette définition de Savoie-Zajc reprise par Gravel (2002) : «[La triangulation] consiste en une stratégie de recherche où le chercheur superpose ou combine plusieurs procédés méthodologiques ou une variété de collectes afin de compenser les biais inhérents à chaque mode de collecte pris individuellement.»

La variété des méthodes utilisées, tels l'analyse documentaire, l'observation participante, l'entrevue non dirigée, l'entrevue semi-dirigée, le questionnaire et le journal de bord, permet d'établir la triangulation des méthodes. L'utilisation de sources différentes pour recueillir les informations, soit des directeurs d'établissements dans une large part, soit des enseignants, des professionnels non enseignants et des éducateurs spécialisés rencontrés en entrevues non directives, à l'occasion de participation à divers événements, permet de parler de triangulation des données. De plus, le fait que les informations recueillies soient validées auprès des sources qui les ont fournies il devient possible de parler de triangulation indéfinie.

3.4.4 Les types de données

L'ensemble des données relatives à cette recherche provient de différentes sources, telles que la documentation, les directeurs d'établissement, un expert et son groupe de travail, et aussi des enseignants, des éducateurs et des élèves rencontrés lors de colloques. De plus, ces données sont issues d'un éventail varié d'outils ou de méthodes de

collecte. Il est possible de classer tout ce matériel par catégories regroupant des données soit invoquées, soit suscitées et soit provoquées.

Les données invoquées découlent de l'analyse de documents et d'observations participantes faites auprès de groupes de travail. «Ce sont donc des données recueillies lors d'une présence normale ou normalisée, sinon banalisée sur le terrain [...] (Van der Maren, 2003, p.139).» Notons que ces données invoquées sont « [...] des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener. Elles ont été produites pour d'autres fins que la recherche et, dans la plupart des cas, avant que l'enquête ne commence, elles préexistent (Van der Maren, 2003, p.138).»

Les données suscitées sont cueillies lors d'entrevues et construites dans le cadre de la recherche.

Les données suscitées, produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur, ont un format qui dépend de l'un (celui qui pose la question initiale et les questions de relance), mais aussi de l'autre (celui à qui l'on pose la question parce que l'on sait qu'il peut répondre sans qu'on sache ce qu'il va répondre, celui dont la réponse conditionne les autres questions). (Van der Maren, 2003, p.141)

Les données provoquées sont obtenues par l'utilisation de questionnaires. « Les données provoquées sont des données construites spécialement dans le cadre de la recherche et pour la recherche (Van der Maren, 2003, p.139).» Ces données sont produites par « [...] des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance (Van der Maren, 1996, p.83).»

L'analyse des données se fait en fonction des sources d'information, du contexte dans lequel elles sont produites et du type d'instrument utilisé. Il est important de bien préciser ces informations pour d'abord en faire une analyse isolée et ensuite en faire une analyse comparée afin d'en relever les points de convergence et les éléments ayant une signification particulière.

3.4.5- L'analyse et l'interprétation des données

Les données à analyser dans la recherche qualitative sont des contenus «de mots», contrairement à des contenus «de chiffres» que l'on retrouve en recherche quantitative. « Les données collectées au cours des entrevues ou des observations sont constamment étudiées afin de déterminer s'il y a lieu d'explorer de nouvelles questions avec les participants (Gillis et Jackson, 2002 : dans Fortin *et al.* 2006, p.241). » L'analyse de ces données permet de mettre de l'ordre et d'éliminer les données trop subjectives. Elle permet également de générer de nouvelles données et de tracer la voie à de nouvelles investigations.

Huberman et Miles (1991) conçoivent l'analyse de la façon suivante : « [...] l'analyse se compose de trois flux concourants d'activités : condensation des données, présentation des données, et élaboration/vérifications des conclusions. (p.34).» Le premier courant, la condensation des données, s'opère continuellement, dans toutes les étapes d'un projet de recherche à orientation qualitative. Pour ces mêmes auteurs, pour la présentation des données, « [...] la réalisation et l'utilisation de formats de présentation (matrices, graphiques, diagrammes et tableaux) n'existent pas indépendamment de l'ana-

lyse, elles en font partie (p. 36).» Et finalement, l'élaboration et la vérification des conclusions se fait bien souvent tout au long de l'activité analytique.

Dès le début du recueil des données, l'analyste qualitatif commence à décider du sens des choses, il note les régularités, les «patterns», les explications, les configurations possibles, les flux de causalité et les propositions. Le chercheur compétent ne s'arrête pas à ces conclusions, gardant un esprit ouvert et critique, mais elles sont toujours là, d'abord vagues et informes, puis de plus en plus explicites et enracinées[...]. (Huberman et Miles 1991, pp.36-37).

Ces trois courants ou ces trois flux concourants peuvent aussi être représentés par la figure 3.1 où « [...] les trois types d'activité analytique et l'activité même de recueil des données forment un processus cyclique et interactif». (Huberman et Miles 1991, pp. 37-38)

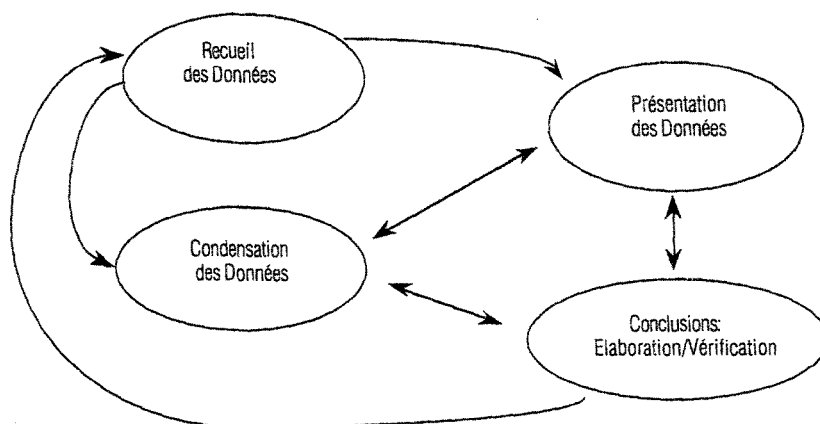


Figure 3.1 : Composante de l'analyse des données : modèle interactif (Huberman et Miles, 1991, p. 37)

Dans la présente étude, nous utilisons le modèle proposé par Anadón (2005) pour faire l'analyse et le traitement des données recueillies.

Les trois étapes principales sont :

- **Analyser le matériel afin d'extraire les données:** il s'agit d'une première lecture, d'une sorte d'analyse de contenu qui se termine par le codage du matériel et son inscription sur des fiches:

- **Par informateurs**
 - **Par sites**
 - **Par thèmes**
- **Examen des données obtenues à partir de l'analyse du matériel:** c'est par cet examen que l'on saura si elles sont vraisemblables et pertinentes par rapport aux questions posées.

Le traitement: on effectue des transformations sur les données afin de produire des résultats.

Les données recueillies par le chercheur et les résultats obtenus sont validés auprès des participants. Cette interaction entre le chercheur et les participants permet de valider la compréhension, l'interprétation et le traitement des données recueillies et ainsi assurer une certaine rectitude dans l'évolution de l'ensemble de la recherche. Cette interaction assure aussi à la recherche une plus grande crédibilité. « La crédibilité des rapports de recherche et leur diffusion tiennent, entre autres choses, au souci des enquêteurs de faire contrôler la pertinence des analyses et des interprétations par les acteurs du terrain (Van der Maren, 2003, p.176).»

Une partie de la collecte d'informations se fait à partir d'un questionnaire. Cet outil permet de recueillir les données nécessaires pour esquisser le portrait existant du directeur d'une école micro-entreprise environnementale. La généralisation des résultats obtenus dans l'échantillonnage à une plus grande population, celle de l'ensemble des directeurs d'école micro-entreprise environnementale, est ainsi possible. Précisons toutefois que cette généralisation, portant sur les caractéristiques et les compétences propres à favoriser la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale, ne signifie pas qu'un directeur qui possède un autre profil de gestionnaire ne peut pas réussir dans un tel projet.

L'analyse et le traitement des données obtenues par l'utilisation de questionnaires se font de la façon suivante : pour le calcul des résultats obtenus par chaque participant, ce calcul se fait à l'aide du logiciel pour l'ICE et de façon manuelle pour les compétences. Par la suite, un profil entrepreneurial et de compétences est fait pour chaque répondant. Les 15 caractéristiques entrepreneuriales se répartissent en cinq catégories, chacune desquelles est analysée séparément; il en est de même pour les 33 compétences, réparties sous cinq strates. Toutes les données, regroupées à l'intérieur de catégories ou de strates, sont présentées dans des tableaux pour les cotes et dans des figures pour les courbes graphiques. Ces tableaux et figures sont produits à l'aide du logiciel Excel de Microsoft Corporation.

La valeur accordée à une caractéristique entrepreneuriale est relative et établie en comparant le résultat obtenu par l'ensemble des directeurs et ceux obtenus par d'autres entrepreneurs et la population en général. La valeur accordée à une compétence est le résultat moyen obtenu par l'ensemble des participants pour chacune des compétences.

Le portrait ainsi obtenu représente les caractéristiques entrepreneuriales les plus présentes chez les directeurs d'écoles faisant partie de l'échantillonnage. Les compétences retenues sont celles les mieux acquises par l'ensemble de ces directeurs et sont en lien direct avec les caractéristiques entrepreneuriales retenues.

3.4.6 Précisions sur la cueillette des données invoquées et suscitées

Le chercheur veut, tout au long de la collecte des données, s'en tenir au contenu manifeste livré par les divers acteurs, dont il est assuré que les propos seront facilement

intelligibles, clairs et transparents. Rappelons de plus, que le chercheur a la prétention de croire que ce que vont lui dire les gens est vrai, qu'ils n'ont aucune raison de lui mentir ou de tenter de le déjouer, qu'ils n'ont aucun avantage à avoir un discours manifeste et une intention cachée. Nous ne sommes aucunement dans un monde d'interprétation des intentions des personnes, chaque acteur participe librement à ce projet. C'est l'analyse du contenu qui est utilisée et elle nous semble très appropriée pour extraire des propos recueillis, les données pertinentes à cette recherche.

3.4.7- Les mouvements d'analyse et d'organisation des données

C'est en trois mouvements successifs que se fait l'analyse et l'organisation des données dans une démarche qui s'inspire de celle proposée par Gravel (2002, pp.109-111). Dans un premier mouvement, ce sont les données « invoquées », recueillies par l'utilisation de l'observation participante, de l'entrevue non directive et de l'analyse de documents qui sont examinées. Elles permettent d'avoir une vue d'ensemble de l'école micro-entreprises environnementales, de comprendre l'intérêt que suscite le développement de la culture entrepreneuriale et des liens qu'elle tisse avec la communauté, de connaître les stratégies à utiliser pour que cette culture prenne racine chez tous les membres du personnel de l'école et des gestes à poser pour mener à son institutionnalisation. De plus, les données recueillies par l'utilisation de l'entrevue non directive avec des élèves, des enseignants, des éducateurs et des professionnels permettent de valider d'autres données déjà obtenues.

Le second mouvement d'analyse et d'organisation traite de données « provoquées » obtenues par l'utilisation de deux questionnaires. L'intention du chercheur est de

dresser un portrait unique qui regroupe l'ensemble des caractéristiques et des compétences les plus présentes dans le portrait individuel de chaque individu faisant partie d'un échantillonnage formé de 20 directeurs d'école micro-entreprises environnementales, portrait qui apporte un éclairage nouveau sur les données retenues au premier mouvement d'analyse.

Le troisième mouvement d'analyse traite de données « suscitées », obtenues par l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée. Cet instrument permet, par l'orientation que lui donne le chercheur, de compléter le corpus existant et d'effectuer de dernières validations.

La démarche méthodologique étant à présent bien établie, dirigeons-nous maintenant vers la présentation et l'interprétation des données.

Chapitre IV

LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce chapitre, sur la présentation et l'interprétation des données, ne se présente pas selon l'ordre des objectifs annoncés au début de cette étude. Les instruments utilisés fournissent des données qualitatives et quantitatives, ce sont ces premières, les données qualitatives qui seront présentées. Ces données concernent les préoccupations soulevées par les deuxième et troisième objectifs de cette recherche. Par la suite est abordée la présentation des données quantitatives, lesquelles ont trait au premier objectif, qui se propose, par l'identification de caractéristiques et de compétences, de brosser le portrait existant du directeur d'une école micro-entreprise environnementale. Avant d'entreprendre cette présentation, quelques précisions sont apportées sur les codifications utilisées. Par la suite la présentation des premières données, recueillies à l'aide d'instruments telles l'analyse documentaire et l'observation participante, vient introduire le sujet en cernant le contexte de l'école micro-entreprise environnementale et de son réseau.

L'ensemble des données et des propos recueillis à l'aide des instruments d'investigation utilisés est habituellement identifié par une codification alphanumérique, à l'exception des propos recueillis par l'utilisation de l'entrevue non directive, dont l'identification comporte uniquement des lettres.

Dans la codification utilisée, pour les données fournies par l'analyse documentaire, les premières lettres représentent la source utilisée et le chiffre identifie l'école et son directeur.

Analyse documentaire

Lettres	Document correspondant	Chiffre
PÉ	Projet éducatif	1 à 20
PR	Plan de réussite	
PVCÉ	Procès-verbal, conseil d'établissement	

Dans la codification utilisée dans les sections 4.1 et 4.2, pour l'identification de données recueillies à l'aide de l'entrevue semi-dirigée, la première lettre identifie la fonction, le chiffre identifie la personne et les lettres qui suivent, l'instrument utilisé. Pour leur part, les données recueillies par l'utilisation de l'entrevue non directive comportent uniquement des lettres. Les premières identifient le sujet interviewé et les deuxièmes, l'instrument.

Entrevue semi-dirigée

Lettre	Chiffre	Instrument utilisé
D = Directeur d'établissement	1 à 21	ESD = Entrevue semi-dirigée

Entrevue non directive

Lettre	Sujet interviewé	Instrument utilisé
D	Directeur d'établissement	END = Entrevue non directive
ESG	Éducatrice en service de garde	END = Entrevue non directive
PNE	Personnel non enseignant	END = Entrevue non directive
En	Enseignant	END = Entrevue non directive
El	Élève	END = Entrevue non directive

Dans la section 4.3, qui traite du portrait du directeur, la lettre « D » représente la fonction (directeur d'établissement) et le chiffre, de 1 à 20, identifie l'individu.

Les questionnaires

Lettre	Chiffre
D = Directeur d'établissement	1 à 20

Dans le premier mouvement de recherche, la pratique de l'analyse documentaire, de l'observation participante et de l'entrevue non directive permet au chercheur de se constituer un corpus de données sur l'école micro-entreprise environnementale. Toutes ces données, en plus d'approfondir sa connaissance du milieu de recherche, le renseignent sur le processus ou la démarche susceptible de favoriser le développement de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire. Les observations faites et les entrevues réalisées à l'occasion de la participation au colloque annuel du RQÉM-EE en 2004 et 2005 sont l'occasion de constater la vitalité de ce regroupement d'écoles. La participation à de nombreux ateliers, où élèves et enseignants font la présentation de ce qu'ils vivent dans leur école, ainsi que la visite du « salon du troc », qui est une vaste exposition d'objets fabriqués par les jeunes dans leur micro-entreprise, sont aussi des sources enrichissantes pour la cueillette d'informations et l'occasion d'échanger avec des jeunes, des enseignants, des membres du personnel non enseignant et des directeurs d'établissement.

L'analyse documentaire (annexe I), faite de projets éducatifs, de plans de réussite et de procès-verbaux de conseils d'établissement, complète les informations sur ce réseau d'écoles micro-entreprises environnementales.

Suite à ces premières activités d'investigation, nous observons que la culture entrepreneuriale en est à se construire dans ces écoles, que son développement n'est pas

le même dans tous les milieux, et que l'ampleur des initiatives entrepreneuriales varie. Cette situation a toutefois pour avantage de voir naître des collaborations entre certaines écoles et de susciter une certaine forme de mentorat. De plus, nous remarquons que ce n'est pas encore une pratique généralisée que d'enchâsser dans le projet éducatif toutes les pratiques intéressantes de l'école. Malgré ces différences, nous notons qu'un consensus se dégage : tous les directeurs croient au besoin d'impliquer les parents et la communauté pour que se développe cette nouvelle culture dans leur école. Ces premières activités d'investigation procurent aussi d'autres données intéressantes relatives aux deuxième et troisième objectifs de cette recherche. En ce qui concerne le second objectif, qui a pour objet la culture entrepreneuriale et sa pérennité, des énoncés tels que « *développer chez les jeunes, dès le primaire, des valeurs environnementales et entrepreneuriales. Cette approche constitue la pierre angulaire de notre projet éducatif [...]* » (PÉ14) démontre bien la volonté de ce milieu de placer la culture entrepreneuriale au cœur de son fonctionnement. Il est également possible de constater que cette culture nécessite l'engagement de tous : « *nous reconnaissons et apprécions l'implication de divers acteurs (professionnels, personnel de soutien, parents)* » (PÉ18) et l'implication des membres du personnel « *[...] la gestion participative de tous les acteurs de l'école* » (PÉ18). La participation de tous les élèves est aussi soulignée : « *impliquer tous les élèves, selon leur niveau, dans le fonctionnement de la micro-entreprise [...]* » (PR1), et aussi « *le projet d'entrepreneurship, reconduit pour le préscolaire et tous les élèves du primaire* » (PR₁₁). L'implication du milieu est aussi un besoin : « *communiquer aux parents les liens entre nos projets et les programmes* » (PR20), et « *créer une nouvelle alliance entre l'école et la communauté [...]* » (PR8). Une autre donnée d'un ordre tout autre, ayant regard à la pérennité de la culture entrepreneuriale et extraite du procès-verbal du CE₁, a aussi retenu notre attention. Elle est relative aux critères de sélection de la

direction de l'établissement, critères fixés par les membres du Conseil d'établissement : *« Ajout d'un point dans les exigences particulières. Elle devra adhérer et poursuivre le projet éducatif ainsi que le plan de réussite »*. En ce qui a trait aux approches et stratégies pédagogiques, sujet amené par le troisième objectif de cette recherche, certaines données sont fort révélatrices quant à certaines préoccupations vécues dans ces écoles : *« chacun se mobilise afin d'arrimer ses approches pédagogiques aux activités de l'entreprise [...] »* (PE14), et aussi dans le même projet éducatif *« Un thème annuel relié aux domaines généraux de formation de l'entrepreneuriat et de l'environnement »* et *« en privilégiant un mode coopératif, un enseignement stratégique et de pédagogie par projet [...] »*. D'autres stratégies sont : *« participation des classes aux différents projets proposés dans le guide pédagogique du programme des écoles micro-entreprises environnementales »* (PE1) et *« [...] utilisation de stratégies pédagogiques signifiantes où l'élève est au cœur de ses apprentissages (pédagogie par projet, technique d'impact, intelligences multiples) »* (PE18).

Les entrevues non directives réalisées à l'occasion de nos participations aux colloques du RQÉM-EE nous ont permis de recueillir d'autres témoignages. Ce commentaire d'une éducatrice en service de garde (beaucoup d'écoles d'ordre d'enseignement primaire offrent un service de garde) nous informe sur un partenariat nouveau entre divers intervenants de l'école : *« depuis que nous partageons des micro-entreprises avec l'école, les enseignants ne nous voient plus de la même manière, nous apportons maintenant quelque chose à l'école, aux enfants »* (ÉSG-END). Voir aussi ce commentaire d'une autre éducatrice : *« [...] maintenant, on sent qu'on fait plus partie de l'équipe »* (ÉSG-END). Nous avons cette affirmation d'un psychologue, membre du conseil d'établissement : *« [...] les rencontres sont beaucoup plus intéressantes, on parle plus souvent des*

jeunes et de leurs projets, tout le monde se sent concerné » (PNE-END), et cet autre commentaire d'un enseignant : « Les élèves sont impliqués dans les micro-entreprises, ils aiment avoir des responsabilités et sentent que je leur fais confiance. Souvent j'ai de la misère à les envoyer à la récré » (En-END). Faisant allusion aux élèves moins intéressés par l'école et souvent plus agités, un directeur déclare : « Depuis que nous les impliquons dans le fonctionnement des micro-entreprises, qu'on leur donne des responsabilités, on ne les reconnaît plus. Les problèmes de discipline ont diminué dans les classes et même sur la cour de récréation » (D-END).

De plus, les contacts avec les élèves nous permettent de constater la fierté qu'ils ont à présenter toutes leurs réalisations et aussi à nous entretenir sur les fonctions qu'ils occupent dans diverses entreprises. Par ailleurs, quand arrive la période des échanges, la période du troc, les jeunes ont beaucoup de plaisir; c'est la course aux bonnes affaires. Pendant la visite des kiosques, les jeunes découvrent ce qui se fait dans les autres écoles, et là, c'est le temps de trouver les meilleurs échanges à réaliser. Les témoignages entendus et le climat constaté lors de ces colloques sont des éléments qui révèlent que dans plusieurs écoles, le terreau est propice à l'enracinement de la culture entrepreneuriale.

Ces premières investigations permettent de rendre compte de la dynamique de fonctionnement de ces écoles et d'apprécier les nombreuses réalisations accomplies au sein de chacune d'elles. Elles démontrent aussi que même si cette culture entrepreneuriale se développe à un rythme différent dans toutes ces écoles, des constantes demeurent au sujet des approches et des stratégies pédagogiques, des relations avec le milieu, de l'engagement de l'équipe-école et du rôle de leader de son directeur.

C'est fort de ces premières données que le chercheur aborde les problématiques soulevées par le deuxième et le troisième objectif de cette recherche.

4.1 DÉGAGER LES CONDITIONS FACILITANTES

Afin de répondre au deuxième objectif de recherche, qui est : **dégager les conditions facilitant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans l'organisation**, le chercheur utilise les données recueillies lors d'entrevues et d'observations participantes. Le propos est abordé en deux étapes : la première concerne la mise en œuvre et l'émergence de cette culture, il est question de mobilisation, d'appropriation et des éléments importants qui en permettent la généralisation; la seconde étape aborde les éléments susceptibles d'en assurer la pérennité dans l'école. La mobilisation est revue plus en profondeur, l'influence de la communauté est à nouveau discutée et il est aussi question d'institutionnalisation.

4.1.1 La mise en œuvre et l'émergence

Le RQÉM-EE joue un rôle important dans l'initiation du projet et apporte un support appréciable dans les premières heures de sa mise en œuvre. En plus de rencontres de sensibilisation où se fait la promotion de la culture entrepreneuriale, chaque nouvelle école qui adhère au Réseau bénéficie d'une journée de formation où sont présentés la culture entrepreneuriale, le fonctionnement d'une école micro-entreprise environnementale et les activités pédagogiques reliées aux projets entrepreneuriaux. De plus, un support financier est offert pour la mise en place d'une micro-entreprise, habituellement une micro-pulperie considérant tout le papier facile à récupérer dans une école, et une

fabrication de cartes de Noël sur papier artisanal, dont la mise en marché dans la communauté est à la portée des élèves. Un soutien technique est aussi fourni pour la mise en place de la micro-pulperie et son démarrage. Par la suite, afin de faciliter l'intégration de l'enseignement aux activités de production, le Réseau apporte à toutes les écoles un soutien pédagogique consistant en la distribution gratuite de cahiers d'activités pour tous les degrés du primaire et de guides pédagogiques qui accompagnent chacun d'eux. De plus, des rencontres d'animation pédagogique sont offertes aux établissements qui en expriment le besoin. Ce soutien se prolonge par la tenue, à chaque printemps, d'un colloque auquel une délégation de chaque école peut participer sans aucuns frais d'inscription. Finalement, le Réseau a mis en place depuis deux ans une communauté virtuelle qui permet aux écoles d'échanger entre elles et ainsi de partager leurs expériences entrepreneuriales et pédagogiques.

