

# **Le développement de la culture entrepreneuriale et le nouveau curriculum d'études**

Paul Inchauspé

## **Le développement de la culture entrepreneuriale interpelle l'école**

La nécessité du développement de la culture entrepreneuriale a commencé à s'affirmer de façon intensive dans le monde occidental lors de la crise économique et industrielle du début des années 1980. La mondialisation des échanges et la révolution numérique changent la donne de la croissance industrielle et du développement de l'emploi. De grands groupes industriels s'effondrent alors que les petites et moyennes entreprises prennent le relais et sont, dans tous les secteurs de l'activité économique, créatrices d'emplois.

Cette préoccupation prend d'autant plus d'importance au Québec que son développement économique historique s'est fait par la grande entreprise : dans les régions, par l'industrialisation de l'exploitation des matières premières (forêt, mines...), puis de leur transformation (papetières, aluminium...) et dans sa métropole par l'industrie mécanique, chimique ou électrique. Toutes ces industries sont frappées par la crise commencée il y a 20 ans et cette onde de choc se fait encore sentir actuellement dans les régions. Pour faire face à cette situation, des industries de la nouvelle économie doivent être créées et elles demandent innovation, prise d'initiative. Mais il faut de plus contrecarrer un des effets pervers qui se produit quand le fournisseur principal de travail est historiquement la grande entreprise : la disparition du goût du risque chez les jeunes, le peu d'intérêt porté à la petite entreprise. L'ombre portée par la culture de la grande entreprise peut même arriver à créer dans certains cas une image négative de l'entrepreneur, considéré comme un *gambler* dont il faut se méfier.

Cette situation interpelle l'école. Peut-elle faire quelque chose pour développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes ?

Effectivement, depuis maintenant une vingtaine d'années, le développement de l'esprit d'entreprise des futurs diplômés est devenu un des thèmes de l'enseignement et de la recherche au sein des écoles de gestion. Cette préoccupation s'appuie, entre autres, sur la

constatation que la majeure partie des nouveaux emplois est créée par des entreprises nouvelles, notamment dans le domaine des hautes technologies. Puis, cette même préoccupation s'est diffusée aux différents programmes technologiques universitaires ou collégiaux. Mais une telle formation se concentre dans les phases finales de la formation, celles qui sont plus particulièrement destinées à l'emploi : enseignement professionnel, enseignement technique, enseignement universitaire, l'éducation des adultes. De plus, les objets de cette formation sont essentiellement économiques : création d'entreprises, concours de créations d'entreprises, incubateur d'entreprises.

Mais, peut-on aller plus loin encore ? L'école peut-elle développer l'esprit d'entreprise au primaire et au secondaire ? Ne doit-elle pas même le faire si on veut contrer l'image négative de l'esprit d'entreprise et si on ne veut pas que s'éteignent, faute d'avoir eu l'occasion de les exercer tôt, les potentialités de cette nature chez les élèves ? Et si oui, que doit faire l'école pour développer cette culture ? Les réalisations présentées dans ce portfolio répondent à cette question. Elles montrent ce qui s'est fait. Elles proposent des modèles d'action possibles. En tant que telles, elles sont suffisantes pour répondre à la question.

Cependant, je voudrais indiquer les conditions préalables de possibilité de certaines de ces réalisations. Elles ne sont possibles que dans un type d'école qui les permet et les rend légitimes. En effet, quand on parle du développement de la culture entrepreneuriale à l'école, on pense souvent aux formes que prennent les formations en ce sens données aux adultes ou aux étudiants finissants des collèges ou universités. Ces étudiants sont appelés à concevoir un projet de création d'entreprise qu'ils mettront en œuvre à la sortie. Mais se préoccuper du développement du goût d'entreprendre au primaire ou au secondaire, à des périodes de scolarité qui sont loin de l'insertion à l'emploi, n'est-ce pas contraire aux objectifs de formation qu'il faut viser à ces niveaux d'études ? Cela a-t-il un sens ? Évidemment non, s'il ne s'agissait que de reproduire à ces niveaux d'études les modèles de formation à l'emploi, cela n'aurait aucun sens. Mais le développement de la culture entrepreneuriale chez les élèves à l'école peut se décliner de différentes façons et cela peut se faire légitimement en conformité avec les objectifs de formation de ce niveau d'études si on sait exploiter des éléments du nouveau curriculum d'études dont on a compris le sens. Je voudrais indiquer ici trois de ces possibilités.