Même si ces diverses implications du Réseau peuvent créer une certaine mobilisation, elles n'assurent pas la réussite de l'entreprise. C'est au niveau de l'école que se réalise la véritable mise en œuvre et c'est là que le rôle de leader que doit jouer le directeur est primordial. C'est à cette étape qu'il doit démontrer qu'il a de la vision. « Cette vision, elle est importante parce qu'elle donne du sens (Inchauspé, 2004). » Le directeur doit posséder l'habileté à faire partager : « partager en disant les sens, partager en faisant partager les valeurs, partager en ayant des qualités de communicateurs et d'échange.[...] Si ces choses-là sont nécessaires au départ, elles sont aussi nécessaires tout le temps dans la vie, quand on est en projet (Inchauspé, 2005). » À cette étape de mobilisation, il incombe de permettre aux gens de s'appropriier le projet; c'est à cette étape que le directeur doit demeurer ouvert et échanger avec l'ensemble des membres de l'équipe. Cette période de mise en œuvre, où le leader souhaite avoir l'aval du plus grand nombre, a tout

avantage à se vivre dans un esprit de grande cohérence et dans le souci de conserver la cohésion dans toute l'équipe. « *Il faut faire attention, comme directeur, de respecter l'opinion des gens et que ceux qui n'embarquent pas ne se sentent pas mis de côté* » (D₁₅ESD). Pour que l'appropriation se poursuive, « *il faut que l'équipe-école et que le leader qu'est le directeur abondent dans le même sens* » (D₁₈ESD) ou encore « *il faut qu'il y ait des croyances au niveau des enseignants, il faut que le projet appartienne aux gens* » (D₅ESD). On sent très bien dans tous les milieux que le projet doit appartenir aux gens, que ce n'est pas l'affaire d'une seule personne. Ce propos d'Inchauspé va dans le même sens : « Il faut que le projet ne soit pas celui d'une tête, mais soit le projet approprié par les gens (Inchauspé, 2005). » Pour la mise en œuvre, pour cette appropriation par le plus grand nombre, la patience est de rigueur. Il s'agit d'implanter une culture : « *pour implanter une culture, il faut prendre le temps* » (D₁₅ESD) et aussi « *il faut qu'ils se l'approprient comme équipe* » (D₂₁ESD). Implanter une nouvelle culture, c'est d'accepter collectivement de faire des choses différemment, « *c'est de toucher les gens dans leurs croyances, dans leurs valeurs* » (D₃ESD). « *On peut vouloir promouvoir des choses, mais il faut aussi sentir que ça vient un peu du personnel* » (D₂₁ESD), « *il faut partir de ce qu'ils sont pour bâtir quelque chose, si ce n'est pas dans leurs valeurs ou s'ils ne partagent pas ces nouvelles valeurs... ce sera peine perdue* » (D₃ESD), ou encore « *moi, je peux y croire dur comme fer [...] mais si ce n'est pas partagé par les personnes qui sont assises autour de la table, ça ne mène à rien, on se retrouve à la case départ* » (D₂₁ESD). Nous constatons que sans l'adhésion d'un certain nombre au projet, le démarrage est pénible, et aussi qu'il ne sert à rien de tenter d'user d'autorité pour imposer une vision nouvelle. C'est le rôle du directeur d'influencer, d'amener les autres à partager la vision et les idées qu'il propose, d'aller chercher l'assentiment du plus grand nombre. Ça peut prendre un certain temps de trouver preneur à tous les niveaux de

l'organisation, « [...] mais cet effet de boule de neige, de contamination positive, la pression venant des jeunes heureux de vivre toutes ces expériences nouvelles amènera d'autres membres du personnel, d'autres enseignants à tenter l'expérience » (D₁₈ESD).

Il demeure important de donner le temps aux gens, de respecter leur rythme, ce qui n'empêche pas le directeur de tout mettre en œuvre pour faire avancer le projet :

Les choses n'avancent pas comme ça, les choses avancent en poussant, en tirant, mais aussi en poussant ». [...] L'ouverture à la communauté est un élément qui joue pour faire pousser, pour un peu forcer les gens à s'embarquer. [...] Le projet qui vous intéresse, implanter cette culture entrepreneuriale dans vos écoles en est un d'importance, [...] tout projet de cet ordre demande une ouverture de la part des professeurs. À mesure que vous mettez la communauté dans le jeu, ils sont obligés de s'ouvrir (Inchauspé, 2005).

Comme le mentionne ce directeur en entrevue : « [...] l'équipe-école, avec le directeur, avec la communauté. Si la communauté n'est pas présente, on va faire des pas, mais beaucoup moins grands » (D₁₈ESD), ou un autre qui affirmait que « la communauté devrait être intégrée à l'intérieur du projet, faire en sorte qu'on ait des retombées et que des gens viennent s'asseoir avec les jeunes » (D₅ESD). Voilà autant d'opinions et d'expériences qui permettent de croire que l'ouverture sur la communauté est un incitatif de première importance pour l'adhésion de plusieurs. Si les personnes qui tardent à s'embarquer dans le projet se sentent poussées par les élèves, par des parents, par le milieu, ce sont des éléments favorables qui créent une impulsion et conduisent vers le changement. Le directeur a besoin de s'appuyer sur un premier groupe, de cibler des éléments susceptibles d'influencer. « Il faut retrouver les leaders parmi les enseignants » (D₁₈ESD). Les directeurs croient aussi que la mise en place se fait avec ceux qui y croient, ceux qui ont le goût d'embarquer : « Une stratégie payante, c'est la stratégie de la liberté, tu n'es pas obligé, donc tu embarques de ton propre chef » (D₅ESD), qu'il est inutile d'embrigader les gens : « si l'enseignant n'y croit pas, ça ne se fera pas bien,

c'est au niveau des croyances, des valeurs des gens » (D₃ESD). Il s'agit de ne pas oublier que tout se fait dans le cadre d'une vision que le directeur a exprimée et a su faire partager avec un nombre de plus en plus grand de collaborateurs. Les écoles plus anciennes ont une culture qui s'étend pratiquement à tous les membres du personnel et :

[...] quand, à l'intérieur d'une école un nombre significatif d'enseignants s'embarquent, ça crée une dynamique dans laquelle c'est l'autre qui est marginal et, c'est la raison pour laquelle [...] tant qu'une école n'a pas atteint qu'à peu près les deux tiers des enseignants s'embarquent, ça demeure un projet (Inchauspé, 2005).

Les écoles qui ont adhéré au réseau depuis peu n'en sont pas encore là, elles en sont à vivre cette progression. Une fois le projet mis en place, le rôle du directeur demeure de première importance. Il doit demeurer soucieux du rythme de chacun de ses collaborateurs et accorder, dans *« le respect de la liberté de chacun, le soutien technique ou financier, l'accompagnement et la reconnaissance à ce qui se fait de bien » (D₅ESD).*

Une autre stratégie intéressante est le parrainage des nouveaux enseignants qui arrivent à l'école : *« quand j'ai un nouveau professeur qui arrive à l'école, je le fais parrainer par un professeur expérimenté qui va lui expliquer le projet, qui va lui faire vivre des choses » (D₁₈ESD).* D'autres stratégies portent aussi leurs fruits pour maintenir la culture entrepreneuriale bien vivante dans l'organisation. Une des constantes est l'intégration du service de garde dans le projet : *« l'implication du service de garde est très positive dans l'implantation et le développement de cette culture, les éducatrices du système de garde s'intègrent à l'équipe, et en plus, ça fait une continuité en dehors des heures de classe » (D₁₈ESD), « Le personnel de l'école et celui du service de garde ne se voient plus du même œil depuis qu'ils se partagent des micro-entreprises » (D₈ESD).* Les avantages que nous observons de ce partenariat entre l'école et son service de garde

sont, en plus de l'extension de la culture entrepreneuriale à ce service de l'école, l'organisation d'activités qui sont un prolongement de ce qui se fait en classe, une valorisation du rôle des éducatrices et une meilleure intégration de celles-ci dans l'équipe-école. Un autre moyen favorisant la mise en œuvre et l'émergence de cette culture est le conseil d'élèves, « [...] un conseil où les jeunes sont décideurs. À partir de ce moment-là, on a vu des choses lever » (D₁₈ESD). Le climat de l'école est aussi important : « Il faut dans nos écoles savoir célébrer les réussites, tant des membres du personnel que des apprenants » (D₁₅ESD). « Je considère que la reconnaissance est un moteur important de motivation tant pour les adultes que pour les jeunes » (D₈ESD) : c'est dans cet esprit et par ces comportements que le gestionnaire constate que l'adhésion à la culture entrepreneuriale est croissante et que de plus en plus émergent des projets et des activités qui vitalisent cette culture dans toute l'organisation.

En somme, il est possible de dégager que le rôle de leader du directeur de l'établissement se confirme dans la présentation d'une vision où les membres de l'équipe se retrouvent, se reconnaissent, que ces gens s'approprient le projet. Il appert que cette période de mise en œuvre a tout avantage à se vivre dans un esprit de cohérence et dans le souci de conserver la cohésion dans toute l'équipe. Il ressort aussi que l'ouverture de l'école sur la communauté est un autre élément important pour inciter les gens à s'embarquer, pour faire avancer le projet. Il est aussi constaté que le respect du rythme des gens, la stratégie de la liberté, le parrainage des nouveaux enseignants et l'implication du service de garde sont tous des facteurs qui facilitent la mise en œuvre et l'émergence de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire. Abordons maintenant le sujet de la pérennité.

4.1.2 La pérennité

Les stratégies qui permettent à cette culture de demeurer si le directeur est déplacé et les éléments susceptibles de lui assurer la pérennité sont au nombre de trois. La première : l'appropriation du projet, ce ne doit pas être le projet d'une seule personne, il doit être partagé par l'ensemble du personnel. Les propos d'Inchauspé cités précédemment le soulignent, ainsi que ceux de ce directeur : « *Quand on y croit vraiment et qu'il y a des gens qui sont embarqués dans la démarche, que ces personnes qui sont en place y croient, je considère qu'il serait difficile de changer, de défaire une culture comme celle-là* » (D₁₈ESD). Un autre directeur affirmait : « *Plus le projet va faire partie des meubles, de toute la vie de l'école, plus il va être cru et véhiculé par les gens, plus on va assurer sa pérennité* » (D₅ESD). Il semble évident que l'appropriation du projet par le plus grand nombre est essentielle pour que ce projet devienne une façon de vivre et que sa pérennité repose non plus sur la présence d'une personne et sur le leadership qu'elle exerce, mais sur des croyances et des valeurs partagées par toute une équipe. Le deuxième élément qui se dégage de cette étude, concernant la pérennité, est l'ouverture sur la communauté. Cette ouverture est certes faite aux parents, mais en plus elle ouvre la porte aux organismes, aux entreprises, une ouverture où le milieu devient agent éducateur, où ensemble, l'école et la communauté réalisent des choses. Au regard de cette ouverture, un directeur déclarait : « *La communauté devrait être intégrée à l'intérieur du projet, faire en sorte que l'on ait des retombées et que les gens viennent s'asseoir avec les jeunes* » (D₅ESD); un autre ajoutait : « *Que les enseignants demeurent en place, c'est un point important; mais que la pression exercée par les enfants et le milieu, c'est encore plus fort* » (D₃ESD). L'ensemble des propos recueillis nous confirme que cet élément est compris et partagé par l'ensemble des directeurs et aussi par les autres intervenants rencontrés, tant à l'occasion des observations participantes que lors des entrevues.

Le dernier élément retenu favorisant la pérennité est l'institutionnalisation. Même si nous constatons que ce ne sont pas toutes les écoles qui en sont à cette étape, toutes y travaillent. Tous les directeurs sont conscients qu'à partir du moment où c'est inscrit dans le projet éducatif, que cette couleur de l'école se concrétise chaque année dans le plan de réussite, cela constitue un élément important de la pérennité. Si cet élément se retrouve le troisième, parmi ceux qui concernent la pérennité, ce n'est pas le fruit du hasard. C'est simplement qu'avant que la culture entrepreneuriale devienne le caractère officiel de l'école, avant que cette institutionnalisation ne se fasse par son enchâssement dans le projet éducatif, il importe que l'appropriation du projet ait été faite par le plus grand nombre, c'est-à-dire que l'ensemble de l'équipe y adhère et que l'ouverture à la communauté fasse en sorte que celle-ci soutient l'école comme partenaire et comme agent éducateur. Tel que nous le souligne un directeur en entrevue, « *Le projet éducatif donne l'obligation, pas la croyance. Si l'enseignant n'y croit pas...* » (D₃ESD). Un autre directeur, sentant bien le moment où il devient idoine d'institutionnaliser cette culture, nous livre ce commentaire : « *Quand l'équipe-école en grande majorité est embarquée, croit au projet, c'est temps que des choses soient écrites dans le projet éducatif et dans le plan de réussite* » (D₁₈ESD).

Ajoutons qu'il ressort clairement de cette étude que la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire est grandement favorisée quand les croyances, les valeurs et les représentations de l'ensemble de ses acteurs se retrouvent dans la conceptualisation d'une vision largement partagée. Son institutionnalisation se concrétise par l'énoncé du projet éducatif et s'actualise par sa mise en œuvre à l'aide du plan de réussite. Abordons maintenant le troisième objectif de cette recherche qui a trait aux approches et stratégies pédagogiques.

4.2 CERNER LES APPROCHES ET LES STRATÉGIES

Le chercheur réalise en mai 2005 des rencontres avec les équipes-écoles où devait s'effectuer la recherche sur le terrain. À ce moment, il y a une bonne collaboration malgré un climat de travail un peu difficile en raison de la négociation des conventions collectives. Les enseignants et d'autres membres du personnel sont prêts à collaborer à la recherche. En octobre, quand vient le temps d'aller dans les écoles, le climat s'est détérioré et les portes se referment, situation qui perdure tout au long de l'année scolaire 2005-2006 et oblige à consentir à des ajustements afin de conserver cet objectif de recherche. Le chercheur est bien au fait que l'impossibilité d'aller sur le terrain limite la profondeur de cette partie du travail; il est néanmoins pertinent, à partir de nombreuses données recueillies lors de notre participation à deux colloques du RQÉM-EE et à l'occasion d'entrevues, de livrer ce que nous avons retenu. Le traitement des données se fait à partir du contenu manifeste car les personnes interrogées n'ont aucun intérêt à ne pas aborder les points soulevés tels qu'ils sont. Venons en maintenant au sujet.

Le troisième objectif de recherche, **explorer les approches et les stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir la culture entrepreneuriale dans l'établissement**, nous amène à vérifier si dans ces écoles, les micro-entreprises et les activités qui en résultent sont des prétextes et occasions propices à l'intégration des savoirs et sont aussi en lien avec le projet pédagogique de l'école. Les directeurs de ces écoles ont la conviction que ces projets et activités doivent être des projets de nature pédagogique.

[...] avec l'intégration des matières, tout est toujours relié à un domaine disciplinaire [...] ce n'est pas qu'une activité, ce sont : stratégie de découverte, pédagogie de

projets, travail à partir de questionnements, qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui? L'enseignante amène l'élève à se prendre en charge, à expérimenter, à ne pas avoir peur des erreurs, que les erreurs aussi c'est productif (D₃ESD).

D'autres affirmations confirment cette conviction : « *Chez nous, l'entrepreneurship est considéré comme une excellente façon d'intégrer diverses matières par le biais d'une démarche de projet. Cette démarche doit conduire à un résultat tangible* » (D₈ESD). Ou encore, pour que le projet d'une école entrepreneuriale évolue, « *il faut intégrer les disciplinaires à l'intérieur des projets de micro-entreprises* » (D₁₈ESD) et « *il faut faire voir les avantages de l'intégration des divers enseignements dans le cadre des micro-entreprises* » (D₅ESD). Les directeurs sont aussi conscients du rôle de leader qu'ils ont à jouer et du soutien qu'ils doivent apporter à leurs enseignants. Comme soutien aux enseignants : « *il faut que la direction d'école ait un leadership pédagogique assez bien appuyé afin que les enseignants lui fassent confiance* » (D₃ESD). Les directeurs conservent à l'esprit cette préoccupation constante, que les projets sont de nature pédagogique: « *face aux activités, est-ce que ça a un côté éducatif, est-ce qu'il y a une discipline que tu interpelles là-dedans?* » (D₃ESD). Un autre directeur nous affirme : « *il ne faut pas que ce soit accessoire, il faut que ce soit intégré. Quand c'est accessoire, c'est vite mis de côté* » (D₄ESD). Pour l'ensemble des directeurs rencontrés, les projets et les activités qui s'y rattachent sont des moyens d'enseignement, « *des moyens de passer les contenus pédagogiques dans des situations d'apprentissage qui sont concrètes* » (D₅ESD). Nous constatons que l'approche pédagogique qui caractérise ce nouveau modèle culturel en éducation donne priorité à l'apprentissage par projets et à l'intégration des savoirs : « *mettre le jeune en projet pour qu'il soit plus actif, qu'il s'implique plus dans ses apprentissages* » (D₁₅ESD), ou encore « *l'intégration des matières, des*

disciplinaires, la démarche entrepreneuriale a pour effet de faciliter la pédagogie par projets » (D₅ESD).

D'autres données, recueillies aux colloques du RQÉM-EE, nous fournissent des données complémentaires à ces propos. Dans une école, les élèves de la 2^e année ont mis en place la Procure, un magasin scolaire, pour permettre à tous les jeunes d'avoir accès à des fournitures de qualité à des prix très abordables. Ce projet a pour but de faire vivre une situation de problème réelle en mathématiques pour tous les élèves de la 2^e année.

Les jeunes sont impliqués à l'une ou l'autre des étapes du processus, c'est à dire l'étude de marché, la liste des achats, l'inventaire, la publicité, la conception du catalogue, l'élaboration des prix, la vente et la comptabilité. En plus de souvent dépasser les objectifs du programme de 2^e année pour les mathématiques, une foule d'autres savoirs viennent s'intégrer à de telles activités (En-END).

Un autre enseignant ajoute : « *Ce projet contribue aussi au développement de valeurs entrepreneuriales tels l'esprit d'équipe, la coopération, la solidarité et le sens des responsabilités* » (En-END).

La micro-pulperie est la micro-entreprise que l'on retrouve dans pratiquement toutes les écoles du Réseau; là encore, ce sont les jeunes qui sont en charge de tout le processus. Tous les élèves participent à la fabrication du papier artisanal et à la réalisation de produits tels blocs-notes, cartes de Noël, faire-part, etc. « *Les enfants doivent gérer leur budget, concevoir la publicité, former un conseil d'administration et se partager les tâches qui y sont associées* » (D-END). Ce propos d'un enseignant confirme que

ces projets et les activités qui s'y rattachent sont d'ordre pédagogique : « *Avec une telle activité, il est facile d'intégrer plusieurs contenus de programmes et les élèves aiment ça. Ils voient tout de suite l'importance de ce qu'ils apprennent* » (En-END) ; un autre d'ajouter : « *[...] les apprentissages sont plus signifiants et avec les standards de qualité qu'ils s'imposent dans la fabrication de leurs produits, c'est facile d'avoir les mêmes exigences dans les travaux en classe* » (En-END).

Dans un autre projet, une savonnerie, d'autres témoignages nous incitent à croire que derrière ces entreprises, une préoccupation éducative est toujours omniprésente. *Avec le savon on éveille tous les sens de l'enfant : la couleur, la senteur, la vue, le toucher [...] on développe autant leurs notions mathématiques : les enfants pèsent le savon et ils apprennent à calculer leur prix. Ils travaillent avec les formes, la couleur. Ils font également du français : c'est eux qui ont préparé les dossiers de presse envoyés aux différents médias et ils se sont impliqués autant dans la rédaction que dans la présentation* (En-END).

La directrice de cette école ajoutait : « *C'est une parfaite application de la réforme scolaire, qui prône un apprentissage par projets* » (D-END).

Les propos des jeunes sont aussi révélateurs et laissent transparaître les valeurs qu'ils développent en vivant de tels projets : « *[...] moi, je suis responsable de la qualité dans la fabrication du papier, maintenant, je m'applique plus dans tout ce que je fais* » (El-END). Un autre jeune affirme : « *[...] des fois on fait du papier puis on le trouve pas beau, c'est pas grave, on le refait tremper et on recommence* » (El-END). Un autre élève dit : « *[...] quand on calcule combien nous coûte une carte, il ne faut pas se tromper,*

c'est ça qui nous dit le prix qu'il faut la vendre » (EL-END). Finalement, cet autre nous confie : « Pour la publicité, on fait des lettres et des affiches. Il ne faut pas faire des fautes, ce ne serait pas beau, on pourrait même perdre des clients » (EL-END).

Afin de compléter l'analyse des données concernant cet objectif, la présentation de certaines composantes de la stratégie pédagogique semble à propos.

Nous considérons que les caractéristiques de ces milieux sont implicites dans ce qui a été dit précédemment et que l'objet d'apprentissage varie selon la situation pédagogique. Nous sommes également conscients qu'un lien de recherche plus direct avec les enseignants et avec les jeunes est nécessaire pour cueillir des données sur les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Ce sont le rôle du sujet et celui de l'agent qui sont présentés en ce qui a trait aux stratégies pédagogiques. Les données fournies pour chacun de ces rôles sont puisées dans le contenu des entrevues réalisées.

Le rôle du sujet : travailler en équipe (faire avec d'autres, coopérer), les jeunes ont de la latitude (ouverture sur les choix, la prise de décision et le développement de l'autonomie), faire pour apprendre, le parrainage des plus jeunes avec les plus vieux (entraide, solidarité, coopération), être en projet, être plus créatif, s'impliquer plus, se questionner, adopter une démarche réflexive.

Le rôle de l'agent : agir en tant que l'accompagnateur, le médiateur, laisser le droit à l'erreur, partir du vécu de l'élève, de ses besoins, de thèmes touchant l'actualité, accepter de ne pas tout contrôler et de prendre des risques.

Nous retenons de cette partie de la recherche que les directeurs sont conscients de l'importance du leadership pédagogique qu'ils doivent exercer et du soutien qu'ils doivent apporter aux enseignants. Tous travaillent à ce que les activités qui se rattachent à chaque micro-entreprise soient d'ordre pédagogique, que ces projets et activités soient des moyens d'intégrer les savoirs, et que le tout soit constamment relié à un domaine disciplinaire. Nous avons aussi constaté que les enseignants de ces écoles font confiance aux élèves et qu'ils leur permettent de s'impliquer dans diverses activités. Les jeunes rencontrés sont dynamiques et heureux d'être les maîtres d'œuvre de leurs divers projets. Finalement, nous avons observé que les approches et stratégies pédagogiques utilisées dans ces écoles permettent l'émergence, chez les jeunes, de valeurs associées à la culture entrepreneuriale et que ces pratiques sont un autre moyen d'enraciner cette culture dans ces écoles. Il a aussi été remarqué que par l'apprentissage par projets et l'intégration des savoirs, ces écoles s'intègrent dans la réforme par cette manière de concrétiser et de réaliser le programme général de formation.

Soulignons que cet approfondissement pédagogique est un autre élément qui favorise la pérennité de la culture entrepreneuriale dans l'organisation et s'ajoute à ceux énumérés à la section précédente. Il demeure évident que le sujet aurait avantage à être approfondi par des investigations *in vivo* avec les jeunes et les enseignants dans leur milieu-école.

4.3 LES DONNÉES PROVOQUÉES

La présentation et l'interprétation de données provoquées, obtenues par l'utilisation de deux questionnaires, sont utilisées pour répondre au premier objectif de cette

recherche : **Identifier les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences clés du directeur d'établissement qui favorisent la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale à l'école.** Ces données concernent le profil entrepreneurial avec le questionnaire de Gasse et son équipe, l'ICE, et le profil des compétences avec l'utilisation du questionnaire de Gravel *et al.*, « Les cinq strates de compétences, Appréciation des compétences ». Un exemplaire de ces questionnaires a été remis à 24 directeurs exerçant leurs fonctions dans une école micro-entreprise environnementale. Sur les 24 individus interpellés, 20 ont retourné les deux questionnaires, ce qui représente un taux de participation de plus de 80 %.

Cette présentation et cette interprétation des données quantitatives se font en trois étapes. La première étape consiste en la présentation de toutes les caractéristiques entrepreneuriales et de toutes les compétences, ce qui complète le présent chapitre. Dans la seconde étape sont identifiées les caractéristiques entrepreneuriales qui présentent le plus d'intérêt, où les dispositions des directeurs interrogés ont le plus de similitudes avec d'autres groupes d'entrepreneurs et qui sont en relation avec les questionnements soulevés par le premier objectif de recherche. Dans la troisième étape, deux compétences seront retenues dans chacune des cinq strates de compétences présentées. Ces compétences sont celles qui sont les mieux maîtrisées par les directeurs participant à cette étude et sont en lien avec les caractéristiques retenues.

Les premières données traitées sont celles découlant de l'ICE. Les résultats obtenus par les recherches de Gasse et son équipe nous fournissent des données sur les entrepreneurs, les entrepreneurs agricoles et la population en général. Ces profils sont pour le chercheur des groupes témoins auxquels seront comparées les données obtenues par les

réponses de 20 directeurs d'école micro-entreprise environnementale de niveau primaire et provenant de plusieurs régions du Québec.

Avant de faire l'analyse d'un premier tableau, il semble bon de préciser à nouveau que les données recueillies grâce à l'ICE ne font que situer un candidat par rapport à d'autres, le situer au-dessous ou au-dessus d'une moyenne, ou simplement voir comment il se compare aux autres d'après ses réponses. Les réponses contribuent à informer sur les caractéristiques entrepreneuriales que possède le candidat et les résultats indiquent seulement des ressemblances plus ou moins grandes avec d'autres entrepreneurs. C'est dans le respect de cette compréhension que se fait l'interprétation de résultats obtenus par l'ensemble des directeurs questionnés.

4.3.1 Les caractéristiques entrepreneuriales

Comme il a été annoncé précédemment, dans cette première phase de la présentation et de l'analyse des données, nous présentons sans exclusion toutes les données que nous avons recueillies par l'utilisation des deux questionnaires. Nous entamons cette présentation avec les données recueillies par l'utilisation de l'ICE. La figure 4.1 montre où se situe l'ensemble des directeurs d'école qui ont participé à cette étude comparative aux entrepreneurs, aux entrepreneurs agricoles et à la population en général. Regardons si le profil moyen de ces directeurs se rapproche davantage de l'un ou l'autre de ces groupes.

Note : Les données chiffrées de ce graphique se retrouvent dans les tableaux 4.1 à 4.5. de la présente section.

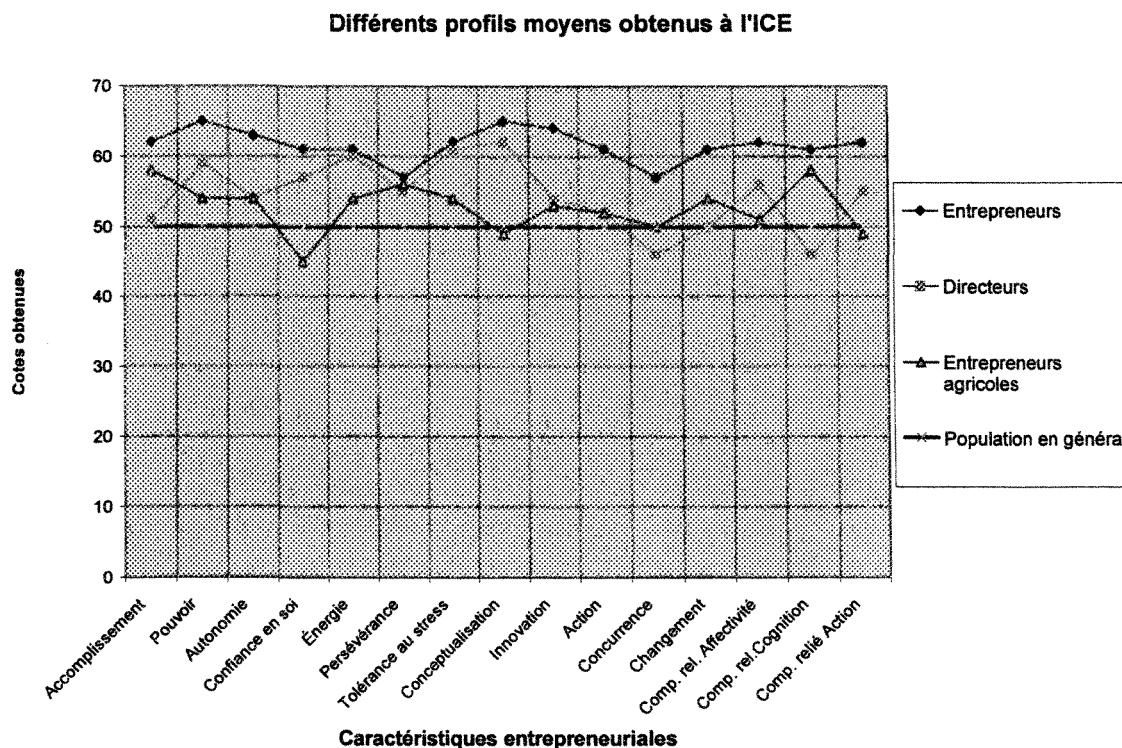


Figure 4.1 : Différents profils moyens obtenus à l'ICE

Un premier coup d'œil sur cette figure permet de voir que les directeurs possèdent des caractéristiques entrepreneuriales traçant une courbe qui se situe en deçà de celle des entrepreneurs, qui croise à quelques reprises celle des entrepreneurs agricoles, et qui de façon générale se situe au-dessus de celle représentant la population en général. Nous pouvons aussi remarquer que le potentiel lié à certaines caractéristiques entrepreneuriales, telles la confiance en soi, l'énergie, la persévérance, la tolérance au stress et la capacité de conceptualisation, ressemble beaucoup à celui des entrepreneurs tandis que d'autres caractéristiques, comme le besoin d'accomplissement, la concurrence, le changement et les comportements liés à la cognition, laissent voir un écart négatif significatif par rapport aux deux types d'entrepreneurs.

Comparons maintenant le positionnement de cette même courbe des directeurs à celle des entrepreneurs agricoles. La première constatation est que six caractéristiques se rapprochent beaucoup de celles des entrepreneurs agricoles, alors que les autres caractéristiques sont séparées par des écarts plus ou moins révélateurs.

Complétons ce premier coup d'œil par la comparaison de la courbe représentant la moyenne des directeurs d'école à celle représentant le profil moyen de la population en général. Ce qui risque d'attirer l'attention dans un premier temps, ce sont ces deux caractéristiques se situant sous la courbe de la population en général : la vision de la concurrence et le comportement relié à la cognition (ligne cote 50); et aussi ces deux autres caractéristiques, qui se situent sur la courbe moyenne de la population en général : le besoin d'accomplissement et l'attitude face au changement. Ces premières observations nous fournissent un portrait que nous présentons maintenant de façon détaillée.

Nous abordons cette étude plus approfondie des données obtenues en partageant les 15 caractéristiques entrepreneuriales sous cinq grandes catégories, tel que présenté au chapitre II, section 2.4.

La première catégorie concerne les motivations de l'entrepreneur et les trois caractéristiques qui constituent cette motivation sont les besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'autonomie. Le tableau 4.1 présente les cotes collectives des entrepreneurs, des directeurs et de la population en général. Il présente aussi les cotes individuelles des 20 directeurs participant à cette recherche. La figure 4.2 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.1

Les motivations, les cotes obtenues

	Accomplissement	Pouvoir	Autonomie
Cotes moyennes			
Entrepreneurs	62	65	63
Directeurs	51	59	54
Entrepreneurs agricoles	58	54	54
Population en général	50	50	50
Cotes individuelles			
D-01	75	76	61
D-02	54	44	51
D-03	41	49	56
D-04	23	67	76
D-05	23	30	27
D-06	45	58	66
D-07	45	58	41
D-08	71	81	76
D-09	54	58	51
D-10	71	72	66
D-11	36	49	61
D-12	54	67	61
D-13	49	62	56
D-14	45	58	41
D-15	49	40	32
D-16	66	67	56
D-17	41	53	32
D-18	84	76	66
D-19	36	53	51
D-20	58	53	46

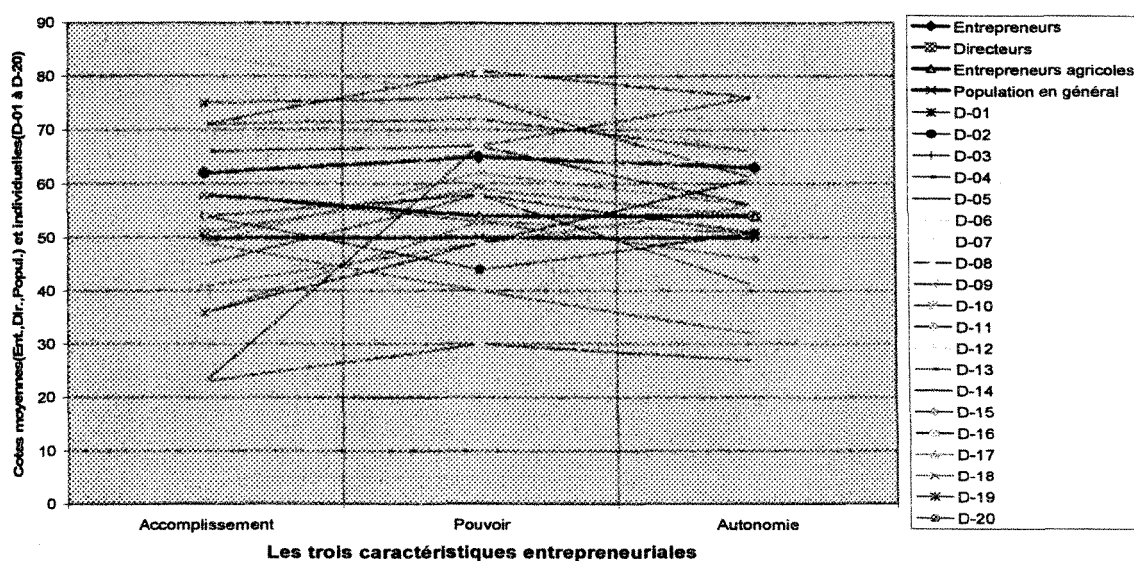
Les motivations, leurs trois caractéristiques
Les cotes obtenues

Figure 4.2 : Les motivations, leurs trois caractéristiques et les cotes obtenues

Nous constatons que pour le premier besoin, l'accomplissement, qui est un besoin de réalisation, un sentiment de progresser, 55 % des directeurs se retrouvent sous la courbe moyenne de la population en général. Ceci nous informe que les directeurs, par ce positionnement, n'ont pas besoin d'aller vers autre chose pour s'accomplir, se réaliser; ils le font déjà dans le cadre de leurs fonctions. Par contre, la personne qui est motivée à devenir entrepreneur est souvent à la recherche de projets, de défis où elle pourra se réaliser pleinement, son quotidien actuel lui fournissant peut-être peu d'occasions de le faire. Le besoin d'accomplissement du directeur d'école est très semblable à celui de la population en général qui regroupe une foule de gens possiblement heureux de leur situation, et qui se réalisent de façon satisfaisante dans leur quotidien. Pour ce qui est du besoin de pouvoir, caractéristique que l'on peut décrire comme étant le désir de modeler son environnement à son projet et le contrôle qu'il peut exercer sur les ressources financières, matérielles et humaines, ce besoin est très présent chez les directeurs, dont 70 % se situent au dessus de la population en général. Il faut dire que ce besoin est passablement comblé par les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique (1997), qui donnent aux directeurs d'établissement l'ensemble des pouvoirs utiles pour être le maître de sa gestion (LRQ. , c, 1-13.3 art. 96.8-96.26). La dernière caractéristique de cette composante est l'autonomie, nécessaire aux directeurs pour qu'ils puissent, avec la participation des membres de leurs équipes et de la communauté, doter leur organisation d'une culture qui lui est propre. Elle se situe, malgré une cote moyenne plus basse, au même niveau que le besoin de pouvoir, avec 70% des répondants qui se regroupent au-dessus de la moyenne de la population en général. Notons que cette même Loi sur l'instruction publique confirme aussi au directeur son autonomie (LRQ. , c, 1-13.3 art. 96.15). La vision du pouvoir et de l'autonomie est une motivation importante pour l'individu qui aspire devenir entrepreneur et rêve d'être son propre patron, de fixer ses pro-

pres horaires, de prendre les décisions. Autant cette vision de pouvoir et d'autonomie peut sembler enivrante pour celui qui y aspire, autant elle prend un tout autre sens pour celui qui les possède déjà.

La seconde catégorie concerne les aptitudes de l'entrepreneur et les cinq caractéristiques qui la composent sont en fait trois qualités : la confiance en soi, l'énergie, la persévérance; et deux habiletés : la tolérance au stress et la capacité de conceptualisation. Le tableau 4.2 présente les cotes collectives des entrepreneurs, des directeurs et de la population en général. Il présente aussi les cotes individuelles des 20 directeurs participant à cette recherche. La figure 4.3 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.2

Les aptitudes, les cotes obtenues

	Confiance en soi	Énergie	Persévérance	Tolérance au stress	Conceptualisation
Cotes moyennes					
Entrepreneurs	61	61	57	62	65
Directeurs	57	60	55	61	62
Entrepreneurs agricoles	45	54	56	54	49
Population en général	50	50	50	50	50
Cotes individuelles					
D-01	61	75	71	45	60
D-02	61	62	54	60	52
D-03	34	49	43	70	45
D-04	49	37	31	40	45
D-05	37	43	14	40	52
D-06	64	62	49	60	67
D-07	52	56	54	50	45
D-08	64	68	71	70	74
D-09	64	62	54	70	60
D-10	61	68	66	65	67
D-11	52	56	49	50	52
D-12	67	75	71	70	82
D-13	52	49	49	55	45
D-14	64	67	71	80	67
D-15	40	62	60	65	60
D-16	64	56	60	40	52
D-17	64	68	66	80	82
D-18	82	75	71	85	82
D-19	55	62	43	70	60
D-20	52	56	49	60	38

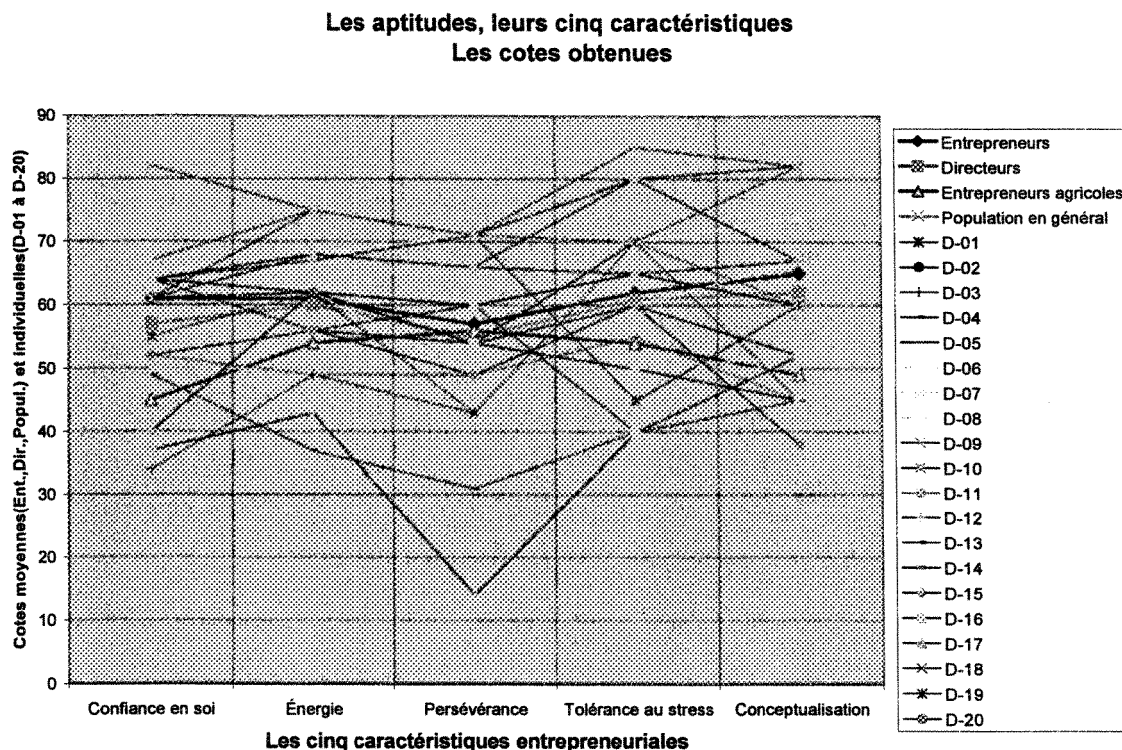


Figure 4.3 : Les aptitudes, leurs cinq caractéristiques et les cotes obtenues

Les aptitudes sont considérées comme étant des qualités et des habiletés potentielles. « Elles constituent une combinaison de caractéristiques reliées à une capacité d'acquérir une efficacité plus grande ou de développer des réponses organisées par rapport aux situations Gasse *et al.* (2002). » C'est au niveau de cette catégorie que les directeurs d'école ont une courbe qui se rapproche le plus de celle des entrepreneurs. Pour la confiance en soi, première caractéristique de cette composante, 80 % des directeurs se situent au-dessus de la courbe de la population en général. Il est facilement compréhensible que le directeur d'école soit confiant en ses propres capacités et habiletés; il s'est souvent démarqué de ses collègues du temps où il était enseignant, tant par ses idées et son leadership que par la vision qu'il avait. Il a confiance en lui et se sent à la hauteur dans les situations qui se présentent. Pour ce qui est de l'énergie, de la grande capacité

de travail et d'une longue endurance, 75 % des directeurs se situent au-dessus de la moyenne de la population. C'est par cette autre caractéristique entrepreneuriale, la persévérance, que les entrepreneurs, les directeurs et les entrepreneurs agricoles se rapprochent ou se ressemblent le plus. Les cotes obtenues par chacun de ces groupes, respectivement 57, 55, et 56, nous le confirment. Pour ce qui est de la tolérance au stress, de ce seuil au-delà duquel la personne ressent de l'inconfort, 80 % des directeurs se situent au-dessus de la cote moyenne de la population en général et se collent à la courbe des entrepreneurs. Nous complétons cette composante du profil entrepreneurial avec sa dernière caractéristique, la capacité de conceptualisation. Les directeurs démontrent beaucoup d'habileté à reconnaître les éléments importants d'une situation et à saisir leurs interrelations. Leur niveau élevé de scolarisation (ils ont tous plus d'un diplôme universitaire et tous possèdent une formation de second cycle ou sont à la compléter) les aide sans doute dans ce domaine. Cette seconde catégorie nous fait voir cinq caractéristiques entrepreneuriales où les directeurs d'établissement ont un profil qui se rapproche beaucoup de celui des entrepreneurs.

La troisième catégorie concerne les intérêts de l'entrepreneur et les deux caractéristiques qui la constituent sont l'innovation et l'action. Le tableau 4.3 présente les cotes collectives des entrepreneurs, des directeurs et de la population en général. Il présente aussi les cotes individuelles des 20 directeurs participant à cette recherche. La figure 4.4. en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.3
Les intérêts, les cotes obtenues

	Innovation	Action
Cotes collectives		
Entrepreneurs	64	61
Directeurs	54	52
Entrepreneurs agricoles	53	52
Population en général	50	50
Cotes individuelles		
D-01	61	57
D-02	22	57
D-03	39	57
D-04	22	57
D-05	35	23
D-06	65	52
D-07	52	46
D-08	65	52
D-09	65	63
D-10	65	57
D-11	44	40
D-12	61	46
D-13	35	46
D-14	65	46
D-15	65	57
D-16	65	46
D-17	78	57
D-18	78	80
D-19	48	52
D-20	48	52

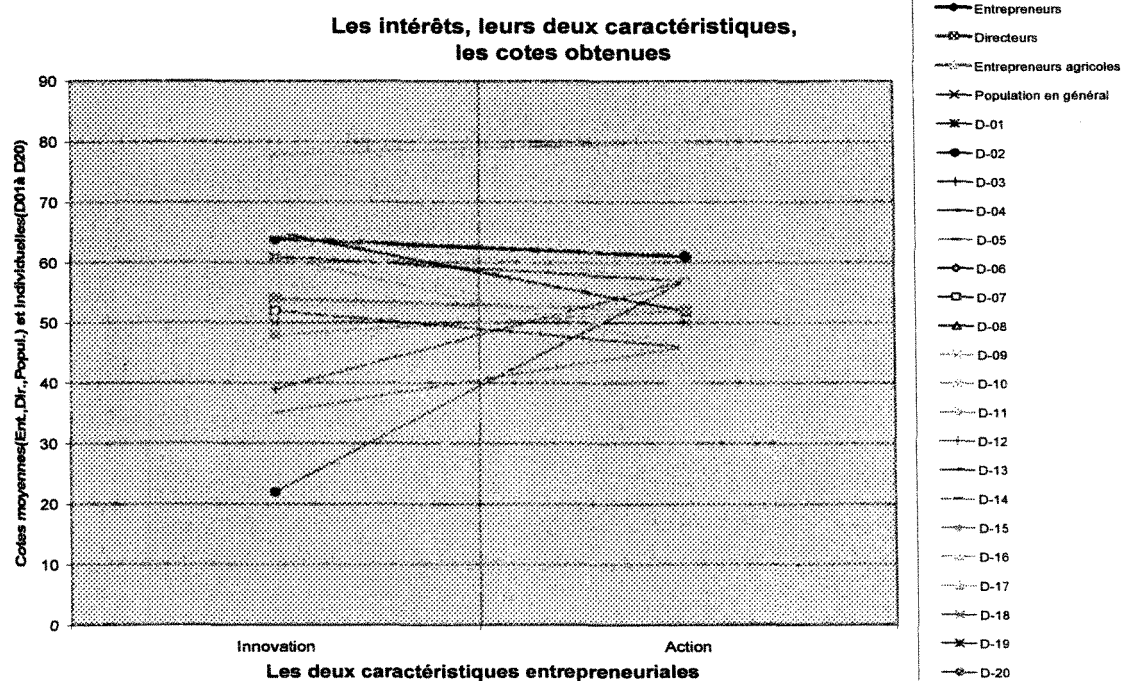


Figure 4.4 : Les intérêts, leurs deux caractéristiques et les cotes obtenues

La première caractéristique de cette troisième catégorie du profil entrepreneurial, l'innovation, fait référence à l'ingéniosité, à l'imagination et aux activités créatrices. Pour cette caractéristique, 60 % des directeurs se situent au-dessus de la courbe moyenne de la population en général et la cote moyenne obtenue est très semblable à celle des entrepreneurs agricoles (54 et 53). La seconde caractéristique de cette catégorie est l'action et se manifeste par une grande activité; plus celle-ci est intense, plus la personne se sent vivre. Cet intérêt pour l'action augmente la capacité de production. Plus de 65 % des directeurs se situent au-dessus de la courbe de la population en général, avec une cote moyenne qui est la même pour les entrepreneurs agricoles, soit 52. Pour ces deux caractéristiques, le profil entrepreneurial des directeurs, bien qu'il soit sensiblement en dessous de celui des entrepreneurs, se rapproche de celui de l'entrepreneur agricole ou lui ressemble beaucoup, et se situe au-dessus de la courbe de la population en général.

La quatrième catégorie concerne les attitudes de l'entrepreneur et les deux caractéristiques qui la composent sont la vision de la concurrence et la vision du changement. Le tableau 4.4 présente les cotes collectives des entrepreneurs, des directeurs et de la population en général. Il présente aussi les cotes individuelles des 20 directeurs participant à cette recherche. La figure 4.5 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.4
Les attitudes, les cotes obtenues

	Concurrence	Changement
Cotes collectives		
Entrepreneurs	57	61
Directeurs	46	50
Entrepreneurs agricoles	50	54
Population en général	50	50
Cotes individuelles		
D-01	55	65
D-02	43	43
D-03	24	49
D-04	49	43
D-05	24	43
D-06	61	38
D-07	36	27
D-08	73	54
D-09	49	54
D-10	73	59
D-11	24	38
D-12	61	65
D-13	49	76
D-14	55	49
D-15	49	54
D-16	43	43
D-17	49	59
D-18	55	70
D-19	18	49
D-20	36	27

Les attitudes, leurs deux caractéristiques
Les cotes obtenues

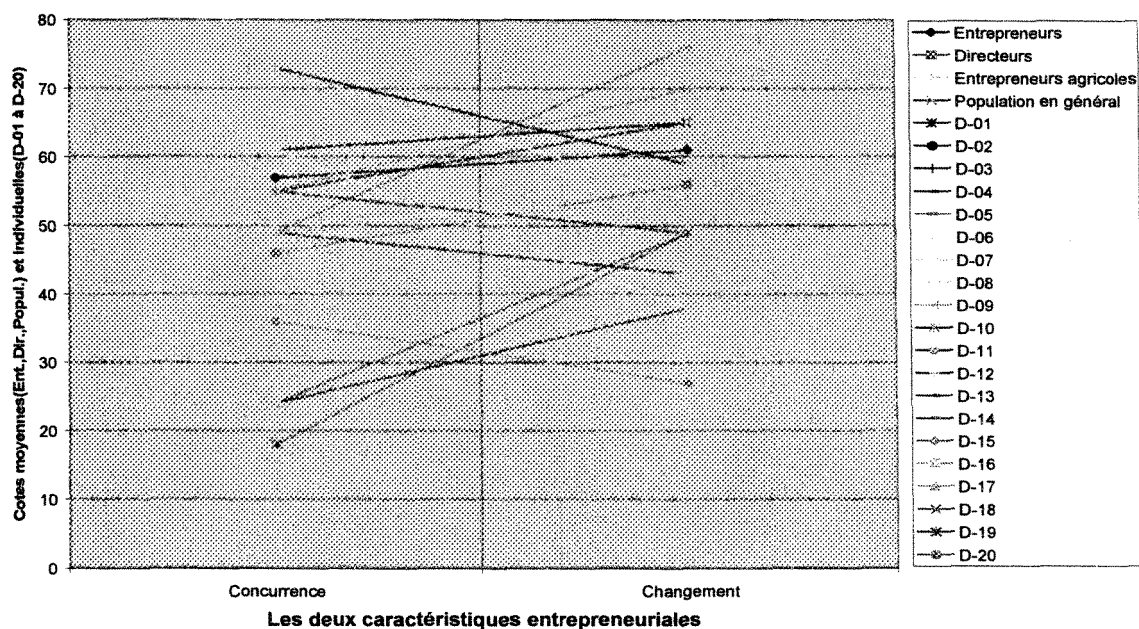


Figure 4.5 : Les attitudes, les deux caractéristiques et les cotes obtenues

Les attitudes relatives à la vision de la concurrence et du changement ne sont pas du tout les mêmes pour les entrepreneurs et pour les directeurs d'établissement. Si la concurrence est pour l'entrepreneur un stimulant, c'est qu'elle représente pour eux émulation, compétition ou rivalité pour s'accaparer une part de marché, tandis que pour le directeur, la concurrence n'existe pas de cette façon. La concurrence n'existe pas entre les écoles, personne n'a de part de marché à acquérir, l'école privée se faisant peu présente au primaire. La cote moyenne des directeurs pour cette caractéristique est 46, ce qui situe 65 % d'entre eux sous la courbe de la population en général. Ceci nous amène à faire un constat : si cette caractéristique n'émerge pas chez les directeurs du primaire qui ont collaboré à notre projet, c'est que cette vision n'est pas présente dans leurs écoles. La seconde vision est celle du changement; s'il est essentiel à l'entreprise pour demeurer à la fine pointe de la technologie et augmenter ainsi ses chances de survie, il en est tout autrement pour l'école. Un regroupement de 55 % de notre échantillonnage se retrouve sous la courbe de la population en général et présente un écart très significatif avec la courbe des entrepreneurs. Cette constatation nous informe que la vision de la concurrence est pour le moins très différente chez ces deux groupes. Cette réalité peut s'expliquer par le fait que les directeurs se voient très régulièrement confrontés à de nombreux changements qui sont d'ordre soit législatif, pédagogique ou bureaucratique. Ils n'ont pas à provoquer le changement, c'est souvent le changement qui les rattrape. La gestion de ces nombreux changements qu'ils connaissent depuis quelques années (modification de la Loi sur l'instruction publique, nouveau curriculum, nouvelles règles de gestion, nouvelles grilles matières, nouvelles organisations scolaires provoquées par la fermeture d'école, etc.) rend dans bien des cas le directeur d'école habile à gérer le changement sans pour autant le provoquer.