## **L'école et le développement des valeurs**

L'école a toujours cherché à développer des valeurs chez les élèves. Et ces vingt dernières années, le projet éducatif de l'école a été le véhicule de l'expression officielle des valeurs promues à l'école. Le nouveau programme d'études indique, à côté des connaissances, des valeurs, attitudes et savoir-faire qui doivent être développés. Ces éléments font désormais partie, tout autant que les connaissances, d'un programme de formation. Le développement et la promotion par l'école des valeurs qui caractérisent l'esprit d'entreprise sont donc tout à fait légitimes.

Or, qu'est-ce qui caractérise un entrepreneur ? C'est quelqu'un qui se met à risque pour produire des biens et des services. Entreprendre, c'est donc s'engager personnellement. Cet engagement personnel résulte de trois choses : a) du désir de l'accomplissement de soi (on s'accomplit, on grandit, on se réalise par ce qu'on entreprend), b) du désir de l'exigence de l'exercice de la responsabilité (on aime être celui sur lequel on peut compter), c) du désir de la liberté (on veut créer et innover, hors des sentiers battus). De plus, pour réussir quand on entreprend, il faut encore trois choses : a) le sens de l'équipe et du travail d'équipe, b) l'acceptation de l'effort, c) le désir et le goût de la réussite. Proposer aux jeunes des activités dans lesquelles ils mettent en pratique et expérimentent ces valeurs, ces attitudes, ces savoir-faire participe à la fois au développement de leur personnalité et à celui de la culture entrepreneuriale.

Mais, de plus, ces valeurs, attitudes et savoir-faire peuvent se vivre désormais plus légitimement dans les activités scolaires proprement dites. Et il n'y aura pas ainsi de hiatus entre un tel esprit et celui d'une certaine conception de l'école. Pendant longtemps on a pensé que l'école n'était pas un milieu propice au développement de l'esprit d'entreprise. L'école n'avait-elle pas une image d'un milieu qui valorise la passivité, la répétition, l'application de normes, toutes choses contraires à l'esprit d'entreprise ? Et donc n'était-il pas illusoire de penser que l'école puisse réellement développer l'esprit d'entreprise puisque l'esprit de ce qui se passait dans la classe n'était celui des activités à caractère entrepreneurial ?

Or, le nouveau curriculum d'études a déverrouillé l'espace professionnel de l'enseignant. Désormais, celui-ci n'est pas contraint à appliquer des méthodes déterminées ailleurs et qui presque toujours étaient d'inspiration behavioriste. Pour faire acquérir des savoirs aux élèves,

il peut désormais légitimement privilégier des pédagogies de la découverte, de la collaboration, pédagogies qui elles aussi développent des valeurs, attitudes et savoir-faire qui caractérisent *l'esprit d'entreprise*.

Dans son activité propre qui est d'instruire, de faire apprendre, l'école peut donc développer chez les élèves les aptitudes et les attitudes de l'entrepreneur. Elle peut donc aussi créer en son sein une culture de valorisation de ces attitudes et aptitudes. Cette possibilité est même telle que certaines écoles, si elles le désirent, peuvent aller plus loin et font du développement de la culture entrepreneuriale un des axes du projet éducatif.

### **L'école et les lieux d'apprentissages**

On pense souvent que les apprentissages scolaires des élèves ne se passent que dans la classe et qu'ils ne sont que la somme des apprentissages séparés qui se font dans chacune des matières du programme. Une telle conception morcelée et myope des apprentissages scolaires a été renforcée chez nous par le choix de l'approche skinnérienne (l'approche par objectifs intermédiaires nombreux) pour élaborer le programme d'études.