Complétons cette analyse du profil entrepreneurial par la présentation de sa dernière catégorie : le comportement entrepreneurial. Nous le verrons relié à l'affectivité, à la cognition et finalement à l'action. Le tableau 4.6 présente les cotes collectives des entrepreneurs, des directeurs et de la population en général. Il présente aussi les cotes individuelles des 20 directeurs participant à cette recherche. Le tableau 4.6 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.5

Le comportement entrepreneurial et les cotes obtenues

	Comportements reliés à l'affectivité	Comportements reliés à la cognition	Comportements reliés à l' action
Cotes collectives			
Entrepreneurs	62	61	62
Directeurs	56	46	55
Entrepreneurs agricoles	51	58	49
Population en général	50	50	50
Cotes individuelles			
D-01	56	66	58
D-02	50	48	36
D-03	32	40	58
D-04	68	33	52
D-05	38	33	27
D-06	50	48	65
D-07	50	44	55
D-08	62	70	77
D-09	56	51	61
D-10	56	29	49
D-11	50	51	49
D-12	50	44	61
D-13	56	48	43
D-14	68	48	55
D-15	62	40	68
D-16	56	44	49
D-17	62	51	55
D-18	81	78	77
D-19	68	61	49
D-20	44	40	49

Le comportement entrepreneurial, ses trois caractéristiques, les cotes obtenues

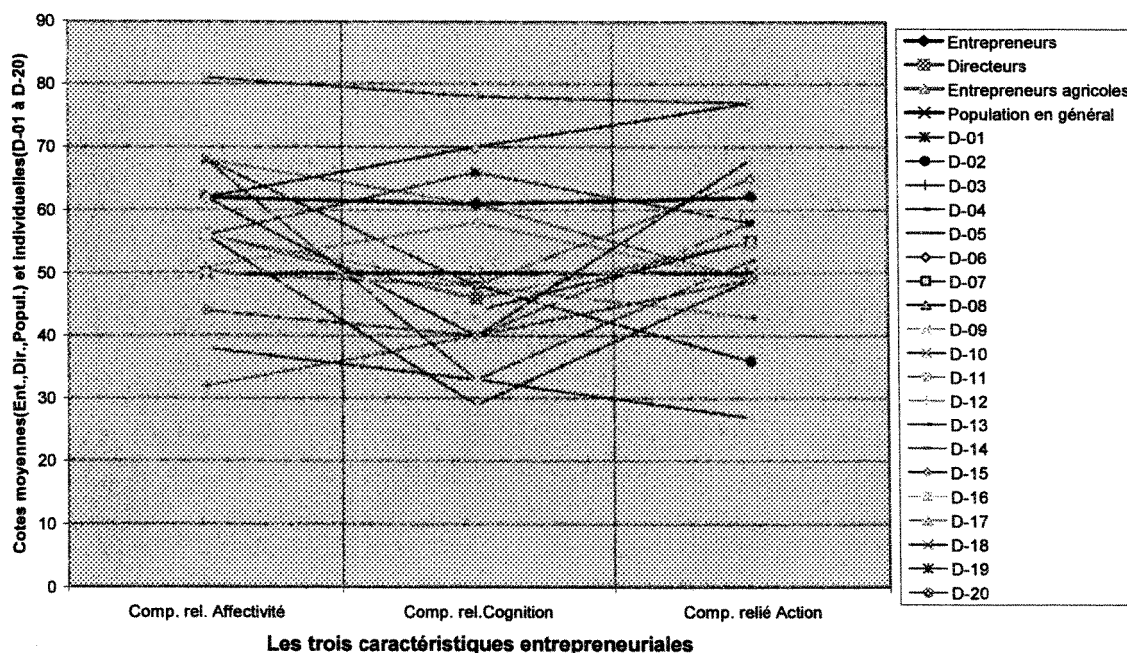


Figure 4.6 : Le comportement entrepreneurial, ses trois caractéristiques et les cotes obtenues

Cette facette du profil entrepreneurial, l'affectivité, concerne l'empathie, le leadership et les relations interpersonnelles. Les directeurs se situent, avec une cote de 56, pratiquement à mi-chemin entre les entrepreneurs agricoles (62) et les entrepreneurs (51). Avec cette cote de 56, 85 % d'entre eux se retrouvent sur ou au-dessus de la courbe moyenne de la population. Les directeurs possèdent pour cette caractéristique, qui se rapporte à l'importance d'une communication efficace, à l'écoute, à l'efficacité des interventions et à la capacité de mobiliser, un potentiel fort intéressant et partagé par un grand nombre. La caractéristique entrepreneuriale ayant trait à la cognition « [...] concerne l'information qu'il faut trouver et s'approprier, l'apprentissage constant auquel il faut se soumettre et la rétroaction nécessaire pour guider l'action (Gasse *et al.*, 2002).» Cet apprentissage se fait dans un contexte de concurrence où cette information est essen-

tielle pour guider la prise de décision. Il est alors question de participation à des associations, de repérer les divers carrefours d'information, de savoir se positionner par rapport à elle. Pour un grand nombre d'entrepreneurs, l'information est considérée et gérée comme une ressource éminemment stratégique; pour le directeur d'établissement, l'information est vue très différemment. Elle lui est utile pour assurer une saine gestion dans le respect des règles. Le Comité consultatif de gestion et les directives émanant du ministère de l'Éducation sont pour le directeur deux excellentes sources d'information. Dans une commission scolaire, l'information n'est pas à décoder et il n'y a pas non plus d'informations privilégiées. Le monde de la concurrence, comme il a été dit précédemment, est quasi inexistant. Les décisions rapides sur des points de gestion et d'organisation sont rares puisqu'elles sont souvent soumises à des comités de consultation. Le directeur d'école ne vit pas dans le contexte de l'entrepreneur. Ce sont toutes ces raisons qui expliquent pourquoi les directeurs répondant à ce questionnaire se situent, dans une proportion de 65 %, sous la courbe de la population en général. Cette caractéristique semble être très loin de la réalité que vivent les directeurs d'établissement. La dernière caractéristique, le comportement entrepreneurial relié à l'action, est très différente de l'intérêt pour l'action qui se manifeste, comme nous l'avons vu, par une grande activité, un emploi du temps surchargé, un agenda qui déborde. Le comportement relié à l'action concerne la stratégie, il est question de tout mettre en place pour la réalisation d'un projet, de voir les bonnes occasions, de les saisir, de s'adapter aux événements et de concrétiser ses décisions. Une cote moyenne de 55, obtenue pour cette caractéristique, situe les directeurs quasiment à mi-chemin entre les entrepreneurs, qui ont obtenu 62, et les entrepreneurs agricoles, qui eux ont obtenu 49. À cette dernière caractéristique, les directeurs présentent un bon potentiel et son contenu est en lien direct avec leurs préoccupations de gestion.

Cette présentation démontre que les résultats obtenus à l'ICE par les directeurs d'école les rapprochent, pour plusieurs des caractéristiques entrepreneuriales, des intérêts ou des dispositions d'autres types d'entrepreneurs. Même si pour certaines caractéristiques des écarts significatifs sont observables entre les intérêts de certains directeurs, l'ensemble des résultats fournit des données utiles pour la compréhension de l'ensemble de l'analyse. Complétons à présent cette première étape de traitement des données quantitatives par la présentation et l'analyse des données recueillies avec l'utilisation du deuxième questionnaire, qui porte sur l'appréciation des compétences.

4.3.2 L'appréciation des compétences

En remplissant ce questionnaire, chaque participant avait à se positionner, à faire son évaluation relativement à 33 compétences réparties sous cinq strates. Il est important de mentionner que les résultats obtenus dans cette partie de la recherche sont la perception qu'ont les répondants en regard à chaque compétence. Ceux-ci n'ont pas été évalués en situation professionnelle par des observateurs externes. Les résultats obtenus sont donc une perception de la maîtrise qu'ont les répondants et non une évaluation objective de leur compétence. Ces cinq strates regroupent les compétences de la façon suivante : les compétences de base, techniques, relationnelles, culturelles et symboliques. Pour chacune des compétences, un niveau de maîtrise devait être choisi : appropriation, intégration, contrôle, avancé ou expert. Pour chacune de ces compétences, nous présentons les critères de performance, tels qu'énoncés dans le « Plan d'apprentissage personnalisé » produit par Gravel et son équipe en 2003. Le niveau d'appropriation est celui où l'intervenant a la « capacité de comprendre, d'écrire et de communiquer de l'information sur les produits, services, outils et modes de fonctionnement » et aussi la « capacité de

comprendre les diverses facettes de son rôle et de les traduire dans l'action quotidienne (Gravel *et al.*, 2003, p.166).» Le niveau d'intégration est celui où l'intervenant a la « capacité d'utiliser, d'appliquer, de collaborer et d'encadrer les produits, services, outils et modes de fonctionnement » et également la « capacité d'amorcer et de faire progresser une situation ou son entourage par ses interventions (Gravel *et al.*, 2003, p.166).» Le niveau de contrôle est celui où l'intervenant a la « capacité d'analyser des situations, de fournir des conseils éclairés, de questionner les produits, services, outils, modes de fonctionnement et processus » et aussi la « capacité de comprendre et de contrôler l'ensemble des systèmes de l'organisation, de leurs interrelations avec le milieu (Gravel *et al.*, 2003, p.166).» Le niveau avancé est ce niveau où l'intervenant a la « capacité d'optimiser, d'améliorer, de développer au niveau des produits, services, outils, modes de fonctionnement, processus et système » et aussi cette « capacité d'action et d'influence sur la performance du système, de l'organisation (Gravel *et al.*, 2003, p.166).» Finalement, le niveau expert est celui où le sujet démontre une « capacité d'élaborer une vision et d'anticiper au niveau des produits, services, modes de fonctionnement, processus, systèmes et stratégies » en plus d'avoir la « capacité d'améliorer les systèmes de l'organisation et d'en concevoir de nouveaux (Gravel *et al.*, 2003, p. 166).»

Avant d'aborder les différentes strates de compétences de façon individuelle, nous présentons une première figure (4.7) qui permet de visualiser le positionnement de l'ensemble des répondants face aux cinq niveaux de maîtrise que nous venons de présenter. Pour faciliter le positionnement des participants sur une courbe et exprimer les résultats en pourcentage, nous avons pris les résultats obtenus de toutes les compétences d'une strate donnée et avons ramené ces résultats sur cent grâce à une simple règle de trois. Avant la présentation de ce premier tableau, nous voulons aussi souligner qu'après

la présentation de chacune des strates de compétences, nous verrons si des liens s'établissent entre certaines compétences et leurs manifestations et diverses caractéristiques entrepreneuriales.

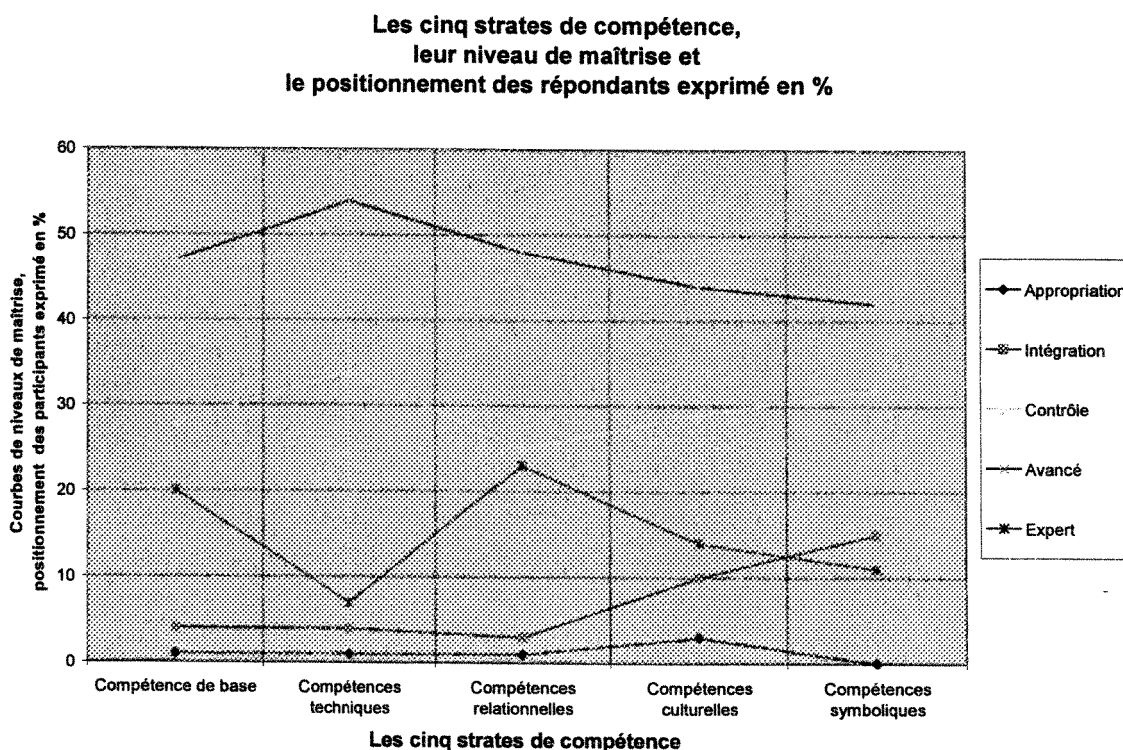


Figure 4.7 : Les cinq strates de compétence, leur niveau de maîtrise et le positionnement des répondants exprimé en %

Cette figure se lit dans le sens des ordonnées et illustre bien le niveau de maîtrise des compétences que s'accordent les directeurs d'écoles qui ont participé à cette étude. Prenons pour exemple les compétences de base. Moins de 5 % des répondants se situent à des niveaux « d'appropriation et d'intégration », 28 % se situent au niveau de « contrôle », 47 % au niveau « avancé » et 20 % au niveau « expert ». Chacune des strates de compétences peut ainsi être regardée et, en un coup d'œil, donner un bon aperçu des niveaux de maîtrise exprimés par les participants.

Complétons ce premier survol des données recueillies à l'aide de ce questionnaire par la présentation d'une figure (4.8) représentant le regroupement des répondants dans chacun des niveaux de maîtrise.

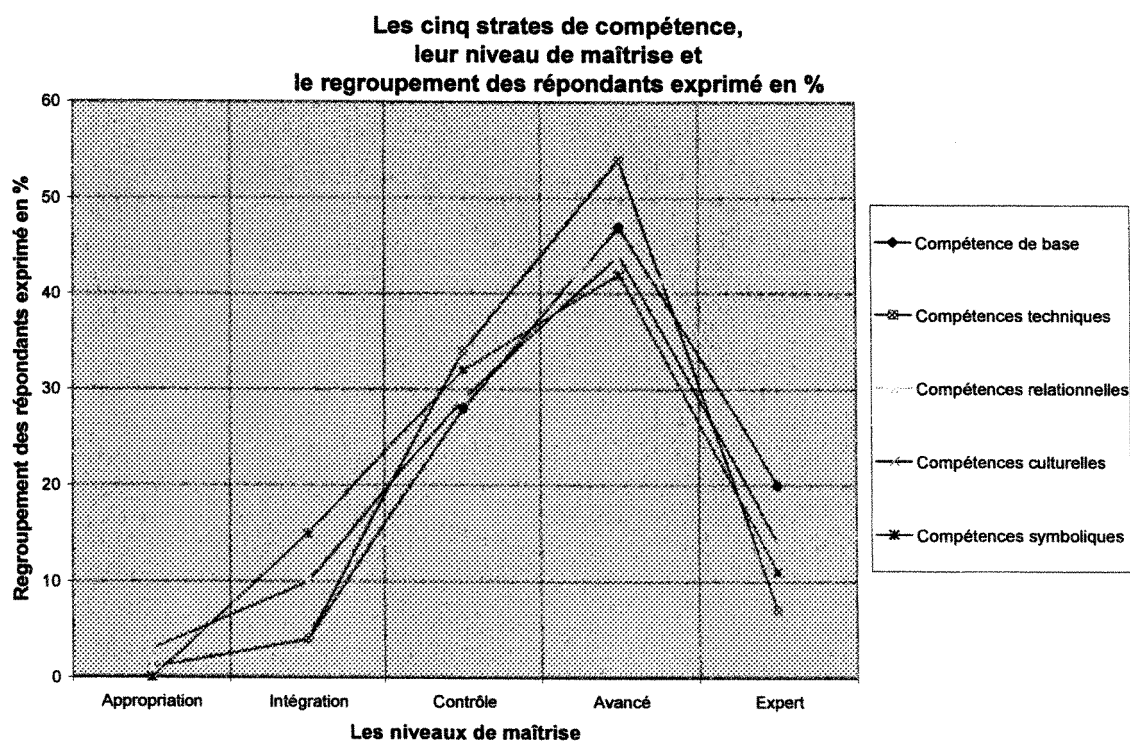


Figure 4.8 : Les cinq strates de compétence, leur niveau de maîtrise et le regroupement des répondants exprimé en %

Cette figure se lit dans le sens des abscisses. Elle indique, de façon différente, que la majorité des directeurs ayant participé à cette recherche, se situent en majorité à des niveaux de maîtrise « contrôle » ou « avancé », et ce dans toutes les strates de compétences. Il est aussi élémentaire de constater que très peu de directeurs se reconnaissent à des niveaux « appropriation » et « intégration », et qu'un nombre relativement réduit s'inscrit au niveau « expert ». Voyons maintenant ce qui en est pour chacune des strates de compétences.

4.3.2.1 Les compétences de base

Ces compétences sont jugées essentielles à l'accomplissement d'une fonction de gestionnaire scolaire. Elles nécessitent la capacité de comprendre et d'interpréter divers types de documents, de communiquer efficacement à l'écrit, de maîtriser les concepts mathématiques nécessaires à la fonction, en plus de savoir écouter et s'exprimer verbalement. Entre autres, posséder ces compétences, signifie avoir de l'estime de soi, être conscient d'une responsabilité individuelle, être sociable, contrôler ses émotions, agir avec détermination ainsi qu'être intègre et honnête (Gravel *et al.*, 2003, p.148).

Le tableau 4.6 nous permet de voir les regroupements de l'ensemble des participants pour chaque niveau de maîtrise de chacune des compétences de base. La figure 4.9 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.6
Les compétences de base

Jugées essentielles à l'accomplissement d'une fonction de gestionnaire scolaire		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
B1	Communiquer efficacement à l'oral.	0	0	5	11	4
B2	Communiquer efficacement à l'écrit.	0	0	4	11	5
B3	Savoir écouter.	0	0	4	11	5
B4	Utiliser les technologies de l'information et de la communication.	1	4	6	3	6
B5	Gérer son stress.	1	1	9	7	2
B6	Contrôler ses émotions.	1	0	10	8	1
B7	Agir avec détermination (courage).	0	1	5	12	2
B8	Résoudre des conflits.	0	1	9	7	3
B9	Travailler en équipe.	0	1	3	11	5
B10	Respecter les lois, les règlements et l'autorité légitime.	0	0	4	13	3
B11	Agir avec équité, dignité et éthique.	0	0	3	10	7

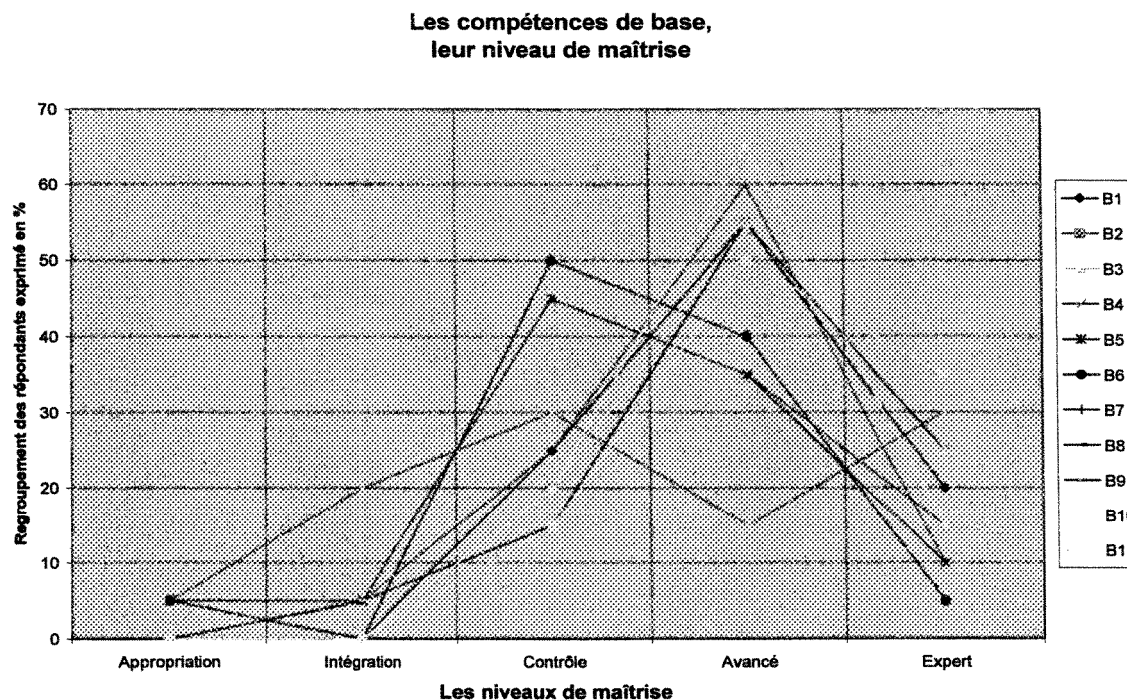


Figure 4.9 : Les compétences de base et leur niveau de maîtrise

Nous retrouvons dans ces tableaux les mêmes constantes que nous avons pu observer dans les figures 4.7 et 4.8. La répartition des 20 directeurs participants se concentre aux niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé », où 75 % d'entre eux se retrouvent. La seule compétence où la courbe se distingue réellement des autres est la compétence B4 pour laquelle seulement 45 % des répondants se situent aux niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé ». Ceci peut s'expliquer par le fait que ces technologies, lorsqu'elles sont reliées à l'informatique, sont souvent maîtrisées par le personnel de soutien technique ou administratif et que le directeur les utilise très peu dans ses activités quotidiennes. Pour toutes les autres compétences, le fait d'avoir des regroupements à des niveaux de maîtrise plus élevés, peut s'expliquer par leur caractère « de base », et parce que ces compétences, contrairement aux compétences techniques, ne sont pas le fruit de sessions de formation ou d'enseignement mais plutôt le fruit du travail de toute une vie.

L'excellente formation générale des directeurs rencontrés a sûrement aussi contribué à la maîtrise de ces compétences, mais il y a plus que ça; pour certaines de ces compétences, les bases sont jetées bien avant l'âge scolaire. Il nous semble qu'une personne qui accède à un poste de directeur d'école possède une bonne expérience et une maturité certaine et que les compétences de base sont bien établies.

Abordons à présent les liens que l'on peut établir entre certaines de ces compétences et les caractéristiques entrepreneuriales examinées précédemment à partir de certaines manifestations de la compétence. Les compétences B1, B2 et B3 touchent le comportement entrepreneurial relié à l'affectivité : la qualité d'empathie de l'entrepreneur, sa capacité de négocier, son efficacité dans ses communications et dans ses diverses interventions. Les compétences B5 et B6 se manifestent par la capacité qu'a un individu à apprendre à identifier ce qui lui cause du stress, à apprendre à se détendre et à communiquer ses émotions; il devrait ainsi améliorer son seuil de tolérance, à savoir son aptitude concernant la tolérance au stress. Les compétences B7 et B9 s'associent au comportement entrepreneurial relié à l'affectivité et touchent particulièrement le rôle de leader que doit jouer un entrepreneur ou un directeur. Ce sont les principaux liens que nous pouvons faire entre cette strate de compétences et les diverses caractéristiques entrepreneuriales.

4.3.2.2 Les compétences techniques

Ces compétences techniques supposent des interventions faisant notamment intervenir des méthodes, procédures, processus ou techniques. Elles sont souvent acquises par la formation. Posséder la capacité d'utiliser les compétences

techniques, c'est être capable de prévenir, d'identifier ou de résoudre les problèmes de fonctionnement à l'intérieur de l'organisation scolaire, en comprenant les déterminants globaux et les procédures particulières reliées à la mise en opération et au fonctionnement de cette organisation (Gravel *et al.*, 2003, p.153).

Le tableau 4.7 permet de voir les regroupements de l'ensemble des participants pour chaque niveau de maîtrise de chacune des compétences techniques. La figure 4.10 en constitue la représentation graphique. Les regroupements dans le tableau 4.7 sont les mêmes en T4 et T6, ce qui explique qu'à la figure 4.10 cinq courbes uniquement sont apparentes.

Tableau 4.7

Les compétences techniques

(Aspect opérationnel nécessaire à l'exercice de l'emploi). Elles sont principalement acquises par l'enseignement.		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
T1	Agir en fonction de l'application des programmes de formation.	0	2	6	12	0
T2	Aider les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.	0	0	8	10	2
T3	Recueillir les données du terrain, les présenter, en faire l'analyse et la synthèse.	0	2	8	9	1
T4	Préparer un budget, gérer l'argent et produire des rapports financiers en appliquant les principes de gestion des finances publiques.	0	0	6	12	2
T5	Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.	1	1	7	10	1
T6	Gérer son temps en fonction des attentes de l'école.	0	0	6	12	2

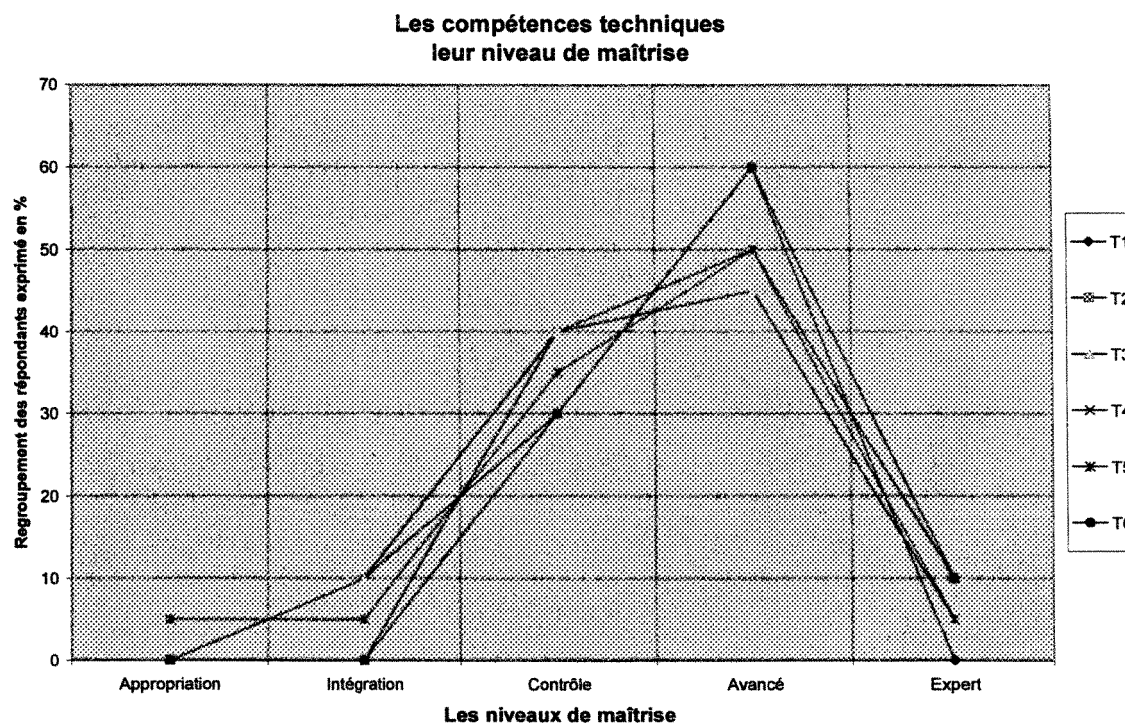


Figure 4.10 : Les compétences techniques et leur niveau de maîtrise

Les données que nous retrouvons de façon globale et transformée en pourcentage dans les figures 4.7 et 4.8 se retrouvent dans cette figure 4.10 de façon précise et détaillée. La répartition de la position des participants, pour chacune de ces six compétences, est sensiblement différente de ce qui est présenté à la figure 4.9 pour les compétences de base. Cette répartition est la même uniquement pour les niveaux de maîtrise : « appropriation » et « intégration ». Même si le regroupement du plus grand nombre de répondants se situe toujours dans les niveaux : « contrôle » et « avancé », soulignons que c'est 88 % des répondants que nous y retrouvons, comparativement à 75 % pour ces mêmes niveaux pour les compétences de base, ce qui constitue une différence de regroupement assez éloquent. Nous constatons que l'ensemble des directeurs d'établissement participant à cette recherche semblent bien maîtriser ces compétences. Ceci peut s'expliquer par le fait que ces compétences sont soutenues par la connaissance approfondie de tech-

niques, de procédures, de méthodes et de processus reliés directement à des formations; dans une certaine mesure, cela assure une tendance à l'uniformisation au niveau tant des connaissances que des pratiques.

Voyons maintenant les liens qui existent entre certaines compétences reliées à cette catégorie et les caractéristiques entrepreneuriales. La compétence T2 se relie au leadership exercé et que l'on retrouve dans le comportement relié à l'affectivité. La compétence T3 se relie au comportement relié à la cognition. Finalement, la compétence T6 est en lien avec l'intérêt pour l'action.

4.3.2.3 Les compétences relationnelles

Ces compétences englobent un savoir-faire et un savoir-être en vue d'établir une interaction dynamique, c'est-à-dire posséder la capacité de travailler en équipe, de contribuer aux efforts d'un groupe par ses idées, ses suggestions et son propre effort. De plus, cela implique la compétence de diriger, d'encourager, de convaincre, de motiver et de travailler dans un milieu culturel diversifié (Gravel *et al.*, 2003, p.157).

Le tableau 4.8 nous permet de voir les regroupements de l'ensemble des participants par niveau de maîtrise pour chacune des compétences relationnelles. La figure 4.11 en constitue la représentation graphique. Les regroupements sont les mêmes en R3 et R5, ce qui explique qu'à la figure 4.11, cinq courbes uniquement sont apparentes.

Tableau 4.8
Les compétences relationnelles

Englobant les savoir-faire, les savoir-être pour une interaction dynamique		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
R1	Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.	0	0	4	9	7
R2	Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes.	1	0	7	8	4
R3	À partir de la compréhension de son mode de communication, partager l'information de manière efficace	0	1	3	11	5
R4	Susciter la mise en œuvre de moyens variés pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation des élèves.	0	1	6	9	4
R5	Accorder de la crédibilité aux individus et aux groupes dont les valeurs et les opinions peuvent apparaître comme discordantes et en tenir compte dans la prise de décision.	0	1	3	11	5
R6	Gérer des ressources supplémentaires pour l'établissement.	0	1	7	9	3

**Les compétences relationnelles
leur niveau de maîtrise**

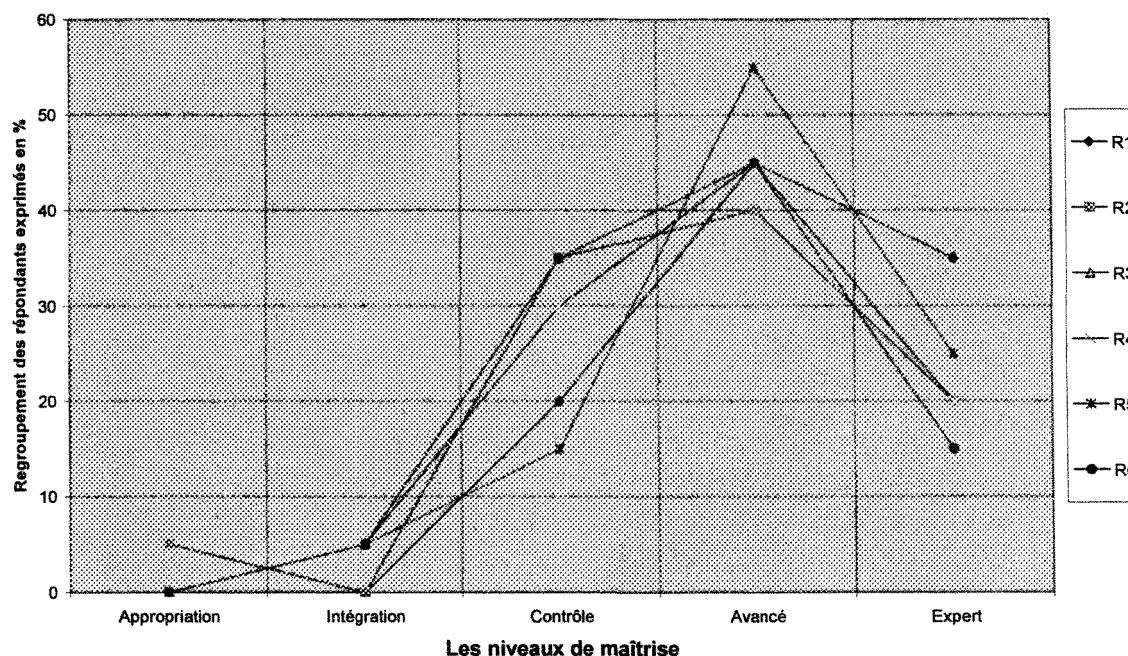


Figure 4.11 : Les compétences relationnelles et leur niveau de maîtrise

Le portrait de la répartition des répondants obtenu pour ces compétences relationnelles a plus de similitudes avec le portrait concernant les compétences de base que pour celui qui a trait aux compétences techniques. Comme pour les compétences de base, les deux premiers niveaux de maîtrise, « appropriation » et « intégration », regroupent 5 % ou moins des participants ; les niveaux « contrôle » et « avancé », 75% et 73 % ; et le niveau « expert », 20% et 23 %. La différence est plus grande avec les compétences techniques où, pour les niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé », on retrouve 87 % de nos répondants, et pour le niveau de maîtrise « avancé », on en retrouve 7 %. Ces écarts sont tout de même significatifs et peuvent s'expliquer par le fait que, contrairement aux compétences techniques, leur maîtrise n'est pas celle de méthodes, de procédures ou de techniques directement ou étroitement liés à l'enseignement ou la formation, mais plutôt la maîtrise de savoir-faire et de savoir-être reliés à une interaction dynamique avec le milieu. Ces écarts sont très bien concrétisés par les courbes que nous retrouvons sur les figures 4.7 et 4.8.

Voyons maintenant si des liens s'établissent entre ces compétences et certaines caractéristiques entrepreneuriales. Les compétences R1, R2 et R5 sont en lien avec l'empathie que l'on retrouve dans les comportements reliés à l'affectivité. La compétence R3 rejoint les relations interpersonnelles que l'on retrouve encore dans les comportements reliés à l'affectivité. Dans toutes ces compétences relationnelles, nous pouvons pressentir l'innovation, y voir des manières différentes de faire des choses. De ce fait, nous voyons qu'elles rejoignent, quasiment en filigrane, des caractéristiques entrepreneuriales telles la conceptualisation, l'innovation et l'action. Ces six compétences ont donc des liens avec différentes caractéristiques entrepreneuriales.

4.3.2.4 Les compétences culturelles

Ces compétences permettent de mettre en perspective et d'interpréter les différences, de savoir lire l'environnement et la culture de l'organisation scolaire. Les compétences culturelles nécessitent la capacité d'acquérir et d'évaluer des données, d'évaluer leur pertinence et leur précision ainsi que la capacité d'interpréter, d'analyser, de synthétiser et d'expliquer l'information. Elles permettent également d'agir en fonction de l'amélioration continue de l'organisation (Gravel *et al.*, 2003, p.160).

Le tableau 4.9 nous permet de voir les regroupements de l'ensemble des participants pour chaque niveau de maîtrise de chacune des compétences culturelles. La figure 4.12 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.9
Les compétences culturelles

Afin de mettre en perspective et d'interpréter les différences.		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
C1	Percevoir, analyser, interpréter et agir dans la réalité du milieu, notamment dans le curriculum enseigné et dans le cheminement professionnel des enseignants.	0	4	6	9	1
C2	Examiner sa pratique professionnelle par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier des intentions et à poser des gestes orientés vers la réussite des élèves de l'école.	1	0	5	11	3
C3	Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.	1	2	3	12	2
C4	Discerner, comprendre et agir sur les grands enjeux des organisations scolaires.	1	3	7	6	3
C5	Établir des rapports étroits avec la communauté et lui rendre des comptes.	0	1	8	6	5

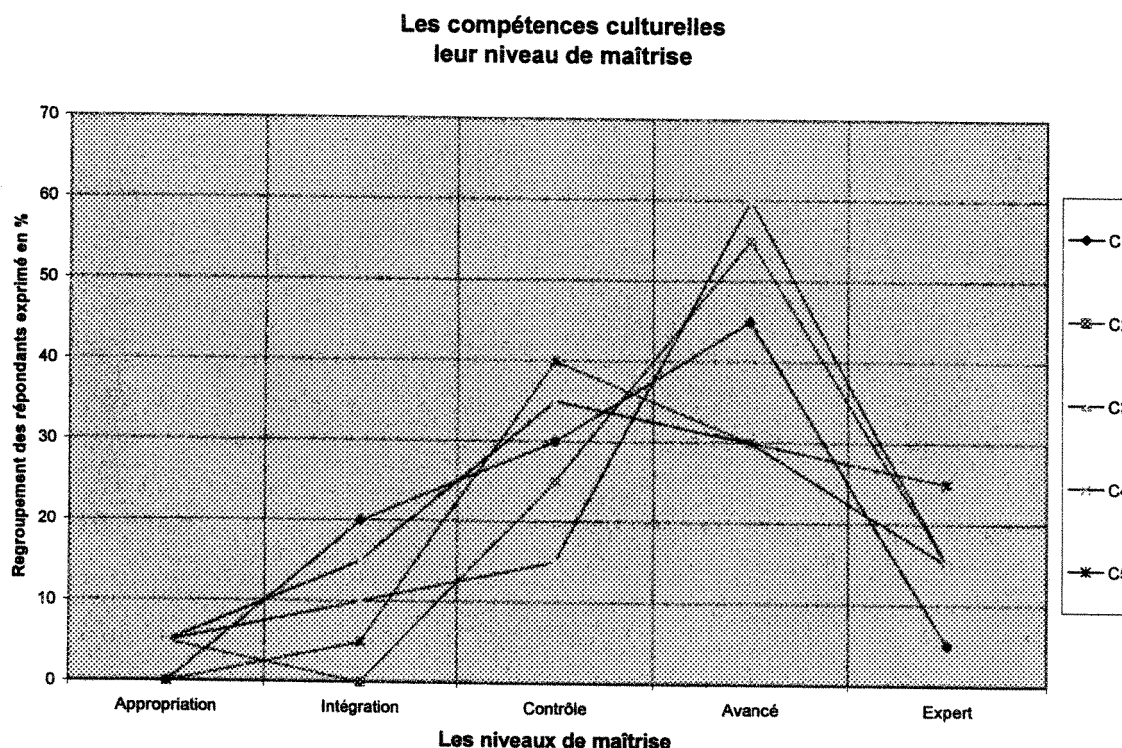


Figure 4.12 : Les compétences culturelles et leur niveau de maîtrise

La répartition des répondants dans cette partie du questionnaire est un peu différente de celle retrouvée dans les autres tableaux. Pour une première fois, 13 % des directeurs participants se situent dans les niveaux de maîtrise de base, soit «l'appropriation» et «l'intégration». Pour ce qui est des niveaux « contrôle » et « avancé », ils rassemblent 72 % des répondants, un résultat très semblable à ce que nous avons vu pour les compétences de base et les compétences relationnelles. Pour le niveau de maîtrise « expert », c'est encore là que l'on retrouve une plus importante variation, pouvant s'expliquer par le fait que la maîtrise de ces compétences dépasse le simple cognitif ; ces compétences sont une combinaison de savoirs et nécessitent la maîtrise de capacités d'analyser, d'expliquer, de synthétiser, d'interpréter, etc. Le besoin de maîtrise d'éléments plus complexes explique les présents regroupements, dont les variations ou déplacements sont

facilement observables en faisant une revue des tableaux. Malgré ces quelques variations, près des trois-quarts des répondants se sentent confortables avec la maîtrise de ces compétences.

Vérifions à présent si des liens s'établissent entre ces compétences et certaines caractéristiques entrepreneuriales. Nous pouvons, dans un premier temps, rattacher la première compétence culturelle, C1, au leadership qui se retrouve dans les comportements reliés à l'affectivité. Cette compétence se relie aussi aux comportements associés à l'action, cette caractéristique entrepreneuriale qui fait que l'entrepreneur sait mettre en place les moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs, réaliser ses planifications. Certaines manifestations de la compétence C3 nous ramènent à l'intérêt pour l'innovation et la compétence C4 se rapproche, par certaines de ses manifestations, à l'attitude relative à la vision du changement.

4.3.2.5 Les compétences symboliques

Ces compétences permettent la production de sens et l'expression d'une vision. Elles impliquent une capacité de modifier un système existant ou d'en concevoir un nouveau, de façon à améliorer la qualité des services offerts dans l'organisation scolaire. Leur mise en œuvre fait appel à la créativité, notamment par la construction de stratégies nouvelles et adaptées au contexte de l'organisation (Gravel *et al.*, 2003, p.163).

Le tableau 4.10 nous permet de voir les regroupements de l'ensemble des participants pour chaque niveau de maîtrise de chacune des compétences culturelles. La figure 4.13 en constitue la représentation graphique.

Tableau 4.10
Les compétences symboliques

Permettant la production de sens, l'expression d'une vision.		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
S1	Faire émerger et traduire en action une vision des objectifs et des activités qui tient compte des opinions de chacun des acteurs de l'établissement.	0	2	8	10	0
S2	Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.	0	5	8	5	2
S3	User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.	0	2	2	11	5
S4	A partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.	0	4	8	7	1
S5	Démontrer une culture d'attentes élevées de performance pour soi, pour l'élève et pour le personnel.	0	2	6	9	3

Les compétences symboliques
leur niveau de maîtrise

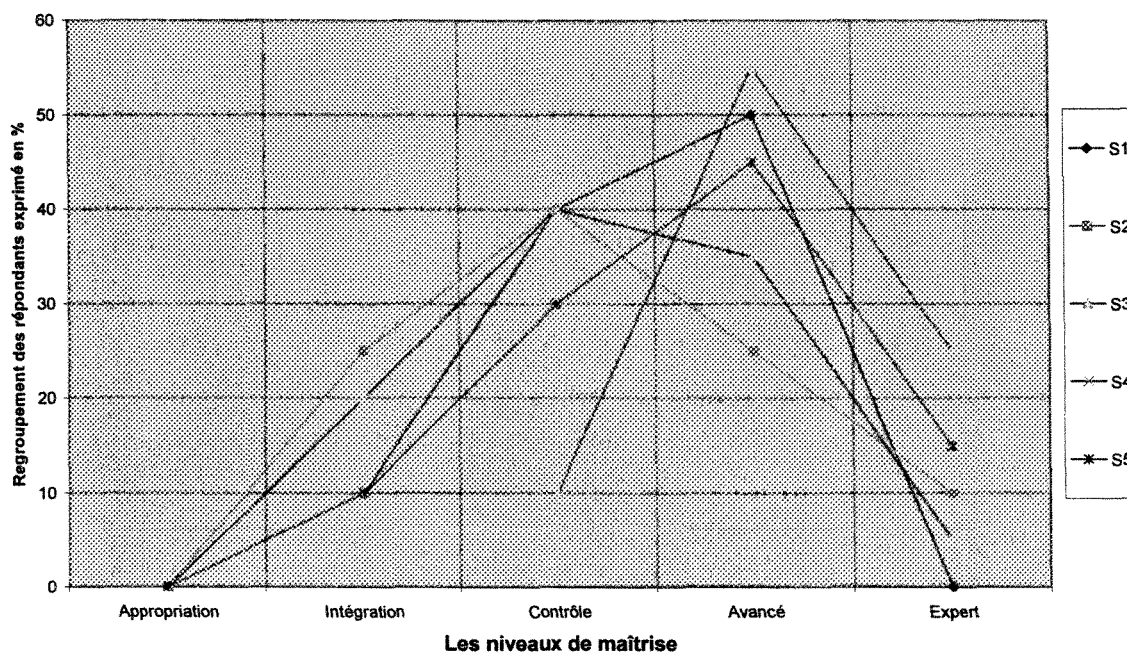


Figure 4.13 : Les compétences symboliques et leur niveau de maîtrise

Comme les tableaux en témoignent, nous retrouvons dans les deux niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé » des concentrations de répondants semblables à celles vues antérieurement pour les compétences culturelles, relationnelles et de base. Comme pour ces autres compétences, 74% des répondants se retrouvent dans ces zones. Le maintien de ce taux de regroupement est dû, malgré un regroupement plus faible au niveau de maîtrise « avancé », à l'écart moindre entre ce regroupement et celui que l'on constate pour le niveau de maîtrise « contrôle », ce que la figure 4.7 illustre clairement. Nous pouvons considérer que ces diminutions de regroupement, pour les niveaux de maîtrise « avancé » et « experts », sont dues à des raisons semblables à celles évoquées pour les compétences culturelles.

En ce qui concerne les liens existant entre ces compétences symboliques et les caractéristiques entrepreneuriales, les compétences S1 et S4 s'associent à la capacité de conceptualisation, cette capacité de se donner une vision, de cibler les buts de l'organisation et de fixer les objectifs pour les atteindre. Les compétences S2, S3 et S4 sont en relation avec l'intérêt pour l'innovation et la créativité, tel que présenté dans la section précédente concernant les compétences culturelles.

Brève synthèse de ce chapitre

Nous retenons de cette présentation et de cette analyse de données les points suivants. Au regard du deuxième objectif de cette recherche, **dégager les conditions facilitant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans une organisation**, que les conditions facilitantes sont les suivantes : d'abord, le leadership du directeur qui mène son équipe à la mobilisation, par le partage et l'appropriation d'une vision nouvelle qu'il sait faire partager par un grand nombre de ses colla-

borateurs. Une ouverture sur la communauté et un partenariat avec le milieu sont aussi des conditions essentielles. Prendre l'habitude d'écrire dans le projet éducatif et le plan de réussite de l'école, de laisser des traces dans les procès-verbaux du conseil d'établissement, créent une institutionnalisation qui assure une certaine pérennité. Au regard du troisième objectif, qui amène à traiter **des approches et des stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir la culture entrepreneuriale dans l'établissement**, il appert que le rôle de leader pédagogique du directeur est de première importance. Il est également manifeste que les approches et les stratégies pédagogiques sont orientées vers la pédagogie par projets et que de nombreuses activités à caractère pédagogique reliées à ces projets favorisent l'intégration des savoirs. Le caractère entrepreneurial des situations pédagogiques est encore un autre élément qui favorise la pérennité de cette culture.

De la présentation et de l'analyse des données provoquées, concernant le premier objectif de recherche, nous retenons que le groupe de directeurs interrogé présente plusieurs caractéristiques entrepreneuriales qui sont très semblables à celles d'autres groupes d'entrepreneurs. En ce qui concerne les compétences, un niveau de maîtrise élevé de celles-ci dans leur ensemble représente une force pour ces directeurs ayant participé à cette étude et plusieurs d'entre elles sont, par leurs manifestations, en lien direct avec certaines caractéristiques entrepreneuriales.

C'est au prochain chapitre que se fait l'identification de certaines caractéristiques entrepreneuriales et de certaines compétences traçant un portrait d'ensemble de tous les directeurs ayant participé à ce projet de recherche.

Chapitre V

IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES ENTREPRENEURIALES, DES COMPÉTENCES CLÉS ET DISCUSSION SUR L'ENSEMBLE DES DONNÉES

Ce dernier chapitre se présente en deux temps. Dans le premier temps se fait l'identification de certaines caractéristiques entrepreneuriales et de certaines compétences qui amènent le chercheur à tracer un profil ou un portrait représentant l'ensemble des 20 directeurs d'écoles micro-entreprises environnementales ayant participé à cette étude. Ce premier temps se divise à son tour en trois parties : 5.1, l'identification des caractéristiques entrepreneuriales; 5.2, l'identification des compétences; et 5.3, le profil ou portrait retenu. Ceci complète les deuxième et troisième parties de l'analyse des données quantitatives touchant le premier objectif de recherche. Dans un second temps, une discussion est faite sur la compréhension et l'interprétation de certains résultats obtenus et quelques précisions sont apportées sur les limites de ce projet.

5.1 IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES ENTREPRENEURIALES

C'est à cette seconde étape de la présentation et de l'analyse des données que s'opère une sélection parmi les quinze caractéristiques entrepreneuriales sur lesquelles porte l'ICE. Cet élagage se fera par l'identification des liens existants entre une caracté-

ristique et les besoins de gestion du directeur d'établissement dans le cadre du questionnement soulevé par le premier objectif de recherche.