Le nouveau curriculum d'études adopte une approche différente, au point que certaines activités qui se déroulaient dans l'école mais qui n'avaient pas le statut des activités scolaires proprement dites — certaines d'entre elles sont communément appelées parascolaires — peuvent désormais, légitimement, devenir occasion d'apprentissage scolaire proprement dit. On le voit bien si on comprend l'esprit qui préside à deux dispositions du nouveau curriculum d'études, celui des domaines généraux de formation et celui des compétences transversales.

Mettre dans un programme d'études ces objets de formation appelés « domaines généraux de formation » veut dire quoi quant à la conception de ce que peuvent être les apprentissages ? C'est dire qu'il y a un certain nombre de grandes questions que les jeunes doivent aborder dans le cours de leur scolarité (et l'entrepreneuriat est l'une d'entre elles). Mais ces objets ne sont pas à proprement parler des disciplines scolaires, ils concernent des domaines de vie. En mettant ce type bâtard d'objet d'apprentissage dans un programme d'études, il y a quatre messages importants : a) pour aborder certaines questions, il faut échapper aux frontières disciplinaires, la formation à l'école ne se réalise donc pas seulement dans les rails des

disciplines, b) de tels types d'objets d'apprentissage peuvent être le point d'ancrage, le lieu de convergence de différentes connaissances et compétences disciplinaires et générales, ils peuvent donc servir d'occasion pour favoriser l'utilisation, l'application et l'intégration des apprentissages, c) en rapprochant les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes des élèves, on leur donne un plus grand ancrage dans la réalité, ce qui est bénéfique pour les apprentissages et la motivation de l'élève, d) ces apprentissages débordent largement le cadre de la classe et même de l'école, ils peuvent donc donner lieu à des projets et des actions avec la communauté.

Le terme de « transversal », associé au mot « compétence », est parfois moqué et certains disent ne pas trop savoir évaluer avec des chiffres ces compétences transversales que sont par exemple l'esprit critique ou la capacité d'aller chercher de l'information. Ces réactions superficielles manquent l'essentiel. Car que signifie, par rapport à la conception que l'on se fait de ce que peuvent être les apprentissages, l'introduction dans un programme d'études de ces objets d'apprentissage que sont les compétences transversales ? Le message qu'une telle introduction porte est le suivant : pour certains objets, l'apprentissage peut se faire dans des domaines de nature différente : dans celui traditionnel du champ des disciplines scolaires, mais aussi dans le cadre de la vie scolaire en général et dans les activités qui peuvent y voir le jour, ou encore dans des activités menées dans le réseau des relations entre l'école, la famille, la communauté.

Une conception de la formation qui était véhiculée par un programme d'études centré uniquement sur des disciplines était un obstacle à la mise en place de certaines activités de formation. Lesquelles ? a) celles dans lesquelles l'apprentissage ne passe pas seulement par des connaissances mais suppose la réalisation de projets, alliant action et réflexion, b) celles qui débordent le cadre traditionnel de l'espace réservé à chacune des matières et supposent l'intervention de plusieurs disciplines, c) celles qui nécessitent de sortir des lieux scolaires, d) celles qui visent à rendre les élèves responsables de leurs actes et impliquent donc la transformation des attitudes et des comportements.

Des activités de cet ordre existaient déjà dans beaucoup d'écoles, elles constituaient souvent un des éléments importants de ce qui constitue la vie des écoles, mais elles étaient considérées comme périphériques à l'activité scolaire proprement dite. Mais en ne les rattachant pas aux apprentissages scolaires, on n'exploitait pas suffisamment les capacités de renforcement des

compétences proprement scolaires qu'elles permettent. Or, le nouveau curriculum d'études donne le cadre conceptuel qui permet de réaliser légitimement certaines activités qui, à la fois sortent du cadre de l'enseignement des matières dans la classe, tout en permettant de les rattacher de façon consciente à des apprentissages prévus dans le programme scolaire. Ce nouveau contexte permet ainsi la mise en place d'activités dans lesquelles les élèves développeront leurs qualités d'entrepreneur tout en s'assurant que ces activités sont pour eux l'occasion de mettre en pratique et d'approfondir des matières scolaires. Les compétences acquises par les disciplines scolaires peuvent être transférées au domaine de la vie de l'école en général. Ainsi en est-il, par exemple, de la capacité des élèves de planifier et d'organiser un événement (méthode) en compagnie de leurs pairs et d'enseignants (coopération) autour de la protection des ressources naturelles ou du développement démocratique et durable (éducation à la citoyenneté). Et la mise en place de ces activités suppose et développe d'autres connaissances et habiletés, dont par exemple la maîtrise de la langue d'enseignement, notamment au plan du discours argumentatif (savoir s'exprimer).

### **L'école et les modes d'apprentissage**

Le nouveau programme d'études libère le champ professionnel de l'enseignant. Désormais, le choix des méthodes pédagogiques lui appartient. Dans la perspective du programme d'études précédant, le mode d'intervention pédagogique dominant privilégiait, comme mode presque unique d'apprentissage, la leçon, c'est-à-dire l'explication aux élèves par l'enseignant selon un ordre prédéterminé inscrit dans un manuel et des cahiers d'exercice. Dorénavant, d'autres choix sont possibles et des pratiques pédagogiques qui dans l'ancien système étaient marginales sont désormais possibles et légitimes. Or, dans les marges du système, notamment dans les classes d'adaptation scolaire, certains innovateurs (par exemple les artisans du réseau des classes de CEFER) ont déjà mis en œuvre des approches pédagogiques visant une plus grande intégration, dans des situations réelles, de la pratique et des matières scolaires. C'est là une des voies de pratique pédagogique possible et deux éléments du nouveau curriculum d'études, l'approche culturelle des programmes et la présence de savoir-faire dans les objets d'apprentissage, donnent ici encore à cette manière de procéder de la légitimité.

Que nous dit l'approche culturelle choisie pour les programmes d'études? Que ce qu'on apprend à l'école, la langue, le nombre, le calcul, les sciences, les institutions sont des productions humaines constituées dans le passé et que si on les transmet à l'école, c'est pour

nous aider à vivre et à agir dans un monde façonné par elles. Les mathématiques sont abstraites, détachées du réel, et pourtant elles sont notre quotidien; le système seigneurial de l'occupation du territoire de la Nouvelle-France n'existe plus, mais il marque toujours nos paysages le long du Saint-Laurent ou du Richelieu; un des avatars de l'histoire de la révolution industrielle née en Angleterre au 18<sup>e</sup> siècle se jouait encore il y a deux ans lors de la fermeture de l'usine de l'Abitibi Consolidated à La Baie; la loi de Mariotte règne toujours dans les pneus des vélos et des autos. Ces savoirs sont utiles, nécessaires, pour comprendre, vivre et agir dans un monde complexe qui n'est plus un monde naturel. Dans une telle conception du programme d'études, il est donc légitime que l'on puisse proposer aux élèves des projets dans lesquels ils auront l'occasion de voir le lien existant entre ce qu'on apprend dans les matières scolaires et la réalité.

Le fait que le nouveau programme d'études demande qu'à côté ou en plus des connaissances l'élève développe aussi des savoir-faire et des compétences n'est pas lui non plus innocent. Cela renforce l'idée qu'à l'école il y a des connaissances à acquérir, mais aussi des savoir-faire qui cependant eux ne s'acquièrent que par la pratique, que le faire doit aussi exister à côté de l'activité du comprendre et qu'il arrive même que parfois on comprenne mieux en faisant. Certains ont du mal à penser que l'activité intellectuelle puisse être de l'ordre du savoir-faire et que l'école doive aussi s'en préoccuper, elle ne devrait s'intéresser qu'aux connaissances. Et pourtant calculer, rédiger, lire sont des activités intellectuelles et pourtant ce sont des savoir-faire et l'école s'en préoccupe. Et quand, dans les premières années du primaire, l'élève apprend à lire, à écrire, à calculer n'est-il pas essentiellement soumis à ce type d'apprentissage, celui des savoir-faire? Et quand on parle de « compétence », il s'agit de savoir-faire très généraux qui englobent aussi des connaissances, mais des connaissances et des savoir-faire qu'on sait utiliser, mettre en pratique. En utilisant le mot « compétence », l'accent est mis ici sur la capacité de se servir dans la réalité de ce qu'on sait et de ce qu'on sait faire.