L'utilisation du questionnaire sur l'inventaire des caractéristiques entrepreneuriales nous a permis de tracer le profil de 20 directeurs d'écoles micro-entreprises environnementales et un profil moyen de l'ensemble de ces directeurs, profil qui nous informe sur des aptitudes, des attitudes et des intérêts que possèdent ces participants. Il est évident que certaines données fournies par l'ICE nous sont moins utiles simplement parce qu'elles sont moins reliées aux activités de gestion du directeur ou se rapportent moins au fond même de la question de recherche. Le but de notre cueillette d'informations n'est pas de vérifier si ces directeurs sont des candidats intéressants pour devenir des entrepreneurs; notre but est d'aller vérifier quelles sont, chez ces directeurs, les caractéristiques entrepreneuriales qui sont les plus présentes.

Avant d'entreprendre cette deuxième partie de notre analyse, nous présentons à nouveau un graphique (figure 5.1, page suivante) des courbes moyennes obtenues par les entrepreneurs, les directeurs d'établissement et les entrepreneurs agricoles mais, cette fois-ci, en y ajoutant les résultats obtenus afin de pouvoir visualiser très facilement les explications se rapportant à certaines parties du profil. La courbe identifiant ou représentant la population en général est aussi tracée, mais sa constante 50 n'est pas inscrite.

Les trois premières caractéristiques entrepreneuriales sur lesquelles nous obtenons de l'information sont les besoins d'accomplissement, de pouvoir et d'autonomie. Ce sont trois motivations qui poussent l'individu à vouloir s'établir à son compte, posséder sa propre entreprise, être le patron. La situation est bien différente chez les directeurs

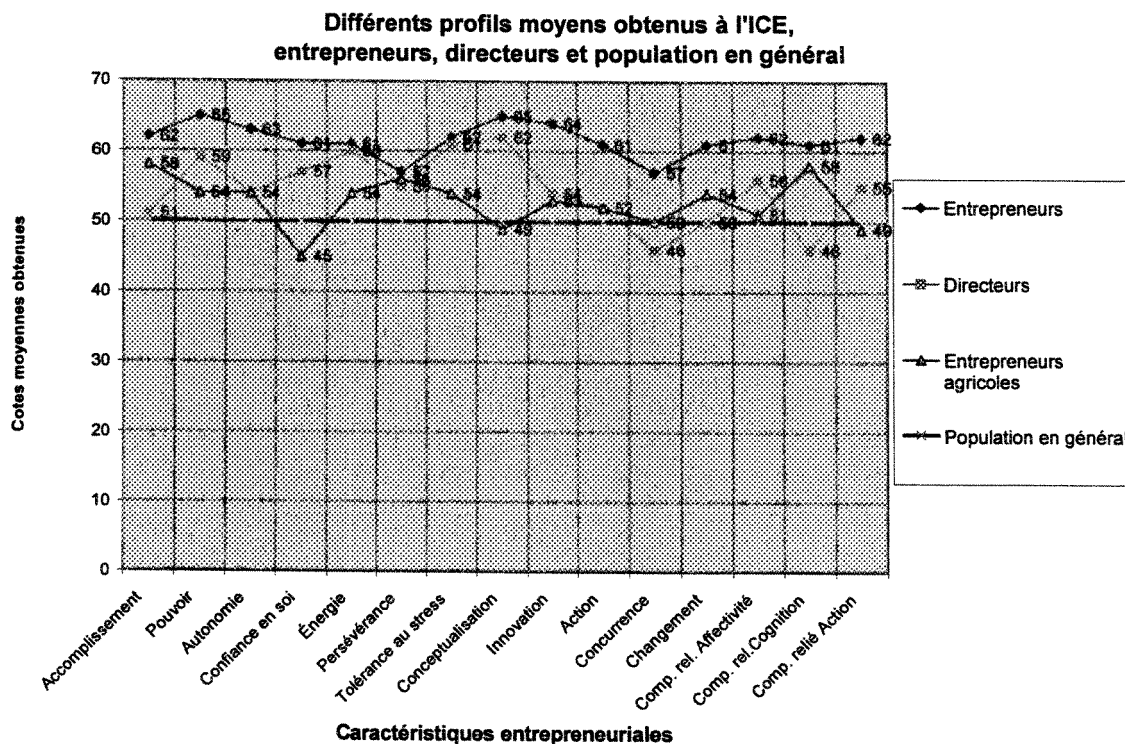


Figure 5.1 : Différents profils moyens obtenus à l'ICE : entrepreneurs, directeurs, entrepreneurs agricoles et population en général

d'établissement : 90 % des répondants affirment qu'ils sont actuellement très satisfaits de leur situation personnelle et professionnelle. Il faut comprendre que dans l'enseignement, être directeur d'une école, c'est avoir eu dans sa carrière une ou quelques promotions, c'est avoir atteint pour plusieurs le poste convoité. Le besoin d'accomplissement, le sentiment de progresser, ils le puisent dans leur quotidien, dans leur vie personnelle et professionnelle. Pour les besoins de pouvoir et d'autonomie, les modifications apportées à la Loi sur l'instruction publique en 1997 (LRQ., c. 1-13.3 art. 96.12 et ss) donnent aux directeurs d'établissement la latitude souhaitée pour l'exercice de leurs fonctions. Ces trois caractéristiques, très utiles pour déceler et préciser les motivations qui poussent un individu à vouloir devenir entrepreneur, ne nous semblent pas pertinentes dans le ques-

tionnement soulevé par notre premier objectif de recherche. C'est pour cette raison que nous ne les retenons pas.

Le deuxième groupe d'informations que nous recueillons grâce à l'ICE concerne les aptitudes des répondants : confiance en soi, énergie, persévérance, tolérance au stress et capacité de conceptualisation. Pour ces cinq aptitudes, les résultats obtenus démontrent que ce sont pour l'énergie, la tolérance au stress et la capacité de conceptualisation que les directeurs ont le plus de dispositions. Pour la confiance en soi et la persévérance, les résultats sont également intéressants avec des cotes de 57 et de 55. La figure 5.1 illustre bien la grande similitude existant entre les entrepreneurs et les directeurs d'établissement pour cette partie du profil. Ces cinq caractéristiques correspondent bien à la réalité de gestion du directeur d'établissement. Posséder de telles prédispositions supporte bien le rôle de leader que le directeur a à assumer pour assurer la mise en œuvre et l'émergence d'une nouvelle culture, d'une vision novatrice de l'organisation. Ces cinq aptitudes sont retenues.

Les caractéristiques suivantes concernent les intérêts pour l'innovation et pour l'action. Pour ces deux intérêts, les directeurs se situent au dessus de la courbe de la population en général et se rapprochent du profil des entrepreneurs agricoles avec des cotes de 54 et 52, respectivement. Ces deux caractéristiques sont fort utiles au gestionnaire qui souhaite s'éloigner des sentiers battus et partager avec ses collaborateurs la vision d'une école qui s'ouvre sur le milieu, sur la collectivité. Ces deux caractéristiques correspondent bien aux préoccupations soulevées et pour cette raison, elles sont retenues.

Les deux caractéristiques suivantes concernent la vision de la concurrence et la vision du changement ; elles sont perçues dans des optiques bien différentes par les

entrepreneurs et par les directeurs d'établissement. Si, pour l'entrepreneur, la concurrence le stimule à relever des défis ; c'est que ces défis proviennent de situations souvent externes à son entreprise et, il s'agit bien souvent de la concurrence elle-même qu'il faut combattre, contrer ou devancer. Pour le directeur d'établissement, la concurrence n'existe pas dans cette optique ; les défis proviennent de l'interne, de la raison d'être de l'école, de sa mission, de cette préoccupation de la réussite du plus grand nombre. Les directeurs rencontrés nous affirment ne pas ressentir de concurrence des autres écoles, que chacun travaille simplement pour la réussite de sa clientèle : « [...] *je ne sens pas de concurrence avec les autres écoles, je suis directrice de toutes les écoles primaires du secteur* » (D₁₃, ES-D), et « [...] *je ne sens pas de concurrence ou de compétition des autres écoles, on travaille ensemble quand on le peut, puis, on travaille tous pour que ça aille bien dans nos écoles* » (D₃, ES-D). D'après les témoignages entendus, la vision de la concurrence, si importante pour l'entrepreneur, nous semble quasi inexistante chez les directeurs des écoles primaires. En ce qui concerne la vision du changement, si la nécessité de s'adapter à de nouvelles réalités sociales ou économiques ou même souvent les devancer est une nécessité pour l'entreprise qui veut survivre, pour l'école, la réalité semble bien différente. Pour l'école, les grands changements viennent souvent de l'extérieur, comme le confirme la dernière décennie. Les modifications apportées en 1997 à la Loi sur l'instruction publique a amené l'apparition du conseil d'établissement ; du projet éducatif, maintenant actualisé par le plan de réussite ; de l'imputabilité, de la reddition des comptes, de la réforme des programmes, de la maternelle à temps complet, des modifications apportées à la grille horaire, etc. Ce ne sont pas les changements qui manquent à l'école ; l'obligation de s'adapter à tous ces changements externes enlève souvent le goût ou le temps au directeur de l'école d'en provoquer de nouveaux. Tous ces changements montrent bien que si l'école change, ce n'est pas par préoccupation de

survie comme le fait l'entreprise, mais plutôt pour répondre à de nouvelles règles et à de nouveaux besoins sociétaux. Même si ces deux caractéristiques représentent des niveaux de préoccupations bien différents pour l'école et pour l'entreprise et, bien qu'elles ne soient pas retenues, cela ne signifie pas qu'elles ne correspondent pas aux préoccupations de cette recherche ; c'est qu'elles ne figurent pas de façon significative dans le profil des directeurs questionnés.

Les comportements reliés à l'affectivité, à la cognition et à l'action forment le dernier groupe de caractéristiques à identifier pour compléter cette partie du portrait du directeur d'établissement.

Les comportements reliés à l'affectivité concernent l'empathie, le leadership et les relations interpersonnelles. Les comportements reliés à ces trois éléments sont usuels chez le directeur qui est un rassembleur, qui sait à la fois guider et influencer, qui sait amener l'équipe à travailler ensemble vers l'atteinte d'objectifs communs. Ces trois éléments soutiennent le directeur dans son rôle de gestionnaire ayant à faire partager une vision nouvelle de l'école, à favoriser l'émergence d'une culture, laquelle est, elle aussi, nouvelle dans l'établissement. En ce qui concerne cette caractéristique, les directeurs affichent une cote de 56, ce qui démontre des dispositions intéressantes.

Les comportements reliés à la cognition ont trait à l'information, à l'apprentissage et à la rétroaction. Ces trois caractéristiques ne sont pas particulières aux entrepreneurs, mais leur besoin urgent d'information, d'apprentissage et de rétroaction l'est. L'entrepreneur voit toujours en filigrane la concurrence et le changement car il veut émerger dans ce monde des affaires; il doit éviter d'être pris de vitesse. Ce besoin de posséder la bonne information, de faire constamment des apprentissages et de rétroagir

existe autant chez les directeurs que chez les entrepreneurs, c'est l'urgence de ces besoins qui est profondément différente. C'est peut-être ce qui explique la faible propension des directeurs à cette caractéristique avec une cote moyenne de 46, ce qui signifie que 65 % d'entre eux se situent sous la courbe de la population en général. Il est difficile d'affirmer qu'ils peuvent beaucoup miser sur cette caractéristique. Son analyse, présentée au chapitre précédent, aide à comprendre que les besoins, relatifs aux informations qu'il faut s'approprier, à l'apprentissage constant qu'il faut s'imposer et à la rétroaction nécessaire pour guider l'action, s'expriment dans des contextes et dans un esprit tout à fait différent, selon que l'on est dans le monde de l'entreprise ou dans celui de l'éducation.

Abordons finalement les comportements reliés à l'action, qui concernent la mise en place de moyens pour la réalisation de projets, l'ouverture qui permet de saisir les occasions, la capacité de s'adapter aux événements et de concrétiser rapidement ses décisions. La création et la réalisation de projets individuels ou collectifs sont à la base de la culture entrepreneuriale. Une ouverture aux idées novatrices permet de saisir les occasions, de s'adapter aux événements et de concrétiser, par des actions, l'émergence de la culture entrepreneuriale à l'école. Il est intéressant de noter, qu'avec une cote moyenne de 55, les directeurs se situent entre les entrepreneurs et les entrepreneurs agricoles, tout comme c'est le cas pour les comportements reliés à l'affectivité. Leurs aptitudes pour cette dernière caractéristique sont visibles et utiles pour l'atteinte de l'objectif qui nous préoccupe en ce moment.

De ces trois dernières caractéristiques entrepreneuriales, reliées au comportement, deux sont retenues. Considérant que les comportements reliés à la cognition ne

correspondent pas au niveau de préoccupation et à la réalité des directeurs d'établissement qui participent à cette étude et, que la cote moyenne obtenue démontre peu d'intérêt ou d'aptitudes pour cette caractéristique, celle-ci n'est pas retenue. Les caractéristiques touchant les comportements reliés à l'affectivité et à l'action sont retenues.

Sur les 15 caractéristiques entrepreneuriales sur lesquelles nous informe l'ICE, 9 sont retenues. Dans la catégorie des aptitudes : la confiance en soi, l'énergie, la persévérance, la tolérance au stress, et la capacité de conceptualisation; dans la catégorie des intérêts : l'innovation et l'action ; et, dans la catégorie des comportements : ceux reliés à l'affectivité et ceux reliés à l'action.

Il apparaît important de préciser que les caractéristiques concernant les attitudes face à la concurrence et au changement ainsi que les comportements reliés à la cognition (besoin d'information, d'apprentissage et de rétroaction) demeurent pertinents pour favoriser le développement de la culture entrepreneuriale à l'école, même si ces caractéristiques ne représentent pas des caractéristiques sur lesquelles les directeurs peuvent présentement miser.

La figure 5.2, présentée à la page suivante, trace la courbe du portrait moyen de 20 individus qui occupent présentement un poste de directeur dans une école micro-entreprises environnementales, d'ordre d'enseignement primaire. Ces caractéristiques concernent ou se rattachent étroitement à la fonction du directeur d'établissement ; elles sont présentes de façon significative chez la moyenne des répondants et semblent susceptibles de favoriser la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale en milieu scolaire.

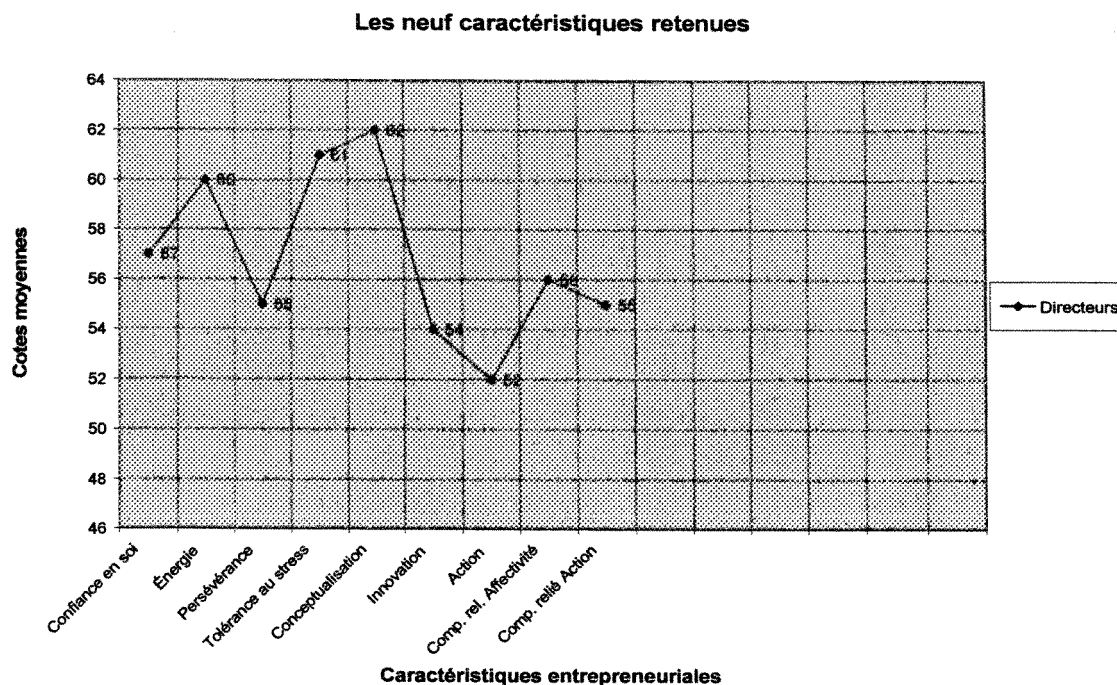


Figure 5.2 : Les neuf caractéristiques retenues

5.2 IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES

La présentation et l'interprétation des données sur les compétences présentées au chapitre précédent à la section 4.3.2 démontrent que les directeurs interrogés, dans leur ensemble, se situent, pour chacune des compétences, à des niveaux de maîtrise fort intéressants (« contrôle » et « avancé »). Dans cette même section, des liens sont établis entre des compétences et des caractéristiques entrepreneuriales. Il en ressort que 23 de ces compétences, par leurs manifestations (Gravel *et al.* (2003) Annexe I, pp.148-165), sont en lien avec une ou plusieurs caractéristiques. C'est en s'appuyant sur ces données que se fait la sélection de certaines compétences.

Aux fins de cette étude, deux compétences sont retenues dans chacune des strates (de base, techniques, relationnelles, culturelles et symboliques), pour un total de dix.

Pour être retenue, une compétence doit être du nombre des 23 compétences déjà identifiées comme ayant des liens avec une ou plusieurs caractéristiques entrepreneuriales et avoir obtenu, dans les niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé », l'un des deux pourcentages les plus élevés obtenus par l'ensemble des participants. Si deux compétences sont à égalité, à l'identification de la deuxième, c'est la compétence qui a le plus de liens avec des caractéristiques entrepreneuriales qui est retenue.

Les figures 5.3 et 5.4 offrent une présentation visuelle des compétences retenues. L'histogramme, présenté à la figure 5.3, informe sur le pourcentage de répondants, pour chaque compétence retenue, qui se regroupent respectivement à des niveaux de maîtrise « contrôle » et « avancé » et le pourcentage global des directeurs qui se concentrent à ces deux niveaux de maîtrise. Pour sa part, le diagramme présenté à la figure 5.4, reprend dans un autre langage visuel, les données déjà présentées dans la figure 5.3.

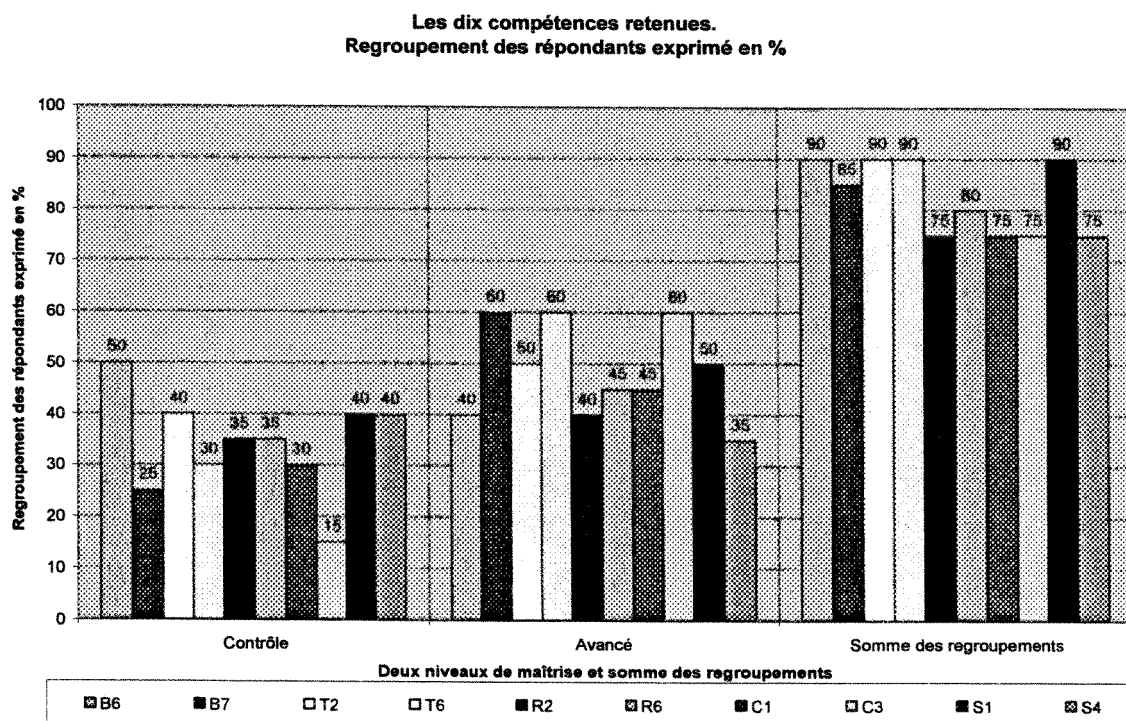


Figure 5.3 : Les dix compétences retenues et le regroupement des répondants exprimé en %

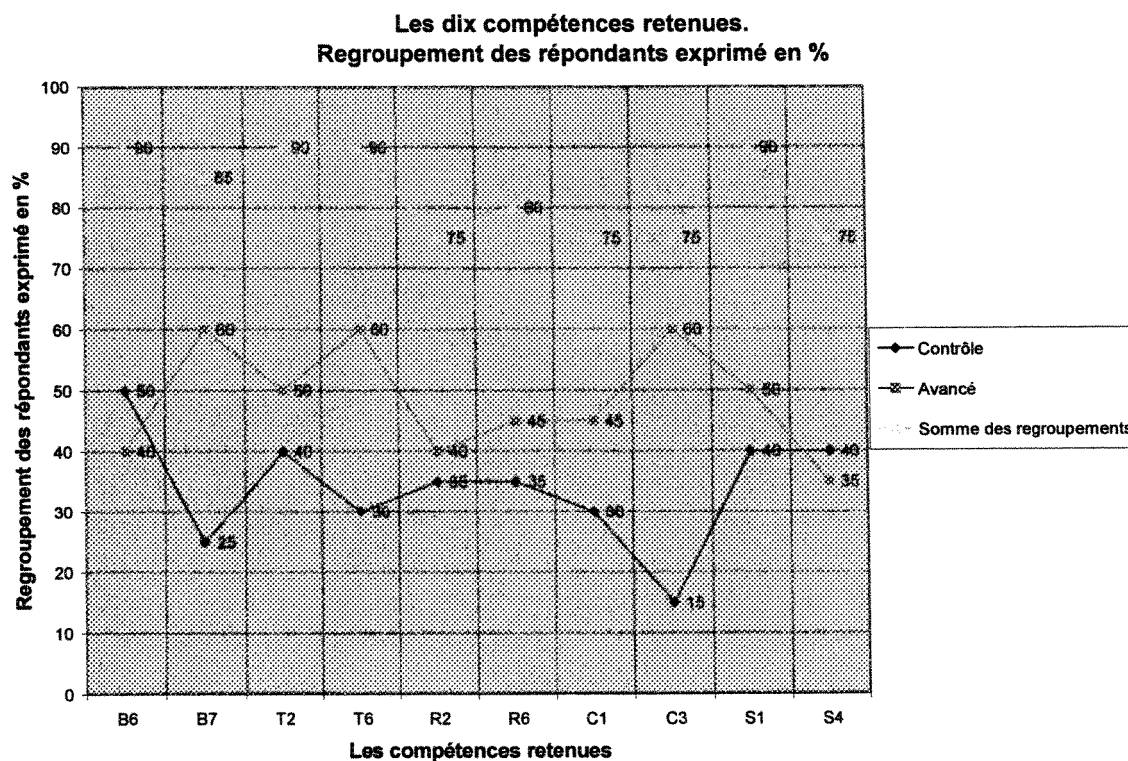


Figure 5.4 : Les dix compétences retenues et le regroupement des répondants exprimé en %

Des 23 compétences en lien avec des caractéristiques entrepreneuriales, compétences identifiées au chapitre précédent à partir de manifestations de ces compétences et des différentes caractéristiques entrepreneuriales, celles que nous retenons, dans le respect des critères énoncés précédemment, sont les compétences : B6, B7, T2, T6, R2, R6, C1, C3, S1, et S4.

5.3 LE PROFIL OU PORTRAIT RETENU

Suite au traitement des données recueillies pour répondre au premier objectif de recherche, le profil qui s'ensuit est le suivant.