Ces dispositions nouvelles du programme d'études réhabilitent le faire comme un des modes d'apprentissage. « Comprendre/Faire », ces deux choses sont évidemment distinctes : pour comprendre, la difficulté que rencontrera l'élève est celle de l'abstraction, pour acquérir l'aisance dans la maîtrise d'un savoir-faire, celle qu'il rencontrera est la persévérance dans la pratique du savoir-faire. Et pourtant, « Comprendre/Faire », ces deux choses distinctes sont aussi liées. Liées, car il y a des choses dans la vie et à l'école qu'on ne comprend bien qu'en

les faisant et il y a des choses dans la vie et à l'école qu'on ne fait bien qu'en les comprenant. Et certains suivront plutôt le mouvement : apprendre pour savoir, comprendre pour mieux savoir, comprendre pour agir et d'autres, agir, comprendre pour mieux agir, apprendre pour mieux comprendre.

Or, s'il est une formation qui ne peut se faire sous le seul mode de l'étude et de la compréhension formelle des notions, c'est bien celle qui a trait à la culture entrepreneuriale. Elle implique nécessairement des pédagogies qui mettent l'accent sur le « faire ». Mais le « faire » est une des voies légitimes pour accéder au « comprendre ». Et pour certains élèves, ce peut être la seule voie prometteuse.

### **L'avenir du développement de la culture entrepreneuriale à l'école secondaire**

On peut donc légitimement développer la culture entrepreneuriale dans une école. J'ai essayé de montrer pourquoi ces activités peuvent s'insérer dans un projet de formation propre à ce niveau d'études. Mais il ne suffit pas que cela soit légitime, encore faut-il que les projets puissent, sans perdre leur caractère propre, venir s'insérer assez facilement dans le système d'organisation de l'école. Les réalisations que l'on trouve relatées dans ce document préfigurent probablement quelques-unes des formes concrètes que prendra la préoccupation du développement de la culture entrepreneuriale à l'école secondaire. Il sera certainement utile, dans un deuxième temps, d'examiner ces projets pour tenter de dégager les modèles qui apparaissent dans ces réalisations et d'analyser leurs avantages, leurs limites et les conditions de leur mise en œuvre.

Mais un examen superficiel permet déjà de voir apparaître trois modèles d'insertion de ces projets dans la vie de l'école :

- *L'insertion du type « grille-horaire ».* Ces activités prennent alors la forme d'un ensemble intégré de cours et d'activités, dans un mode d'organisation analogue à celui des concentrations. Elles s'adressent à des catégories particulières d'élèves : adaptation scolaire ou concentration choisie par l'élève.



- *L'insertion du type « activité parascolaire ».* Ces activités prennent alors la forme d'activités dont les apprentissages sont aussi reliés aux apprentissages scolaires. Dans la mesure où la palette des activités parascolaires proposées aux élèves dans une école secondaire est riche et qu'elles sont réalisées dans une approche entrepreneuriale, ce type d'insertion peut toucher beaucoup d'élèves. Sa mise en place demande une certaine vision partagée de la formation et implique une souplesse dans l'organisation.
  
- *L'insertion du type « projet éducatif ».* Ce type d'insertion est le modèle qu'a déjà développé le Réseau québécois des écoles micro-entreprises environnementales au primaire. C'est l'école dans son ensemble qui est alors impliquée. En développant ainsi la culture entrepreneuriale au sein de l'école, l'équipe-école peut obtenir une meilleure cohérence des actions entreprises dans l'école, créer une dynamique entre l'école et sa communauté, accentuer l'identité de l'école et renforcer le sentiment d'appartenance chez les élèves et le personnel.

Texte rédigé pour le dossier édité par le Ministère de l'Éducation *Le portfolio de l'entrepreneuriat au secondaire*. On le trouve aux pages 81 à 87.