Au niveau des caractéristiques entrepreneuriales :

- sous la catégorie des aptitudes :
 - la confiance en soi
 - l'énergie
 - la persévérance
 - la tolérance au stress
 - la capacité de conceptualisation
- sous la catégorie des intérêts :
 - l'innovation
 - l'action
- sous la catégorie des comportements :
 - ceux reliés à l'affectivité
 - ceux reliés à l'action

Au niveau des compétences :

- pour les compétences de base :
 - B6 Contrôler ses émotions
 - B7 Agir avec détermination (courage)
- pour les compétences techniques :
 - T2 Soutenir les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques
 - T6 Gérer son temps en fonction de l'atteinte des buts de l'école
- pour les compétences relationnelles :
 - R2 Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolution de problèmes
 - R6 Générer des ressources supplémentaires pour l'établissement
- pour les compétences culturelles :
 - C1 Percevoir, analyser, interpréter et influencer sur la réalité du milieu, notamment sur le curriculum enseigné et sur le cheminement professionnel des enseignants
 - C3 Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels
- pour les compétences symboliques :
 - S1 Faire émerger et traduire en action une vision des objectifs et des activités qui tient compte des opinions de chacun des acteurs de l'établissement ou du service
 - S4 À partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation

Le portrait du directeur d'établissement obtenu grâce à cette recherche reflète l'image de 20 directeurs qui gèrent quotidiennement des écoles micro-entreprises environnementales. Il semble raisonnable de croire qu'un directeur qui possède un profil se rapprochant de celui obtenu lors de cette étude possède des dispositions favorables pour faciliter la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans son école. Il est évident que d'autres portraits ou profils existent, mais celui proposé suite à cette étude mérite d'être retenu.

5.4 QUELQUES ÉLÉMENTS DE DISCUSSION ET PRÉSENTATION DES LIMITES DE CETTE ÉTUDE

Revenons sur quelques caractéristiques entrepreneuriales qui n'ont pas été retenues dans le profil du directeur d'établissement. Dans un premier temps : la vision de la concurrence et celle du changement. S'il peut sembler étonnant que les directeurs d'établissement d'ordre d'enseignement primaire rencontrés ne soient pas interpellés par la concurrence, c'est que dans les faits, l'école primaire semble peu souffrir de cette concurrence. La menace de l'école privée est beaucoup moins présente qu'au niveau secondaire; les jeunes sont d'âge où la fréquentation scolaire est obligatoire et un grand nombre fréquentent l'école de leur quartier. Nous estimons que cette situation sécurisante prive le gestionnaire de stimuli [associés à la concurrence] incitant à une plus grande performance, à une efficacité accrue à tous les niveaux de l'organisation. Pour ce qui est de l'attitude face au changement, de nombreuses explications ont été données au chapitre précédent. Si les directeurs sont saturés de changements souvent imposés, c'est un peu regrettable. L'attitude positive envers le changement, c'est apprécier ce qui est nouveau, être prompt à s'adapter, à accepter de changer des choses; cette attitude nous semble essentielle chez tout gestionnaire. Poursuivons avec les comportements reliés à

la cognition; il est possible de croire que cette caractéristique évoluera au rythme des besoins qui la solliciteront. Prenons pour exemple un changement de contexte, pensons à celui de l'école secondaire que le chercheur connaît bien, qui pourrait amener le directeur à développer cette caractéristique qui regroupe les comportements reliés à l'apprentissage, à l'information et à la rétroaction. La présence de la concurrence et une plus grande mobilité de la clientèle placent le directeur dans une situation moins stable que celle de l'école primaire. Ses comportements doivent changer, s'adapter à la réalité situationnelle.

Il est intéressant de constater l'interrelation existant entre la réalité situationnelle du directeur d'établissement et les résultats obtenus au questionnaire de l'ICE relativement aux attitudes concernant la vision de la concurrence et du changement et des comportements liés à la cognition. Ces derniers ont obtenu des cotes moyennes de 46 pour la concurrence et pour la cognition et de 50 pour le changement. Ces trois cotes sont les plus basses obtenues dans cette partie de l'étude. De tels résultats démontrent, d'une certaine façon, qu'il existe une corrélation entre les résultats obtenus et les besoins ou caractéristiques sollicitées dans leur pratique de leur rôle de directeur dans le quotidien. Complétons cette discussion en ajoutant quelques mots sur les besoins d'accomplissement, de pouvoir, et d'autonomie. Ces besoins, qui incitent plusieurs individus à devenir entrepreneurs, semblent en bonne partie comblés chez les directeurs d'établissement, tant au niveau personnel que professionnel. De plus, de tels besoins ne semblent pas influencer de façon directe le rôle du directeur d'établissement.

Les limites de cette étude

Cette recherche connaît ses limites, dont la plus importante est amenée par une situation contextuelle déjà présentée. Cette situation a obligé le chercheur à limiter en

grande partie ses investigations auprès des directeurs d'établissement. Le contact avec les enseignants, les élèves et les autres membres du personnel, dans le milieu-école, lui aurait possiblement permis d'aller plus loin dans la partie de la recherche concernant les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Ce contact direct avec le milieu lui aurait aussi permis d'approfondir le détail des apprentissages proposés aux élèves à l'intérieur des projets entrepreneuriaux, d'en spécifier les limites et de préciser les approches pédagogiques et stratégies mises en place afin d'assurer la poursuite des apprentissages, ce qui se serait montré avantageux. De telles données auraient atténué cette image de l'école micro-entreprise environnementale qui peut sembler un peu subjective, laissant peut-être croire que l'auteur la considère comme une panacée, la formule qui apporte toutes les solutions aux problèmes que rencontre l'école québécoise dans l'implantation de la réforme. Nous considérons simplement, suite à la recherche effectuée, que l'école micro-entreprise environnementale est une avenue intéressante pour un établissement qui n'a pas de culture particulière et qui a de la difficulté à mettre en place des projets d'ordre pédagogique dans lesquels les élèves apprennent, peuvent s'impliquer et deviennent plus responsables, des projets qui permettent des apprentissages dans un contexte de vie.

Une autre limite de cette étude concerne l'évaluation des compétences. Considérant que les directeurs concernés devaient s'auto-évaluer, il est possible que certains résultats diffèrent de ceux qui auraient été obtenus d'une évaluation réalisée à partir d'observations faites par des évaluateurs externes en situation professionnelle. Le chercheur, conscient de la limite de ce procédé, demeure toutefois convaincu qu'aucun directeur n'avait intérêt à fausser l'évaluation qu'il faisait de lui-même. Il croit aussi à leur capacité d'avoir une perception juste de leurs compétences, que leurs réponses reflètent d'une

façon juste la réalité. Il est vrai que de pouvoir procéder à une évaluation objective réalisée à partir d'observations, d'avoir recours à des évaluateurs externes auraient été souhaitables, mais non réalisables dans le présent projet; pour des questions de temps et de ressources.

Ce propos termine la présente recherche; en conclusion, voyons maintenant ce que cette étude apporte de nouveau à la communauté scientifique, ses retombées anticipées et certains éléments de prospective quant aux recherches futures à effectuer.

Conclusion

Le titre de cette recherche, **La culture entrepreneuriale : conditions favorisant sa mise en œuvre, son émergence et sa pérennité en milieu scolaire**, situe bien le sujet et la nouveauté du domaine étudié. L'implantation d'une culture entrepreneuriale à l'école par le développement de valeurs et de croyances qui sont habituellement associées au monde de l'entreprise est une approche nouvelle dans notre système d'éducation. Une revue de la littérature permet de constater qu'aucune définition de la culture entrepreneuriale ne s'adresse au monde scolaire. Pour combler ce vide et clarifier le concept, une définition a été énoncée et retenue tout au long de ce travail :

[La culture entrepreneuriale], c'est l'ensemble des valeurs, des croyances et des représentations, largement partagées par les membres de l'équipe-école, qui visent l'émergence d'idées novatrices chez les élèves, sur lesquelles s'appuient la création et la réalisation de projets individuels ou collectifs.

Pour ajouter plus de compréhension à cette définition, il faut préciser que :

Les valeurs, croyances et représentations à la base d'une culture entrepreneuriale sont : l'estime de soi, la persévérance, le sens des responsabilités, l'effort, l'autonomie, la créativité, le goût du risque, l'acceptation de l'erreur, la coopération et la solidarité.

Une méthodologie mixte a été utilisée dans cette recherche. D'abord, l'élaboration et la mise en œuvre de nombreux instruments de recherche, surtout de nature quali-

tative mais, aussi, par la suite, de nature quantitative, ont permis de traiter divers types de matériel : soit invoqué, soit suscité, soit provoqué. La variété des méthodes utilisées permet d'établir la triangulation des méthodes; de plus, le fait que les informations recueillies soient validées auprès des sources qui les ont fournies permet d'invoquer une triangulation indéfinie. Enfin, cette étude a été réalisée dans une vingtaine d'écoles primaires réparties dans 14 commissions scolaires et touche huit grandes régions du Québec. Les écoles retenues pour cette recherche se particularisent par leur taille, allant de la petite école de village, souvent institutionnelle, à l'école urbaine comptant de nombreux élèves. De plus, elles se différencient par le temps depuis lequel elles sont devenues des écoles où se développe la culture entrepreneuriale.

Cette étude est guidée par trois objectifs de recherche, le premier desquels vise l'identification chez le directeur d'établissement des caractéristiques entrepreneuriales et des compétences propres à favoriser la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale à l'école. Il ressort de cette partie de la recherche que le profil existant est celui d'un directeur qui a confiance en lui, est énergique et persévérant, tolère bien le stress et a une bonne capacité de conceptualisation. Ses intérêts sont pour l'innovation et l'action. Il sait être empathique, possède un bon leadership et est habile dans ses relations interpersonnelles. Plusieurs compétences viennent aussi appuyer ces caractéristiques : notre directeur a la capacité de soutenir et de guider les enseignants sur les questions pédagogiques, sait gérer son temps et démontre la capacité de gérer des ressources additionnelles pour son établissement. De plus, il est près de son milieu et capable de le percevoir, de l'analyser et de l'interpréter. Il est aussi habile à expliquer, à faire comprendre une vision qui englobe les objectifs individuels et organisationnels dans le respect des opinions de chacun des acteurs de l'organisation.

Le deuxième objectif de recherche était de dégager les conditions facilitant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de cette culture entrepreneuriale dans l'école. Il est retenu que le rôle de leader du directeur est de première importance. C'est particulièrement lors de la mise en œuvre qu'il doit démontrer qu'il a de la vision et l'habileté de la faire partager. Il doit demeurer ouvert et échanger avec l'ensemble des membres de l'équipe afin d'y conserver la cohésion. L'ouverture sur la communauté est un autre élément qui favorise la mise en œuvre et l'émergence du projet; la venue de nouveaux partenaires incite l'équipe-école à s'impliquer. Le respect du rythme des divers collaborateurs, la stratégie de la liberté, l'utilisation du parrainage et l'implication des éducatrices du service de garde de l'école sont tous des facteurs qui favorisent la mise en œuvre et l'émergence du projet. Pour entrevoir une certaine pérennité au projet, il faut dans un premier temps, que l'ensemble des membres de l'équipe-école s'engage et, dans un deuxième temps, qu'une ouverture sur les parents et la communauté se réalise. L'école invite ainsi les organismes du milieu, les entreprises, afin qu'ensemble école et communauté soient des agents qui supportent les jeunes dans leurs apprentissages. Cette ouverture sur la communauté est impulsée par deux besoins de l'école : un besoin de collaboration des parents à diverses activités reliées à certains projets et un besoin de partenariat suscité par la nécessité qu'ont les micro-entreprises d'interagir avec le milieu. La pérennité du projet est aussi soutenue par son institutionnalisation. Il faut que cette couleur particulière de l'école soit inscrite dans le projet éducatif, qu'elle en soit la pierre angulaire et que chaque année, le plan de réussite vienne actualiser cette réalité.

Le dernier objectif de ce projet de recherche concerne les approches et les stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir la culture entrepreneuriale dans l'établissement. C'est en tenant compte de l'implication des jeunes dans l'une ou l'autre des étapes

du fonctionnement d'une micro-entreprise, qui sont : la mise en marché, la prise d'inventaire, la publicité, l'élaboration des prix de vente et la comptabilité, que les enseignants élaborent des situations pédagogiques qui recherchent, en plus de la maîtrise d'objectifs d'apprentissages, le développement de valeurs inhérentes à la culture entrepreneuriale. Les stratégies pédagogiques tendent à laisser à l'élève beaucoup de latitude dans un contexte de démarche réflexive où la coopération et le travail en équipe sont encouragés. Dans un tel contexte, l'enseignant joue un rôle de guide et de médiateur.

L'utilisation des divers instruments d'investigation a laissé voir que, l'école qui développe une culture entrepreneuriale, favorise chez les jeunes, par la création de micro-entreprises où ces derniers sont impliqués à toutes les étapes du processus de fonctionnement et de gestion, le développement de plusieurs compétences transversales ou de ses composantes, tels la capacité de résoudre des problèmes, le développement du sens critique, l'expression de la créativité, la capacité d'élaborer des projets et de les mener à terme, la faculté d'apprendre à agir positivement avec les autres et à utiliser efficacement les technologies de l'information et des communications.

Cette étude a aussi permis de constater, en ce qui concerne les domaines d'expérience de vie, que l'école micro-entreprise environnementale apprend à l'élève à se préoccuper de sa sécurité et à se soucier de l'environnement, favorise un projet de construction de vie, le développement du sens communautaire et de comportements coopératifs. Pour ce qui est de l'approche par compétences, l'école micro-entreprise environnementale propose à l'élève des situations d'apprentissage variées et des projets signifiants à réaliser.

Des retombées qu'aura cette recherche, la plus importante est de fournir aux directeurs d'établissement, un document de réflexion sur les attitudes à cultiver et les comportements à privilégier à un poste où ils ont la responsabilité du bon fonctionnement et du développement de leur organisation. Il ne fait pas de doute qu'une réflexion engagée sur la base des données présentées, étudiées et évaluées dans leur à-propos pourrait se révéler des plus profitable pour la profession. De même, les directeurs envisageant un engagement dans des initiatives entrepreneuriales pourraient y trouver des outils pour éclairer leurs choix et diriger leurs actions. D'autre part, ces connaissances devraient aussi permettre premièrement, de guider les responsables du *Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales* pour choisir les nouvelles écoles à inviter à se joindre à eux; deuxièmement, d'initier des formations pour les directeurs intéressés par la culture entrepreneuriale, et, enfin, d'intervenir de façon plus pointue sur les correctifs à apporter dans les écoles du réseau qui éprouvent certaines difficultés. Cette étude pourrait aussi, guider les commissions scolaires favorisant la mise en place de la culture entrepreneuriale, dans leurs écoles, dans le choix des directeurs à qui confier ce type de projet. Finalement, plusieurs éléments de cette recherche pourraient s'avérer utiles à tout gestionnaire qui souhaite apporter certains changements dans son organisation.

Cette étude soulève enfin plusieurs éléments pouvant faire l'objet de recherches futures. La partie traitant des approches et stratégies pédagogiques aurait mérité d'être approfondie, et ce, particulièrement en ce qui concerne la situation pédagogique et ses composantes. Une telle étude permettrait d'apporter des précisions sur le détail des apprentissages proposés aux élèves dans leur participation à divers projets et des apprentissages à poursuivre autrement. Il y aurait également des liens à faire entre de telles activités d'apprentissages et les visées du Programme de formation de l'école québécoise. La partie concernant l'identification des compétences aurait elle aussi avantage à

être abordée différemment. L'utilisation d'observateurs externes qui feraient une évaluation objective des compétences en milieu de travail apporterait un éclairage qui permettrait d'établir des comparaisons entre les résultats obtenus dans cette étude et ceux obtenus avec cette autre approche.

Il serait aussi utile de pousser plus loin l'étude sur les caractéristiques entrepreneuriales et les compétences et d'établir des comparaisons entre le profil révélé par les 20 directeurs faisant partie de notre échantillonnage et 20 autres directeurs occupant des postes dans des écoles dites « plus conventionnelles ». L'étude pourrait aussi être poussée plus loin par l'élaboration d'un échantillonnage de directeurs beaucoup plus grand afin de tracer un profil qui représenterait l'ensemble des directeurs d'école. Par la suite, la recherche pourrait retenir un certain nombre de profils individuels, représentant certains directeurs d'établissement, et faire une analyse institutionnelle de l'établissement de chacun afin de vérifier quelle corrélation existe entre un profil existant et l'influence qu'a le gestionnaire sur son organisation. Dans la même foulée, il serait aussi utile d'approfondir le thème de la maîtrise des compétences, à partir des données fournies par Gravel *et al.* (2003). Si certaines compétences peuvent jouer un rôle de soutien à certaines caractéristiques entrepreneuriales, est-il possible de croire qu'une meilleure maîtrise de ces compétences aurait un effet direct sur le degré de disponibilité de caractéristiques entrepreneuriales chez l'individu? La culture entrepreneuriale migre actuellement vers les écoles secondaires; il serait aussi intéressant d'aller y jeter un coup d'œil.

Force est de constater que l'école actuelle rencontre divers problèmes et qu'un certain renouvellement serait susceptible de lui faciliter l'atteinte de sa mission : instruire, socialiser et qualifier. Cette école micro-entreprise environnementale et la culture

entrepreneuriale qui s'y développe, sans apparaître comme une panacée, représentent possiblement une avenue intéressante pour toute organisation qui souhaite offrir à ses élèves des situations d'apprentissages différentes dans un contexte où l'implication de la communauté favorise la réussite du plus grand nombre.

Références bibliographiques

- Anadón, M. (2005). *Collecte et analyse de données qualitatives*. Chicoutimi : Notes de cours 3MED818, Université du Québec à Chicoutimi.
- Barnabé, C. (1981) *La gestion des ressources humaines en éducation*. Édition Agence d'Arc, Montréal, 341 pages.
- Boutin, G. (1997) *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 169 pages.
- Brassard, A., Brunel, L., Corriveau L., Pépin, R., et Martineau, G. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec*. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, 268 pages.
- Brien, R. (1997) *Science cognitive et formation*. Presses de l'Université du Québec, Sillery, 3^e édition, 254 pages.
- Caplow, T. (1970) *L'observation et l'analyse documentaire*. dans T. Caplow, *L'enquête sociologique*. Paris : A. Colin, 267 pages.
- Cellard, A. (1997) *L'analyse documentaire*. dans Poupart, J., Groulx, L.-H., Mayer, R., Deslauriers, J.-P., Lapierre, A., Pires, A. P. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, pp.251-271.
- Charland, J.-P. (2005) *Histoire de l'éducation au Québec*. Éditions du Renouveau pédagogique, Saint-Laurent, 205 pages.
- Collerette P. Aubry, P-G, (1988) *Femmes et hommes d'affaires : qui êtes-vous*. Agence d'Arc, Montréal, 177 pages.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal (1997) *Le profil des compétences. Directeurs d'établissement*. CECM, Montréal, 11 pages.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (1993) *Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins en éducation, La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*.
- De Bruyne, P. Herman, J. De Schoutete, M. (1974) *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Presses universitaires de France, 240 pages.

- Défi de l'entrepreneuriat jeunesse. (2004). Plan d'action triennal 2004-2005-2006, *mon avenir à ma manière*, 43 pages.
- Deslauriers, J.-P. Kérisit M. (1997) *Le devis de recherche qualitative*. dans Poupart, J., Groulx, L.-H., Mayer, R., Deslauriers, J.-P., Lapierre, A., Pires, A.P. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, pp.85-169.
- Doutreloux, A. (1991) *L'analyse anthropologique des processus et des particularités culturelles dans la formation des maîtres*. dans Ouellet, F. et Pagé, M. *Pluriethnicité éducation et société*. Québec : IQRC.
- Dumont, G. (2004) *Qu'en est-il de l'école communautaire*. Magazine Savoir, Publication FCSQ, Décembre, vol. 10, no. 2, p. 16, Sainte-Foy, 24 pages.
- Fayolle, A. (2004) *Entrepreneuriat : apprendre à entreprendre*. Dunod, Paris, 392 pages.
- Fortin, M-F., Côté, J., Filion, F. (2006) *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation, Montréal, 485 pages.
- Fortin, P-A. (2002) *La culture entrepreneuriale un antidote à la pauvreté*. Éditions Transcontinentales, Montréal, 248 pages.
- Gass, Y. Bernier, J-J. D'Amours, A. Daigle, N. (1995) *Inventaire des caractéristiques entrepreneuriales*. Fondation de l'Entrepreneurship, Québec, 50 pages.
- Gass, Y. et D'Amours, A. (2000) *Profession : entrepreneur*. Les Éditions Transcontinental inc., Montréal, Charlesbourg, 145 pages.
- Gouvernement du Québec, (1999) L.R.Q., c. 1-13.3, *Loi sur l'instruction publique. Dernières modifications : 28 février 2003, mis à jour au 5 août 2003*, Québec, 151 pages.
- Gravel, M. (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : l'évaluation d'une approche et de ses effets*. Thèse de doctorat en éducation, UQAC, Forgescom éditeur, Alma, 272 pages.
- Gravel, M. (2004). *La démarche de la recherche en éducation*. Alma : Notes de cours 3MED804-21, Université du Québec à Chicoutimi.
- Gravel, M. et Boivin, C. et Dufour, P. (2001). *Évaluation institutionnelle : Quoi évaluer? Comment évaluer?* Guérin, Montréal, 89 pages.
- Gravel, M. Ouellet, N. Tremblay, C. (2003) *Gestionnaire scolaire : Plan d'apprentissage personnalisé*. Forgescom Éditeur, Alma, Qc. 229 pages.
- Grawitz, M. (1986) *Méthodes des sciences sociales*. 7^e édition, Dalloz, Paris, 1104 pages.

- Groulx, L.-H. (1998) *Sens et usage de la recherche qualitative en travail social*. dans Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Lapierre, Pires. *La recherche qualitative : Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, pp.1-50.
- Huberman A.M. et Miles M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Édition De Boeck-Wesmael, 480 pages.
- Inchauspé, P. (2004). *L'école peut-elle cultiver le goût d'entreprendre chez les élèves*. Conférence prononcée au Forum d'automne, Québec : Fondation de l'entrepreneurship, 16 décembre, 22 pages.
- Inchauspé, P. (2005). *Propos synthèse suite aux échanges sur le profil des compétences du directeur d'établissement*. Journée d'étude et de réflexion du RQEM-EE tenue le 10 novembre à Québec.
- Joshi, P. et Bachelor, A. (1986) *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 123 pages.
- J.-P. *Culture et transformation des organismes en éducation*. Les Éditions Logiques, Montréal, 461 pages.
- Krueger, R.A. (1998) *Developing Questions for Focus group*. California, Sage Publications, 106 pages.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 294 pages.
- Le Boterf, G. (1998) *L'ingénierie des compétences*. Paris, Les Éditions d'Organisation, 415 pages.
- Le Boterf, G. (2000) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Les Éditions d'Organisation, Paris, 206 pages.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Guérin, Montréal, 1500 pages.
- Lessard-Hébert, M. et Goyette, G. et Boutin, B. (1996) *La recherche qualitative : Fondements et pratique*. Éditions Nouvelles, Montréal, 124 pages.
- Létourneau, J. (1989) *Le coffre à outil du chercheur débutant, Guide d'initiation au travail intellectuel*. Oxford University Press, Toronto, 227 pages.
- Marcelin, O. Bouteiller, D. Goulet, D. (1996) *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : la fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. HEC, Montréal, 53 pages.
- Marsh, D. (1992) *Enhancing Instructional Leadership, Lesson from the California School Leadership Academy, Educational and Urban Society*. Vol. 24 no.3 pp. 386-409.

- Marshall, C. Rossman, G.B. (1994) *Designing Qualitative Research*, Sage Publications, California, 178 pages.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995c) *Rapport sur la formation professionnelle*. Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999d) *Soutenir le développement des ressources humaines pour « prendre le virage du succès »*. Direction de la formation du personnel scolaire, Québec, 12 pages.
- Moisset, J.-J. (1997) *Culture organisationnelle : du concept à l'outil ou un cheminement nécessaire en gestion scolaire*.
- Payette, A. (1993) *L'efficacité des gestionnaires et des organisations*. Presses de l'Université du Québec, Sillery, Qc. 310 pages.
- Pelletier, G. (1996) *Chefs d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action*. dans M. Bonami et M. Garant, *Système scolaire et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Paris et Bruxelles : DeBoeck University, pp. 87-113.
- Perrenoud, P. (1998) *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur, 125 pages.
- Poupart, J. (1981) La méthodologie quantitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et scolarisation*, vol. 4 no. 1 pp. 41-47.
- Québec (Province) (2005) Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (Pelletier, D.) *Invitation à culture entrepreneuriale, guide d'élaboration de projet à l'intention du personnel enseignant*. Septembre, Sainte-Foy, Qc. 76 pages.
- Riverin, N. (2004). 7 raisons pour stimuler la culture entrepreneuriale dans nos économies. *Bulletin du CVCE no.2*, Montréal.
- Riverin, N. (2004). *La sensibilisation à l'entrepreneuriat : une initiative de plus en plus répandue*. *Bulletin du CVCE no.6*, Montréal.
- Rocher, F. et Rocher, G. (1991) *La culture québécoise en devenir : les défis du pluralisme*. dans F. Ouellet et M. Pagé, *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec, IQRC.
- RQÉM-EE : <http://www.entrepreneurship.qc.ca/microentreprises/aqcc.thm>.
- Ruel, C. (2004) *Le réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales : Un réseau en plein développement*. Magazine Savoir, Publication FCSQ, Mars, vol. 9, no. 3, p. 9, Sainte-Foy, 24 pages.
- Schön, D.A. (1994) *Le praticien réflexif*. Les Éditions Logiques, Québec, 418 pages.
- Shermerhorn J. R., Hunt J.G., Osborn, R. N., de Billy, C. (2006) *Comportement humain et organisation*. Édition du nouveau Pédagogique, St-laurent, Qc. 591 pages.

- Smucker, J. (1988) La culture de l'organisation comme idéologie de gestion. dans Simons Gladis, L. *et al. La culture des organisations*. Québec : IQRC.
- Soriano, F.I. (1995) *Conducting Needs Assessments, A Multidisciplinary Approach*. California : Sage Publications, 121 pages.
- Toulouse, J-M. (1990) *La culture entrepreneuriale*. HEC, Montréal, 9 pages.
- Tremblay, M-A. (1968) *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. McGraw-Hill, Montréal, 425 pages.
- Van Der Maren J-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 502 pages.
- Van Der Maren, J-M. (2003) *La recherche appliquée en pédagogie, Des modèles pour l'enseignement*, Édition De Boeck Université, Bruxelles, 257 pages.
- Vergnaud, G. (1993) *Apprentissages formels et informels dans les organisations*. Revue Performances humaines et techniques, no. 75/76, 2.
- Vern, C. (2002) *L'évaluation des compétences*. Éditions Liaisons, Paris, 106 pages.

Annexe I

L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

L'analyse documentaire faite de « projets éducatifs », de « plans de réussite » et de « procès-verbaux de conseils d'établissements » est utilisée au premier mouvement de recherche. Tout au long de cette analyse, le chercheur a pour objectif :

- D'engager une réflexion sur ce qu'il convient de faire dans une école, afin de favoriser la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale.
- D'identifier les éléments de changement favorisant la mise en œuvre et l'émergence de cette culture.
- D'identifier les éléments favorisant sa pérennité.
- De situer le rôle du directeur de l'établissement dans toute cette démarche.
- D'identifier les approches et stratégies pédagogiques utilisées dans ces écoles micro-entreprises environnementales.

Note : La fiche ci-dessous, utilisée lors de l'observation participante, guide le chercheur tout au long de l'analyse documentaire.

La culture entrepreneuriale : sa mise en œuvre dans une école.	Rôle du RQEM-EE	Promotion et information Support financier Support technique Support pédagogique
	Rôle du directeur de l'établissement	Promotion et information Support financier Support technique Support pédagogique
La culture entrepreneuriale : son émergence dans une école.	Rôle et implication des divers acteurs	Le directeur Les enseignants Le personnel non enseignant Le personnel de soutien technique Les parents La communauté
La culture entrepreneuriale : les éléments susceptibles d'en assurer la pérennité.	Les divers niveaux de participation	Le personnel de l'école Les parents La communauté
	Les traces écrites	Dans le projet éducatif Dans le plan de réussite Dans les procès-verbaux du conseil d'établissement.

Annexe II

L'OBSERVATION PARTICIPANTE

Dans ce premier mouvement d'investigation, l'utilisation de l'observation participante permet au chercheur de centrer son attention sur les participants et d'analyser l'interdépendance de leurs propos et de leurs comportements.

LA FICHE D'OBSERVATION PARTICIPANTE

La culture entrepreneuriale : sa mise en œuvre dans une école.	Rôle du RQEM-EE	Promotion et information Support financier Support technique Support pédagogique
	Rôle du directeur de l'établissement	Promotion et information Support financier Support technique Support pédagogique
La culture entrepreneuriale : son émergence dans une école.	Rôle et implication des divers acteurs	Le directeur Les enseignants Le personnel non enseignant Le personnel de soutien technique Les parents La communauté
La culture entrepreneuriale : les éléments susceptibles d'en assurer la pérennité.	Les divers niveaux de participation	Le personnel de l'école Les parents La communauté
	Les traces écrites	Dans le projet éducatif Dans le plan de réussite Dans les procès-verbaux du conseil d'établissement.

Note : Cette fiche sert aussi à guider le chercheur lors de l'analyse documentaire.

Annexe III

GUIDE DE L'ENTREVUE NON DIRECTIVE

Type d'entrevue :	Non directive.
Acteurs impliqués :	Directeurs d'établissement, enseignants, éducateurs spécialisés, professionnels non enseignants, élèves.
Objectif :	Identifier les approches et stratégies pédagogiques utilisées dans une école micro-entreprises environnementales et préciser les rôles des divers acteurs.
Mise en situation :	Brève présentation du contexte de recherche. Précisions sur le caractère confidentiel et anonyme de l'entrevue.
Règles de fonctionnement :	Les échanges sont enregistrés. Durée de cinq à dix minutes.
Questions :	
Aux directeurs :	Quel support pédagogique apportez-vous aux enseignants? Quels liens sont établis entre l'enseignement et les micro-entreprises? Quelles sont les approches pédagogiques utilisées dans votre école?
Aux enseignants	Quels liens faites-vous entre votre enseignement et les projets de micro-entreprise? Quels sont les apprentissages réalisés par les élèves dans tous ces projets et comment appréciez-vous leur progression? Quelles sont les stratégies pédagogiques que vous utilisez? Faites-vous encore de l'enseignement magistral?
Aux éducateurs spécialisés et aux professionnels non enseignants :	Quelle est votre implication dans les projets vécus par les élèves? Quelle est votre participation à la vie de l'école?

Aux élèves :	Quel est ton rôle dans la micro-entreprise? Explique-moi un peu plus ce que tu fais? Tu apprends quoi en participant à cette micro-entreprise?
À la fin de l'entrevue :	Arrêt de l'enregistrement Remerciement

Annexe IV

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Type d'entrevue :	Semi-dirigée.
Acteurs impliqués :	Des directeurs d'école micro-entreprises environnementales.
Recherche :	La culture entrepreneuriale : conditions favorisant sa mise en œuvre, son émergence et sa pérennité en milieu scolaire.
Objectif :	Identifier les éléments favorisant la mise en œuvre, l'émergence et la pérennité de la culture entrepreneuriale dans une école.
Accueil :	Discussion neutre. Échanges sur les résultats obtenus à l'ICE.
Mise en situation :	Situation de la recherche, de ses étapes et placer l'entrevue semi-dirigée.

Précisions sur le caractère confidentiel et anonyme de l'entrevue.

Règles de fonctionnement : Répondre selon ce que vous vivez dans votre école.
Préciser que les échanges sont enregistrés.
Durée de 30 à 45 minutes.

Avant de débiter : S'assurer que le candidat est bien à l'aise et prêt à débiter.

Les questions :

Question 1 — Que représente pour vous le mot culture et plus précisément la culture entrepreneuriale et comment ça se vit avec toute votre équipe?

Question 2 — Dans votre rôle de directeur, existe-t-il des stratégies de gestion ou un leadership particulier à exercer pour favoriser la mise en œuvre et l'émergence de la culture entrepreneuriale au sein de votre école?

Question 3 — Quels sont pour vous les éléments qui favorisent la pérennité de la culture entrepreneuriale dans un milieu scolaire?

Question 4 — Dans le quotidien avec les élèves, quelles sont les approches et les stratégies pédagogiques utilisées, quel est votre rôle auprès des enseignants?

Si l'interviewé a un peu de difficulté à s'embarquer dans le sujet, quelques sous-questions peuvent aider.

- 1— Si je vous dis «culture entrepreneuriale » ça vous dit quoi?
- 2— D'après vous, quels sont les meilleurs moyens d'assurer la mise en œuvre de la culture entrepreneuriale, d'assurer son émergence, sa pérennité?
- 3— Entre l'idéal et le quotidien, dans toute cette démarche pour l'implantation d'une culture entrepreneuriale, où vous situez-vous dans votre école?
- 4— Pour vous, comme leader pédagogique, quelles sont les différences entre une activité, un projet et une culture?
- 5— La vision du directeur de l'établissement, a-t-elle de l'importance dans un tel projet et comment partager cette vision?
- 6— Dans les stratégies pédagogiques, quel est le rôle de l'enseignant, le rôle de l'élève?

Question avant de terminer : Auriez-vous des choses à ajouter avant de terminer?

Séparation : Arrêt de l'enregistrement.
Remerciements et information sur un retour sur les résultats.

Notes d'observation : Noter les informations pertinentes immédiatement après l'entrevue.

Annexe V

INVENTAIRE DES CARACTÉRISTIQUES ENTREPRENEURIALES

L'inventaire des caractéristiques entrepreneuriales est composé d'énoncés visant à découvrir vos caractéristiques entrepreneuriales. L'ICE ne comporte en soi ni de bonnes ni de mauvaises réponses, c'est votre perception qui compte.

Il importe de répondre à tous les énoncés sans exception pour obtenir votre profil complet. Répondez avec franchise et spontanéité, en indiquant votre degré d'accord pour chaque énoncé. L'ICE est calibré pour une réponse spontanée et vos résultats pourraient ne pas vous représenter si vous preniez beaucoup de temps à analyser vos réponses. De 30 à 45 minutes suffisent généralement pour compléter le questionnaire. Votre profil pourrait aussi être déclaré non valide si vous tentiez de projeter une image trop favorable ou trop défavorable de vous-même.

Veuillez d'abord inscrire vos nom, adresse et numéro de téléphone puis, pour les questions 1 à 8, cochez l'espace correspondant à votre situation (une seule case par question).

Nom, Prénom : _____

Adresse : _____

Téléphone à votre travail _____ () _____

Adresse corriel : _____

- 1- Sexe : ☐ Féminin
☐ Masculin
- 2- Âge ☐ Moins de 30 ans
☐ 30 à 34
☐ 35 à 39
☐ 40 à 44
☐ 45 à 49
☐ 50 ans et plus

- 3- Quel est votre plus haut degré de scolarité ?
☐ Diplôme d'études universitaires
☐ Plus d'un diplôme universitaire
- 4- Quelle est votre situation actuelle ?
☐ Directeur d'établissement
☐ Directeur adjoint d'établissement
- 5- Est-ce que l'un de vos parents (père ou mère) possède ou a possédé une entreprise et/ou a été à son propre compte ?
☐ Oui
☐ Non
- 6- Avez-vous déjà eu un emploi dans une PME (petite et moyenne entreprise) ?
☐ Oui
☐ Non
- 7- Avez-vous déjà travaillé à votre compte ou créé une entreprise ?
☐ Oui
☐ Non
- 8- Quel type d'entreprise avez-vous créée ?
☐ Ne s'applique pas
☐ Grande entreprise (plus de 200 employées)
☐ Moyenne entreprise (de 50 à 200 employés)
☐ Petite entreprise (de 5 à 50 employés)
☐ Micro-entreprise (de 1 à 4 employés)
☐ Projet de démarrage
☐ Plusieurs types d'entreprises

Note : Pour les énoncés de 9 à 128, répondez A, B, C ou D dans la case prévue à cette fin, dépendant de votre degré d'accord ou de désaccord, selon l'échelle suivante :

- | | |
|----|-----------------------------------|
| A- | Vous êtes totalement en accord |
| B- | Vous êtes plutôt en accord |
| C- | Vous êtes plutôt en désaccord |
| D- | Vous êtes totalement en désaccord |

- 9- Quand je planifie un projet, je suis certain de pouvoir le mener à bien. ☐
- 10- Je peux dire que j'ai toujours travaillé fort. ☐
- 11- Je ne m'énerve jamais devant les difficultés d'un nouveau travail. ☐
- 12- Lorsque l'on me fait des reproches, cela ne m'atteint jamais. ☐
- 13- J'avoue qu'il m'est plus difficile de me concentrer sur des problèmes abstraits que sur d'autres types de problèmes. ☐

- 14- Il me vient toujours des idées originales pour créer toutes sortes de choses. ()
- 15- J'aime m'engager dans des projets dont je suis responsable. ()
- 16- Quand j'entreprends un projet personnel, même s'il est difficile, je vais toujours jusqu'au bout. ()
- 17- C'est la concurrence qui fait ressortir le meilleur des gens d'affaires. ()
- 18- Je suis parfois découragé devant les difficultés. ()
- 19- Je m'efforce toujours de connaître les nouveautés dans mon champ d'affaire. ()
- 20- J'apprends toujours mieux quand je prends connaissance des résultats au fur et à mesure que j'avance dans un projet. ()
- 21- J'aime influencer les autres et les amener à faire ce que je veux qu'ils fassent. ()
- 22- Je préfère les activités où je n'ai pas à suivre les directives pré-établies. ()
- 23- Je me sens à l'aise quand je prends des décisions même si elles peuvent affecter les autres. ()
- 24- Il m'arrive de cacher que j'ignore quelque chose. ()
- 25- Je me perçois comme une personne ayant beaucoup plus d'énergie que la plupart des gens. ()
- 26- Je trouve plus efficace de considérer plusieurs choix à la fois quand je résous un problème. ()
- 27- J'ai toujours aimé imaginer et fabriquer toutes sortes de choses. ()
- 28- Dans une réunion, je m'impatiente lorsque des gens bavardent sans entrer dans le vif du sujet. ()
- 29- Je mise davantage sur mes expériences concrètes que sur les concepts théoriques pour bien apprendre. ()
- 30- La concurrence n'est pas désirable parce qu'elle gêne les activités d'affaires. ()
- 31- Les malchances de l'entrepreneur sont le résultat d'erreurs qu'il fait. ()
- 32- Je réussis toujours à entraîner les autres dans mes projets. ()
- 33- Je me joins à des groupes m'apportant une information pertinente à mon champ d'activités. ()

- 34- J'établis rapidement des contacts avec les bonnes personnes pour m'aider dans des projets. ()
- 35- Je n'ai jamais coupé la parole aux gens lors de discussions. ()
- 36- J'attache peu d'importance à l'approbation de mon entourage. ()
- 37- Je préfère faire les choses à ma façon sans trop me préoccuper de ce que pensent les autres. ()
- 38- Je préfère un travail dans lequel de grandes responsabilités me sont confiées. ()
- 39- Les bonnes entreprises introduisent des changements à tous les niveaux de leurs opérations. ()
- 40- Je fréquente les expositions et les salons commerciaux. ()
- 41- J'émet parfois des opinions sans être bien renseigné sur le sujet. ()
- 42- Les projets doivent donner des résultats pour avoir de la valeur à mes yeux. ()
- 43- Je me sens à l'aise dans les situations où il faut faire preuve de beaucoup d'autonomie. ()
- 44- Je me sens à la hauteur quand je dois prendre la parole devant un groupe. ()
- 45- Je ne crains jamais de travailler de longues heures sans interruption. ()
- 46- Quand j'entreprends un projet, je mets tous mes efforts sur la réussite et je refuse l'échec. ()
- 47- Je bavarde parfois dans le dos des gens. ()
- 48- J'aime participer à des travaux qui obligent à s'ajuster à des compétences différentes. ()
- 49- Je suis souvent le premier à essayer les nouveaux produits qui sortent sur le marché. ()
- 50- J'aime généralement agir un peu sous l'impulsion du moment, quitte à me réajuster par la suite. ()
- 51- J'aime mieux prendre moins de responsabilités afin de m'assurer d'être à la hauteur de ce que l'on me confie. ()
- 52- J'ai un talent de motivateur. ()
- 53- Il m'est déjà arrivé de mentir afin d'éviter des reproches. ()

- 54- Je vois de multiples occasions d'affaires dans les événements qui surviennent. ()
- 55- Il est toujours important pour moi de suivre les projets de leur début jusqu'à leur fin. ()
- 56- J'aime beaucoup diriger les groupes de travail. ()
- 57- Je trouve embêtantes les contraintes et les restrictions auxquelles il faut se plier. ()
- 58- Je discute aisément avec les dirigeants lorsque je ne suis pas d'accord avec leurs décisions. ()
- 59- Je vais au bout de ce que je commence, peu importe les difficultés qui surgissent. ()
- 60- On pourrait dire que j'ai une vision toujours très positive des choses. ()
- 61- Je suis habile à dénouer des situations très complexes. ()
- 62- J'imagine sans cesse d'autres méthodes pour mieux faire mon travail. ()
- 63- Après une période d'activité intense, j'ai déjà hâte de recommencer. ()
- 64- Je ne me suis jamais plaint des services gouvernementaux. ()
- 65- Le succès de l'entrepreneur dépend en premier lieu de son habileté à s'ajuster aux changements. ()
- 66- J'ai toujours confiance d'être à la hauteur de ma tâche. ()
- 67- C'est l'occasion de compétitionner qui rend la vie stimulante dans les affaires. ()
- 68- Je considère que je retire quelque chose de n'importe quelle situation. ()
- 69- Je me conforme facilement aux directives que je reçois. ()
- 70- Il m'arrive d'oublier certaines informations importantes. ()
- 71- Un travail où l'on doit prendre des décisions rapidement me convient. ()
- 72- Un travail qui ne m'apprend rien ne m'intéresse pas du tout. ()
- 73- Je veux le plein contrôle sur les ressources dont j'ai besoin pour travailler. ()
- 74- Pour être efficace, j'ai besoin qu'on me laisse une bonne marge de manœuvre. ()

- 75- Je suis toujours très confiant de réussir tout ce que j'entreprends. ()
- 76- Je n'ai jamais exagéré en racontant des événements. ()
- 77- Je me sens bien quand j'ai mille et une choses à faire. ()
- 78- Quand j'ai une tâche importante à accomplir, les obstacles ne m'arrêtent pas. ()
- 79- Je serais inconfortable si j'avais à assumer la pleine responsabilité d'un projet. ()
- 80- Je suis plus productif quand le niveau de stress est élevé. ()
- 81- Je ne me sens bien qu'au cœur de l'action. ()
- 82- Je trouve de multiples utilisations à des objets d'usage courant. ()
- 83- Avant d'amorcer quelque chose, je suis capable de me donner une vision nette des résultats à atteindre. ()
- 84- La concurrence oblige les entreprises à être plus efficaces. ()
- 85- Pour réussir, l'entrepreneur doit être capable de créer des changements dans la structure même de son entreprise. ()
- 86- Très souvent, l'introduction de changements entraîne plus d'inconvénients que d'avantages dans une entreprise. ()
- 87- Je n'ai jamais été en conflit avec mon entourage. ()
- 88- Je consulte régulièrement les publications reliées à mon champ d'activité. ()
- 89- Pour entreprendre un projet, je n'hésiterais pas à m'associer à des experts plutôt qu'à des amis. ()
- 90- Je veux être meilleur que les autres dans mon domaine. ()
- 91- Je n'aime pas les situations où je dois respecter les conventions. ()
- 92- J'exprime toujours mes opinions avec assurance. ()
- 93- Je m'adapte facilement à des changements importants. ()
- 94- J'emprunte très souvent des exemples à d'autres champs d'activité. ()
- 95- J'ai toujours des idées nouvelles qui emballent tout le monde. ()
- 96- D'un point de vue d'affaires, les changements doivent être évités. ()

- 97- La compétition me stimule à être plus efficace. ()
- 98- Je n'ai jamais choqué personne par mes paroles. ()
- 99- Quand je fais quelque chose, j'agis de façon à obtenir des résultats rapidement. ()
- 100- Je sais tirer profit des circonstances. ()
- 101- J'avoue que j'aurais de la difficulté à coordonner le travail des autres. ()
- 102- J'agis le plus souvent de ma propre initiative. ()
- 103- J'ai besoin de mener à terme des projets exigeants pour être satisfait de moi. ()
- 104- Tous les articles de journaux m'intéressent. ()
- 105- Je me mets rarement dans la situation de l'autre quand il s'agit de comprendre un problème. ()
- 106- Je suis connu dans mon champ d'activité. ()
- 107- Je préfère fixer mes propres objectifs. ()
- 108- J'aime décider seul ce qu'il faut faire. ()
- 109- Lorsque je décide des moyens d'action à prendre, j'obtiens toujours de bons résultats. ()
- 110- J'ai des préjugés envers certaines personnes. ()
- 111- Je supporte aisément des conditions de travail difficiles. ()
- 112- Je considère uniquement les grandes étapes des projets. ()
- 113- Je suis incapable de rester à ne rien faire. ()
- 114- Je crois que très souvent j'ai peu d'influence sur ce qui m'arrive. ()
- 115- L'intuition joue un grand rôle dans les décisions que je prends. ()
- 116- Je ne m'inquiète jamais de mon apparence physique. ()
- 117- J'ai besoin d'accomplir des choses difficiles pour être satisfait de moi. ()
- 118- J'aime être le patron. ()
- 119- Je m'attribue une valeur personnelle élevée. ()

- 120- En ce qui me concerne, obtenir ce que je désire n'a rien à voir avec la chance. ☐
- 121- Je me sens toujours à l'aise devant les personnes en autorité. ☐
- 122- Je suis constamment prêt à saisir les bonnes occasions qui pourraient se présenter. ☐
- 123- Il m'est déjà arrivé de souhaiter du mal à certaines personnes. ☐
- 124- J'aurais les compétences nécessaires pour lancer une entreprise. ☐
- 125- C'est à partir des résultats obtenus que j'évalue si je progresse ou non. ☐
- 126- Je saisis toujours les bonnes occasions qui se présentent. ☐
- 127- Je crois que je tolère beaucoup moins que les autres l'inefficacité. ☐
- 128- Je suis présentement très satisfait de ma situation personnelle et professionnelle. ☐

Ce questionnaire d'évaluation du profil entrepreneurial, extrait du logiciel « ICE Agro », (2002), Institut de la Fondation de l'Entrepreneurship, a été élaboré par Yvon Gasse, Ph.D., en collaboration avec Jean-Jacques Bernier, Aline D'Amours et Nathalie Daigle de l'Université Laval.

Merci de votre précieuse collaboration!

Pierre Ruel.

Annexe VI

LES CINQ STRATES DE COMPÉTENCES

**Appréciation de
la maîtrise des compétences.**

Document à compléter

Les compétences de base

<i>Jugées essentielles à l'accomplissement d'une fonction de gestionnaire scolaire</i>		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
B1	Communiquer efficacement à l'oral.					
B2	Communiquer efficacement à l'écrit.					
B3	Savoir écouter.					
B4	Utiliser les technologies de l'information et de la communication.					
B5	Gérer son stress.					
B6	Contrôler ses émotions.					
B7	Agir avec détermination (courage).					
B8	Résoudre des conflits.					
B9	Travailler en équipe.					
B10	Respecter les lois, les règlements et l'autorité légitime.					
B11	Agir avec équité, dignité et éthique.					

Les compétences techniques

<i>(Aspects opérationnels nécessaires à l'exercice de l'emploi) Elles sont principalement acquises par l'enseignement.</i>		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
T1	Agir en fonction de l'application des programmes de formation.					
T2	Aider les enseignants dans la mise en application des approches pédagogiques.					
T3	Recueillir les données du terrain, les présenter, en faire l'analyse et la synthèse.					
T4	Préparer un budget, gérer l'argent et produire des rapports financiers en appliquant les principes de gestion des finances publiques.					
T5	Partager et discuter avec les membres des équipes-écoles des principales connaissances sur l'apprentissage et le fonctionnement du cerveau et voir, avec eux, les transferts possibles.					
T 6	Gérer son temps en fonction de l'atteinte des buts de l'école.					

Les compétences relationnelles

<i>Englobant le savoir-faire et le savoir-être pour une interaction dynamique</i>		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
R1	Gérer et motiver les acteurs de l'établissement dans une approche de délégation, de participation et de respect des différences.					
R2	Guider les gens, dans une pratique autonome, vers des stratégies d'intervention et de résolutions de problèmes.					
R3	À partir de la compréhension de son mode de communication, partager l'information de manière efficace.					
R4	Susciter la mise en œuvre de moyens variés pour favoriser l'apprentissage et l'évaluation des élèves.					
R5	Accorder de la crédibilité aux individus et aux groupes dont les valeurs et les opinions peuvent apparaître comme discordantes et en tenir compte dans la prise de décision.					
R6	Générer des ressources supplémentaires pour l'établissement.					

Les compétences culturelles

<i>Afin de mettre en perspective et d'interpréter les différences</i>		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
	Percevoir, analyser, interpréter et agir dans la réalité du milieu, notamment dans le curriculum enseigné et dans le cheminement professionnel des enseignants.					
C2	Examiner sa pratique professionnelle par l'identification, le partage et l'analyse des préoccupations pour en arriver à clarifier des intentions et à poser des gestes orientés vers la réussite des élèves de l'école.					
C3	Interpréter, expliquer et faire comprendre l'essence même des motifs en cause, pour exécuter et faire exécuter dans le sens de la réalisation des objectifs individuels et organisationnels.					
C4	Discerner, comprendre et agir sur les grands enjeux des organisations scolaires.					
C5	Établir des rapports étroits avec la communauté et lui rendre des comptes.					

Les compétences symboliques

<i>Permettant la production de sens, l'expression d'une vision</i>		Appropriation	Intégration	Contrôle	Avancé	Expert
	Faire émerger et traduire en action une vision des objectifs et des activités qui tient compte des opinions de chacun des acteurs de l'établissement.					
S2	Utiliser une analyse systémique de l'organisation pour mieux instaurer les changements.					
S3	User de créativité pour trouver des solutions nouvelles aux problèmes récurrents.					
S4	A partir des théories et des approches existantes, construire des stratégies d'intervention adaptées au contexte de l'organisation.					
S5	Démontrer une culture d'attentes élevées de performance pour soi, pour l'élève et pour le personnel.					

